

Stöd och referensmaterial om vuxnas lärande

Idé och inspiration i arbetet
med vuxnas lärande

STÖD- & REFERENSMATERIAL



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Del 2 Idé och inspiration i arbetet med vuxnas lärande

Förord

I den första delen av stödmaterialet beskrivs de övergripande målen och de organisatoriska strategierna för Vuxnas lärande.

I denna del 2 belyser Liselott Assarsson och Katarina Sipos-Zackrisson, båda forskare vid Linköpings universitet, vissa pedagogiska frågeställningar och hållningar som är relevanta i förverkligandet av vuxnas lärande. Materialet gör inte anspråk på att vara en lärobok eller uttömmande översikt. Avsikten är snarare att väcka till eftertanke och inspirera till nytänkande och är tänkt att fungera som underlag för diskussion i arbetslaget eller för enskild reflektion. Materialet är upplagt i en logisk ordning, men varje kapitel står för sig själv och kan därför läsas separat från de andra delarna. Scener från lärmiljöer och lärsituationer samt intervjuer och citat från olika aktörer är autentiska, men samtliga namn är fingerade. Det empiriska materialet skapades under åren 1998 – 2001, men interiörer och uttalanden är valda utifrån didaktiska principer som har relevans i vuxenpedagogisk verksamhet oavsett utbildningsanordnare. Avsikten är att visa principiella anspråk eller förväntningar om pedagoger ställer på deltagare i vuxenutbildning.

Läsanvisningarna i nedanstående inledning rekommenderas även för läsning av enstaka kapitel. Till texten hör vidare ett fylligt referensbibliotek för den som vill gå djupare in i ett eller flera kunskapsområden.

För att materialet skall kunna hållas levande och relevant för alla som använder det så är återkoppling och respons från läsarna en viktig förutsättning. Ambitionen är att kunna nyttja fördelen med en webbaserad produktion.

<p>Om Du har synpunkter på innehåll eller ser behov av uppdatering går det bra att sända dessa per e-post: vuxenutbildningen@skolutveckling.se</p>

Innehållsförteckning

Förord.....	1
Innehållsförteckning	2
Läsanvisningar, materialets möjligheter och begränsningar.....	3
Pedagogiska dimensioner i vuxenutbildning	5
Vuxenutbildning som mobilisering	22
Deltagande och icke deltagande i vuxenutbildning	41
Lärsituationer i vuxenutbildning.....	50
Effekter av vuxenutbildning	67
Kvalitet i vuxenutbildning.....	77
Bibliotek och referenslitteratur	98

Läsanvisningar, materialets möjligheter och begränsningar

Materialet avser att fungera som en inspirationskälla för Dig som arbetar med vuxnas lärande. Vi hoppas det ska väcka lust att botanisera vidare inom områden som kan vara till nytta i Ditt arbete som lärare, pedagog, studievägledare eller skolledare. Materialet består av en lättläst, löpande text som fungerar som guide i relation till några resmål. För den som vill fördjupa sig erbjuds sidospår, lästips eller allmänna citat. Materialet ställer också många frågor och vi vill uppmana till reflektion genom frågan som Astrid Lindgrens rumpnissar lärt oss ställa "Varför gör Du på detta viset?"

Frågan kommer säkert över var och en av oss då och då, men svaret stannar ofta i tankarna, hemma på kammaren. Det här materialet kan användas som ett nav i samtal med kolleger – att tänka högt tillsammans har förtjänster. Det kan skapas nya möjligheter att pröva idéer för att förfina stödet för vuxnas lärande.

Textens drivkraft är de frågor många bär på i arbetet, medan ramar och villkor har tonats ner. Utgångspunkten är att inte stanna vid ekonomiska restriktioner eller administrativa regler, som kan uppfattas som begränsningar i arbetet. Vi försöker i detta se bortom sådant som i det vardagliga jobbet kan upplevas som hinder och svårt att ändra. Även om vardagen innebär handlingstryck så antar vi här utmaningen "tänk om"... Kan vi resonera annorlunda kring det som synes vara taget-för-givet eller omöjligt att göra något åt i vardagen?

"Vad man lär sig är ingen teknik; man lär sig riktiga omdömen. Det finns också regler, men de bildar inget system, och bara den erfarne kan använda dem riktigt. I olikhet mot räkneregler. Det svåraste är här att låta obestämtheten riktigt och oförfalskat komma till uttryck."
(Ludwig Wittgenstein "Filosofiska undersökningar" 1978).

De kunskapsområden som tas upp avspeglar inte ideala situationer utan är valda utifrån frågor som aktörer i dagens vuxenutbildning brottas med. Vi har valt att utelämna idealiska förhållanden, som fungerar friktionsfritt. Istället fokuseras frågor som lärare och studerande uppfattar som dilemman i vuxenutbildning. I kapitel 3, 4 och 6 där vi visar på konsekvenser av lärares eller utbildningsanordnares aktiviteter, har vi valt att belysa problematiken ur deltagarnas perspektiv. Det är vår förhoppning att denna infallsvinkel ska bidra till reflektion och vara mer givande än enbart en beskrivning av abstrakta ideal eller en pedagogisk problematik tolkad av forskare.

Teman som bearbetas är:

1. Pedagogiska dimensioner i vuxenutbildning
2. Vuxenutbildning som mobilisering
3. Deltagande och icke-deltagande i vuxenutbildning
4. Lärsituationer i vuxenutbildning
5. Effekter av vuxenutbildning
6. Kvalitet i vuxenutbildning
7. Bibliotek och referensmaterial

Delarna kan läsas fristående, även om vi gärna ser att Du tar dig an materialet som helhet. Den sjunde delen består av ett bibliotek med referenser och källmaterial. Även om vi önskar att Du arbetar med hela materialet vet vi av erfarenhet att olika aspekter är relevanta för er aktörer. *Lärare* inom vuxenutbildning kan få stöd för vuxnas lärande i samtliga kapitel – men ”ont om tid finns det gott om”; om Du måste prioritera, läs gärna kapitel 1, 2, 3 och 4.

Vi rekommenderar *utbildningsledare och rektorer* inom området vuxnas lärande att ta sig an samtliga kapitel, även om kapitel 4 är mer undervisningsnära. *Studie- och yrkesvägledares* frågor hanteras i kapitel 2, 3 och 6.

Ordlista

- deltagare/studerande används som beteckning för den som ska lära sig något i formella studier
- lärare/pedagog används som beteckning för den som konkret stödjer vuxnas lärande (även om rollen varierar som inspiratör, handledare, föreläsare, examinator)
- lärmiljö/utbildningsanordnare används som beteckning på formellt organiserade studier
- lärsituation/undervisning används som beteckning på situationer och aktiviteter som studerande deltar i.

1. Pedagogiska dimensioner i vuxenutbildning

I kapitlet behandlas aspekter på barn och vuxna i utbildning, resonemang kring undervisning av vuxna – andragogik, kunskap som begrepp, vuxenpedagogik och pedagogisk grundsyn. Kapitlet kan användas som ett flygfoto. Det ger en övergripande bild av ett avgränsat område, om än inte särskilt detaljerat. För att Du ska kunna gå vidare utifrån Ditt intresse, erbjuds lästips i relation till textens innehåll eller så använder Du "Biblioteket" i del 7 för att fördjupa Dig. Utgångspunkten för val av ämnesområden är de frågor som pedagoger ställer i arbetsvardagen och resonemang som förs i dagens vuxenutbildning. Kapitel 1 kan med fördel kopplas samman med övriga delar i det webbaserade materialet.

Vuxna och barn i utbildning

När lärare från barn- och ungdomsskola respektive vuxenutbildning träffas i diskussioner om pedagogik och undervisning, kan resonemanget landa i att någon säger:

"Det är lättare med vuxna i undervisning, de ska inte fostras för de är ju vuxna!"

Att stödja barns och vuxnas lärande handlar med utgångspunkt i ovanstående uttalande om att det finns en skillnad mellan de som ska fostras och de som redan är fostrade. Det lärande som barn möter består dels av ett givet innehåll som förmedlas i undervisningen dels av ett förhållningssätt kring hur de så småningom ska agera som medborgare. Om vi antar att vuxnas lärande skiljer sig från barnens lärande skulle det i vuxenutbildning handla mer om konkreta ämneskunskaper - om det man missat eller behöver lära sig. Vuxenstuderande är ju redan primärfostrade och har redan erfarenheter av både tidigare skolgång och livet i övrigt. De bör således kunna ta större ansvar och ha större inflytande över sina studier än barn. Vuxenstuderandes erfarenheter borde kunna användas som resurser i studierna och undervisningens innehåll och arbetsformer borde kunna organiseras annorlunda än för barn och ungdomar.

Resonemanget ger olika förhållningssätt kring vuxna och barn i utbildning. Utifrån forskningsområdet kan man förenklat säga att prefixet "vuxen" före pedagogik innebär att arbeta med delvis andra teoribildningar än inom skolforskning kring barn och ungdomar. Vuxenpedagogik kan ses som ett specialfall av pedagogik. Samtidigt är det en sanning med modifikation. Dagens forskning om barns och vuxnas lärande har fler likheter än skillnader utifrån pedagogiska principer. Men, drivkrafter för lärande, motiv för studier, levnadsvillkor och personlig livssituation ges större utrymme inom området vuxnas lärande.

Vill du läsa om vuxenstudier och livsvillkor?

Se J. Gallacher et al "Learning careers and the social space: exploring the fragile identities of adult returners in the new further education" (2002).

När barn agerar på ett sätt som inte är önskat i skolan, betraktas det ofta som disciplin- eller kognitionsproblem, snarare än som uttryck för elevernas avsikter, vilja eller behov. När det gäller vuxenstuderande hanteras problematiken annorlunda. Frågor som utbildningens relevans, studerandes avsikter och livssammanhang aktualiseras. Fokus riktas också i större utsträckning mot pedagogens sätt att möta de studerande. Därmed blir lärares pedagogiska ställningstaganden föremål för diskussion. Kraven på pedagogen är kanske inte större än i barn- och ungdomsutbildning, men didaktiska frågor hanteras möjligtvis annorlunda i de skilda skolformerna.

Hur ser Du på resonemanget? Är det någon skillnad mellan barn och vuxna i studier?

Läs gärna om olika synsätt på barns respektive vuxnas lärande i dialogen mellan Allan Rogers och Knud Illeris, i tidskriften *Adults learning* oct-nov. (2003). Rogers menar att det inte är någon skillnad mellan hur barn och vuxna lär sig, däremot kan drivkraften för lärande ta sig annorlunda uttryck. Barn är mer beroende av auktoriteter och kan därför lättare underordna sig det som erbjuds i utbildning än vuxna.

När utbildning organiseras för vuxna används ofta folkbildningens uttryck ”fritt och frivilligt”. Logiken handlar om att vuxna deltar frivilligt, vilket får konsekvenser för hur undervisningen idealt ordnas. Vuxenutbildningen är i större utsträckning fri från statlig reglering än grund- och gymnasieskolan. Men detta med ”fritt och frivilligt” förtjänar ändå uppmärksammas.

Formellt sett är vuxnas deltagande frivilligt. Den tolkningen delas av de flesta och har stöd i förordningstexter. Samtidigt vet vi att frivillighet som begrepp är komplicerat. Människor agerar inte i isolat. Våra handlingar är sammankopplade med de strukturer som både formar och formas av oss människor. Till vuxenutbildning kommer människor av fri vilja, men också de som känner sig tvungna att delta. Oavsett om studerande känner sig tvingade till studier eller inte så förväntas pedagoger agera på skilda sätt beroende på om de möter vuxna eller ungdomar. Vuxenpedagogen Mona uttrycker skillnader mellan barn och vuxna i studier:

”We do not see things as they are, we see things as we are”.

”När jag möter vuxna kan jag liksom vara mer som mig själv. Ja, att utgå från mitt liv som vuxen och vad de[vuxenstuderande] vill. Med ungdomarna är det mer styrt och jag vet att vi inte har samma vardag. Jag kan inte vara med i hur de tänker.”

Om vi utgår från lärarens horisont - betyder det att vuxna studerar av frivillighet. Vuxna förväntas med automatik ägna sig åt det som erbjuds. Mona säger, att hon organiserar studierna olika, beroende på vem hon möter. Ett annat ställningstagande än lärarens kan göras. Om vi bortser från barn-vuxen aspekten och vare sig det handlar om formella eller informella lärsituationer blir följande förhållande centralt att diskutera. Vi utgår från att de som deltar i utbildning skapar mening i sina studier, även om det sker på skilda sätt. Men vad betyder det att skapa mening, att tolka något? Om utgångspunkten är att alla skapar mening på sina egna sätt, så blir konsekvensen att vi hanterar lärsituationer olika, oavsett om vi är vuxna eller barn.

I ett tolkande perspektiv suddas gränserna ut mellan barn och vuxna. Då blir istället människors erfarenheter något att fundera kring. Vad har den studerande tidigare varit med om, hur tolkar hon sin nuvarande situation och hur ser hon på framtiden?

Vilka deltagare möter du i din lärmiljö och vilka konsekvenser får det för hur du organiserar lärsituationer?

Pedagogik eller andragogik

Det finns de som menar att pedagogik som disciplin inte räcker till vid resonemang kring vuxenutbildning eller som stöd för vuxnas lärande. Som en rektor sa:

”Jag har precis fått höra att vi sysslar med, eller ”börmässigt” ska syssla med, andragogik och inte pedagogik. Andragogik är helt nytt för mig, vad är det?”

Forskningen ägnar sig inte särskilt åt skillnader mellan pedagogik och andragogik. Men begreppet andragogik har fått en renässans i verksamheten. Flera talar om Malcolm S. Knowles som frontfigur i andragogiken. I stora drag handlar det om att vuxenutbildning ska organiseras annorlunda än utbildning för unga människor.

Egentligen var det inte Knowles som introducerade ordet andragogik. Alexander Kapp diskuterade Platons tänkande kring utbildning redan under tidigt 1800-tal. En diskussion förekom om deltagares självständighet och ansvar i utbildning. Kapps ställningstaganden övertogs senare för att visa på att vuxna agerar annorlunda än barn och att undervisningen därför ska organiseras på annat sätt. En föreställning (då skillnader mellan barn och vuxna diskuteras) är att vuxna redan har genomgått en fostrande process (primärsocialisation) och det lärande som ungdomsskolan har för avsikt att ge. Vuxna har därför helt enkelt andra behov än barn i en formell lärsituation. Det resonemanget utgår från antagandet är att vuxna har utvecklat de kunskaper och erfarenheter som tidigare utbildningssystem avsåg. Konsekvensen i detta resonemang blir att de som passerat barn- och ungdomsskolan med automatik uppnått de uppställda målen för dessa skolformer och att vuxenstudier därför kan organiseras annorlunda. Här likställs deltagande i utbildning med effekter av den samma - att människor lär sig det som avses i en given utbildning.

”Kom ihåg, var och en du möter är dig överlägsen i något.”

Inom pedagogikens område har man länge gjort skillnad på studieaktiviteter och betydelserna/effekterna av dessa, det vill säga lärandet. Enligt andragogiken ska vuxna i studier bemötas och undervisas på annat sätt än barn. Tänkandet kring undervisning bygger på att vuxna genomgår en studieprocess där de deltar frivilligt och är öppna för lärsituationer som utbildningsföreträdare tänkt sig. Om vi sätter det andragogiska idealet åt sidan ett slag så är problemet, att vuxna visserligen har gjort erfarenheter i livet, men

det betyder inte alltid att de i praktiken närmar sig studier på det sätt som utbildningsanordnaren eller pedagogen tänkt sig. Många gånger återvänder de till utbildning och använder samma strategier som de praktiserat i tidigare utbildning.

Hur arbetar Du med de studerande?

Läraren Tomas berättar:

”Mitt problem är inte längre deltagarnas dåliga självförtroende. En svårighet är att de tror de redan kan allting. De kommer och går, ska göra allt på sina villkor. Vi brukar säga vi inte ska fostra, de är ju vuxna. Men alla [deltagare] har inte levt livet så. Har inte haft jobb - gått ur sängen, passat tider. Ja, bli van och ta hänsyn till något eller någon och inte bara sig själv. Jag brukar säga att det här [vuxenstudier] är som ett jobb och samtidigt vet jag att många inte ens haft ett jobb och gå till. De vet inte vad som krävs. Då blir det svårt att få dem ta eget ansvar. Ja, vi tror att de är intresserade och vill jobba, att inte bara vi [lärare] som ska mata in. Sen finns andra som haft eget, som man bara sätter något i händerna på, så fixar de det.”

Delar Du läraren Tomas bild av vuxenstuderande? I så fall, vad får det för konsekvenser i lärmiljön?

Även om vuxna inte tillägnar sig de kunskaper som vuxenpedagogen utgår från, behöver det inte betyda att den tidigare skolgången är förknippad med trauma eller upplevelser av misslyckanden. Det behöver inte heller handla om att vuxna studerande inte känner sig trygga med nya didaktiska eller pedagogiska metoder. Men, det innebär att vuxna inte självklart är rustade att klara studierna på ett självständigt, ansvarsfullt eller intresserat sätt. Själva steget till studier kan vara tillräckligt stort att hantera som förändring. Därför förespråkar en del aktörer att förlusten av invanda relationer, vardagliga rutiner, identitetsmönster och kända roller måste kompenseras i vuxenutbildningen. De menar att det handlar om att gå varligt fram med vuxna deltagare. På så vis blir det pedagogiska ledarskapet centralt i lärmiljön.

Hur iscensätter Du mötet med nya studerande i Din lärmiljö?

Läs mer om vuxna och support i vuxenutbildning:

Quinlan et al ”Transitional support for adult vocational learners: a review of institutional roles” (1996).

Nu lämnar vi läraren Tomas erfarenheter av att stödja vuxnas lärande. Vi utgår istället från det andragogiska perspektivet. Knowles har reviderat den strikta åtskillnaden mellan barn och vuxna i studier och menar att barn vore förtjänta av samma förhållningssätt som andragogiken bygger på. Andragogik kan sammanfattas som:

- Vuxna är mer oberoende än barn och ska därför ha större inflytande över studierna.
- Ju längre tid man lever desto mer erfarenheter skapas. Alltså ska undervisningen erkänna de vuxnas erfarenheter som en rik källa till kunskap.
- Vuxna vill lära sig om det levda livet. Undervisningen bör ta utgångspunkt i problemlösning, det som har betydelse för vardagen.
- Det som bearbetas i formell lärsituation måste kopplas till livet här och nu, utanför skolväggarna.

Vuxna, som ska lära sig något, antas genomgå olika faser. Knowles menar att ovanstående antaganden är avgörande för hur vuxna lär. Författaren beskriver konsekvenser för hur undervisning kan genomföras. Studierna organiseras tillsammans med deltagarna. De är problemorienterade och inriktade på tillämpning. Betydelser av studier ses främst i relation till sociala roller eller identiteter. När undervisning utgår från dessa utgångspunkter kan de som vill något med sina studier inspireras och roller som lärare och studerande lösas upp i det pedagogiska mötet.

Vill du läsa om andragogik och vuxenutbildningens framväxt i Sverige?
Se Robert Höghelm "Undervisning i Komvux" (1985).

Vill du veta mer om Malcolm S. Knowles resonemang kring andragogik? Läs "The modern practice of Adult Education" (1970), "Self directed learning, A guide for teachers and learners" (1975), "The Adult Learner" (1984), "Using Learning Contracts" (1986).

Även om inte alla vuxna deltar av frivillighet eller av studieintresse så kan det andragogiska tänkandet fungera som pedagogisk princip i mötet med vuxna deltagare. För i samma lärmiljö samlas även de som vill ta eget ansvar för studierna och uppskattar att lärsituationer formas utifrån andragogiska principer. Det är kanske just genom denna spännvidd av deltagare som den vuxenpedagogiska utmaningen består för lärare i verksamheten. Att förstå och kunna använda deltagares olika erfarenheter blir en nöt att knäcka.

Hur uppmuntrar Du som pedagog de studerandes läroprocesser?

Erfarenhetens och reflektionens betydelse

Erfarenhet är ett mångfacetterat begrepp men likafullt något som är centralt i relation till vuxnas lärande. John Dewey menar att lärande startar i deltagares förutsättningar. Vad betyder det? En tolkning är att pedagogen i en given lärsituation ska utgå från deltagarens livsvärld, men för att de ska ske en förändring i tolkning och handling så måste pedagogen utmana den lärandes föreställning. Idealt kan detta uppnås om lärsituationen kopplas samman med "det levda livet" utanför lärmiljön. Utbildning handlar inte om att förbereda inför kommande liv eller framtid, utbildning är just en del av livet.

John Dewey skriver i "Experience and education" (1938) om erfarenhetens betydelse i läroprocesser.

Det talas mycket om vuxnas erfarenheter i vuxenutbildning, inte bara som en tillgång, som läraren Mona beskrev tidigare, utan också som en begränsning. Vad betyder det att vara erfaren? Är det att ha 71 årsringar? Betyder det att göra något särskilt av livet, att reflektera över och därmed systematisera sina handlingar? Eller begränsar erfarenheterna nya tolkningar? Hur kan pedagogen hantera människors *olika* erfarenheter i en och samma lärsituation? Räknas alla erfarenheter eller är vissa mer användbara än andra? Det går inte att besvara frågorna utan att ta hänsyn till det innehåll som ska läras och till vilket sammanhang vi rör oss i. I ett formellt sammanhang som vuxenstudier, där något specifikt ska läras - vilka erfarenheter kan då användas? Är det möjligt att deltagarens erfarenheter helt och hållet formar innehållet i undervisningen, samtidigt som formella meriter ska garanteras av utbildningsinstitutioner och kursplaner? Några deltagare i vuxenstudier får här säga sitt om synen på erfarenhetens betydelse i undervisningen. De svarar på frågan; "Hur används dina erfarenheter i studierna?":

Karin: "Mina erfarenheter har jag ju, men vad har vi läraren till? Om jag inte får med något kan jag lika gärna sitta runt köksbordet och diskutera med väninnorna. Det gör vi redan varför ska jag då komma hit? Nej, jag tycker de[lärarna] ska bidra, ge och inte snåla."

Frida: "Det är bra när läraren inte står och bara mal och mal utan det blir diskussion."

Mats: "Den [erfarenheten] används inte alls som jag ser det egentligen. Det är som om de vet allt bara för att de är lärare."

Robil: "Erfarenheter? Det är bara deras [lärares] tyckanden. Hur kan jag veta, lita på det att det är sant? Då är det bättre när man kan läsa om det, då det är mer på riktigt."

Olivia: "Ja, de är viktiga! Jo, men det är därför man väljer det här, för att det handlar om hur vi ser på det vi diskuterar. Då lär man sig mer och får många synbilder. Det blir mer levande än förut i skolan."

Asad: "Nej, inte bara så. Tyckande. Vi ska lära oss saker. Men sitta och lyssna på deras [deltagarnas] - hur de har åsikter. Vad lär jag mig av det? Vi är elever, men jag lär mig inte av dem. Läraren har betalt för att göra det."

Det finns säkert ytterligare sätt att se på erfarenheter ur deltagares perspektiv, men spännvidden bland dessa sex vuxna tror vi utmanar. Karin och Asad menar att det är lärarens erfarenheter som räknas. Frida och Olivia utgår från att allas erfarenheter berikar, oavsett om det är lärarens eller deltagarnas kunskaper. Mats och Robil har tillit till böcker och arbetsmaterial. De erfarenheter som deltagare och lärare har, tillskrivs inget värde. Här blir det uppenbart att källan till kunskap, det som räknas som central erfarenhet varierar i deltagarnas uppfattningar. Deltagarnas syn på erfarenheter överensstämmer med tidigare forskning. Deltagare tillskriver ofta lärarens ämneskunskap större betydelse än vikten av att pedagogen utgår från studerandes erfarenheter. Däremot är lärares föreställningar kring

vuxenpedagogiska förhållningssätt kopplade till att betydelsen av att hantera deltagares erfarenheter.

Hur kan Du som pedagog hantera dessa olika förväntningar?

Vill Du läsa mer om skillnader i lärares och deltagares föreställningar, men också kring lärares strategier och olika lärmiljöer?

Se Bjarne Wahlgren "Fokus på vuxenläraren" i Utfordringen for voksnes læring. Festskrift til Lars Arvidson Mimer, Linköpings universitet(2004)

En del deltagare tycker att erfarenheterna – oavsett innehåll ska diskuteras i vuxenstudierna. Samtidigt lever pedagogen med föreställningen att deltagarnas erfarenheter är centrala i relation till det moment som ska läras, ett avsiktligt innehåll. Per Olof Thång beskriver begreppet erfarenhet och visar fyra olika förhållningssätt som lärare har till deltagares erfarenheter:

- Deltagarnas erfarenheter är högst personliga och irrelevanta för undervisningsprocessen.
- Deltagarnas erfarenheter beaktas när det gäller deras kunskaper om ämnet. Poängen är att fördjupa de ämneskunskaper som finns. Men förhållningssättet till erfarenheter i allmänhet, av det levda livet betraktas som ovidkommande.
- Deltagarnas levda liv är av betydelse. Det handlar om att lära känna var och en, att skapa personliga relationer så att tillvaron i kursen/lärsituationen hanteras.
- Deltagarnas tidigare liv och arbetslivserfarenheter relateras till undervisningsprocessen, både för att utmana deras ämneskunskaper men också för att användas i den kollektiva lärprocessen. Utgångspunkten är att de erfarenheter man bär med sig och som är relevanta för undervisningen betonas, men också att man har något med sig i sin vardag.

Hur använder Du erfarenheter i mötet med deltagare?

Samtalar Du och Dina deltagare om hur deras erfarenheter kan användas i studierna?

När lärsituationer och deltagares erfarenheter diskuteras är det inte ovanligt att resonemang kring olika utbildningsanordnare, kursinnehåll och styrdokument aktualiseras. Samtalet kan då mynna ut i att det är skillnad mellan utbildning och bildning...

Bildning och utbildning

Principiella resonemang kring grad av frivillighet och egenkontroll finns också då man skiljer på begreppen bildning och utbildning. Bildning handlar om att kunskapsstoffet inte är givet på förhand. Utgångspunkten är den lärandes erfarenheter. Den lärandes vilja till kunskap och arbetsprocessen eller aktiviteter betonas. I utbildning däremot förhåller man sig till avgränsat innehåll och kunskapen ska också formellt mätas genom betyg, omdömen eller certifiering. I utbildning kretsar uppmärksamheten kring ett avsiktligt lärande, som följer en viss kursplan eller logik som syftar till något bestämt. Det finns olika synsätt. De flesta håller nog med om att det är en glidande skala mellan hur kunskapsinnehåll och arbetsformer formas i bildning respektive utbildning. Även om en formell kursplan inte används, så har någon tolkningsföreträdare kring det kunskapsinnehåll som formas. Någon planerar innehåll och upplägg även i en studiecirkel. Till och med då vi söker stöd i vårt lärande på ett bibliotek har de professionella sitt sätt att klassificera och sortera kunskap på. Denna logik har betydelse för vilken litteratur som finns, hur söksystem byggs upp eller hur bibliotekspersonal handleder besökare.

Menons paradox:
“En människa kan ej forska varken efter vad hon vet eller efter vad hon inte vet. Ty om hon vet något, forskar hon inte efter det; hon vet det och har ej behov av att forska. Men om hon ej känner det, gör hon det lika litet; ty hon känner ej, vad hon vill söka efter”.

Man kan också vända på resonemanget kring makt i lärsituationer och fråga om det inte också kan vara av värde med inslag av styrning. Om någon vill lära sig något specifikt, borde det väl betyda att man förhåller sig ödmjuk inför det man inte har kunskap om? Om man ska lära sig något som andra redan behärskar, innebär det att den studerande sätter tidigare erfarenheter åt sidan? Sätter man sina tolkningar på spel, oavsett om man är vuxen eller barn, oavsett om man befinner sig i formella studier eller i samtal med far- och morföräldrar? Robert Höghielm ger sitt förslag på skillnader mellan utbildning och bildning utifrån folkhögskolerektorers resonemang:

Utbildning

målstyrning
 administration

produktion
 prestation
 logik

Bildning

fantasi
 helhet
 risktagande
 entreprenörsanda
 kultur
 känsla
 klimat
 integration
 social energi

Tabblån säger oss att det finns skillnader mellan utbildning och bildning. Men bilder som produceras av olika skolformers personal och främst då av pedagogiska ledare, går utöver hur något ter sig i vardagen. Rektorernas professionella uppgift är ju att driva ideologi, ideal och policy kring den egna verksamheten.

Vad betyder bildning för Dig?

Vilka likheter respektive skillnader mellan bildning och utbildning ser Du?

Sven-Eric Liedman säger ungefär så här om bildning: "Bildning är att kunna onödigt mycket".

Förutsättningar för lärande

En princip när det gäller vuxnas lärande är att ta utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter. Att förändra den lärandes synsätt handlar om att mötas i kommunikation. Det låter som en självklarhet. Men vad betyder det egentligen att mötas i kommunikation? När det gäller deltagare i vuxenutbildning på grundläggande eller gymnasienivå finns det få studier som beskriver det vardagliga livet i lärmiljöer, utifrån olika lärsituationer. Det finns en tradition som kallas "teachers thinking" där lärarens agerande fokuseras. Däremot finns det gott om studier som belyser rekrytering av vuxna och vägen fram till studierna. I de fall då vägen genom studier beskrivs görs det utifrån intervjuer med studerande. Men vi lämnas fortfarande med den nyfikna frågan: Hur ser det egentligen ut i det vuxenpedagogiska "klassrummet"? Hur kan vi förstå oss på mötet mellan studerande och pedagoger? Hur det konkreta stödet för vuxnas lärande går till, framstår som en svart låda – precis som skolforskningen fram till dess Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren avtäckte den med ramfaktorteori på 1970-talet. En studie som inspirerades av detta tänkande är Robert Höghielms avhandling om Komvux år 1985. Studien är givande, inte minst för historieskrivningen av vuxenutbildningens framväxt i Sverige. Men vi lämnas fortfarande utanför den autentiska undervisningens vardag. Dessutom har många år förflutit och man kan anta att villkoren för vuxenutbildning och lärmiljöer med vuxna deltagare har förändrats.

"Om man inget vet har man inga frågor!"

Några interiörer från vuxenutbildningen och folkbildningen finns i R. Berndtsson "Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt" (2000)
A. Osman "The "Strangers" Among Us" (1999).

Hur ska vi då närma oss den praktik som för så många och särskilt inom lärarprofessionen är en realitet? I en studie har aspekter av studerandes avsikter kombinerats med lärares strategier och hur de kommunicerar i lärsituationer. Dels menar man att vänskap, kunskap och självständighet är centralt för vuxna i studier. Det är centralt att lärsituationer skapas med ett öppet klimat där det är tillåtet att ställa vilka frågor som helst. Dels är kombinationen av motiverade studerande och rättvisa, lyhörda/stödjande och taktfulla pedagoger det som resulterar i studieintresserade deltagare. Problemet är att vi ändå inte förstår oss på hur denna process formas. Studien är utformad som ett frågeformulär till deltagare och samband mellan skilda aspekter har testats.

Läs mer om studerandes motivation och lärares kommunikationsstrategier i J. Kerssen-Griep et al "Sustaining the Desire to Learn: Dimensions of Perceived Instructional Facework Related to Student Involvement and Motivation to Learn" (2003).

Även om vi inte förstår hur dessa dimensioner konkret tar sig uttryck i den pedagogiska vardagen kan studiens resultat inspirera oss. Hur kan du omsätta dimensioner som rättvisa, lyhördhet och taktfullhet till den egna lärmiljön?

Hur möter Du vuxna deltagare?

Har de studerande något att lära andra medstudenter, men också Dig som pedagog?

Vad betyder det att vara rättvis, lyhörd och taktfull i en lärsituation?

Kanske består pedagogisk skicklighet i just detta, att överbrygga ”glappet” mellan den som ska lära sig något och den som undervisar? Vi tänker oss att människor deltar i ett sammanhang för att det är meningsfullt. En förutsättning för att skapa mening är, att vi blir berörda och ”träffade” i vår erfarenhetsbas. Det kan betyda att pedagogen identifierar deltagarnas sätt att skapa mening som hänger samman med tidigare erfarenhet, gällande tänkesätt eller tänkbara framtidsutsikter. Förutsättningar att bli berörd kan skapas på flera sätt.

För det första handlar det om att se *relevans* med studierna. Det betyder att deltagarna är eller blir genuint intresserade av sina studier. Det kan handla om att vara intresserad av ämnet eller att efter hand uppbygga intresse för det som ska läras. För det andra är det centralt, att det man ägnar sig åt i studierna har betydelse - i meningen att vuxna som studerar känner att aktiviteten är ”på riktigt”. Många studerande talar om behovet att ”bemötas som vuxen”. Det skolan erbjuder ska präglas av allvar eller en slags realism och att uppgiften upplevs som *autentisk*. Studierna ska framstå som kravfyllda och likvärdiga ett arbete. För det tredje handlar förutsättningarna för lärande om att *utmanas* i sina föreställningar. För att vuxna deltagare ska utmanas behöver de möta lärare i kommunikation. Pedagogen kan ställa sig frågor som: Hur resonerar studerande kring det som ska läras? Eller, hur skapar var och en mening i studierna? För att lärare ska kunna iscensätta lärsituationer som har utsikter till livslångt lärande, behöver variationen i deltagargruppen identifieras, men också erkännas. Med det menas alltså att deltagarnas resonemang kring studier i allmänhet och kring centrala ämneskunskaper i synnerhet, är avgörande för att angöra bryggan – att mötas i kommunikation.

Staffan Larsson "Vardagslärande och vuxenstudier" i Livslångt lärande (1996). Författaren för liknande resonemang kring förutsättningar för livslångt lärande utifrån begreppen relevans, autenticitet och utmaning. Synsättet hittar vi i resonemang om pragmatiska perspektiv på kunskap och lärande.

Vi återkommer under temat lärmiljöer i vuxenutbildning till konkreta fall från lärsituationer. Som du ser använder vi emellanåt ordet undervisning synonymt med lärmiljö och lärsituation. Många anser idag att uttrycket är förlegat och konserverar föreställningar kring hur man kan stödja vuxnas lärande. Det kan ligga en poäng i det. Om vi verkligen vill förändra synsätt på hur studier kan organiseras för vuxna behöver språkbruket ändras. Talar man om formella studier där avsiktligt innehåll ska formis och bedömas fungerar ordet bra. Men, det förutsätter medvetna pedagoger, som inser vikten av att variera stödet i deltagares arbetsprocesser så att lärande kan ske.

Undervisning betyder alltså inte att lärsituationer nödvändigtvis organiseras i ett rum med en föreläsande lärare längst fram vid svarta tavlan och studerande sittande rad efter rad. Det beror helt enkelt på vad som ska läras och vilka deltagare man arbetar med. På så vis fungerar undervisning som ett slags paraplybegrepp som innefattar all slags pedagogisk aktivitet - föreläsning,

handledning, lotsning, examination, validering, diagnosticering, samtal etc. Man kan anta att samma utmaning med att angöra en brygga - att mötas i kommunikation och bli berörd - finns i studier med distansmetodik, lärlingsutbildning, personalutbildning, men också i en studiecirkel. Den senare skiljer sig möjligen åt eftersom deltagaren formellt inte ska bedömas och innehållet i större utsträckning kan formas utifrån deltagarnas intresse.

Hur ser Du på orden undervisning, lärmiljö och lärsituation?
Har Du ändrat ditt språkbruk kring verksamheten?
Möter Du elever, studerande eller deltagare?
Vilka konsekvenser har det nya ordförrådet fått i Din pedagogiska vardag?

Synsätt på kunskap

När kunskap diskuteras och olikheter i tolkningar blir synliga är det nära till hands att säga som en lärare:

"Jag vill inte påstå att det var bättre förr, bara att det är värre idag..!"

Läraren myntade detta på en kompetensutvecklingsdag då kunskap och vad som räknas som kunskap, kom att diskuteras. Lärarens uttalande kan tolkas som att han hittills framlevt livet med föreställningen att man tidigare var överens om vad som är sant eller vad som kan anses vara kunskap. En annan aktör svarade, en kvinnlig politiker sa:

"Ja, det är svårt med det här nya, när ord inte har den innebörd de alltid har haft. Jag tycker inte om när orden används på det här nya sättet. Ett ord är ett ord, det står för något och det kan inte användas hur som helst."

"Makt är kunskap & kunskap är makt"

De här aktörerna ger uttryck för att det inte längre råder *ett* särskilt synsätt på kunskap. Ett annat sätt att beskriva det hela på är att tala om skilda perspektiv på kunskap. Kanske har synsätt på kunskap förändrats över tid? Men olika sätt att se på kunskap har diskuterats sedan lång tid tillbaka.

En övertygelse inom tänkandet kring kunskap handlar om att språket, våra ord, omedelbart eller direkt, överensstämmer med en materiell verklighet. Resonemanget utgår från att det finns en värld som kan "språkliggöras" oavsett vem betraktaren är.

Ett exempel: Jag ser en grön skog framför mig. Synintrycket eller varseblivningen gör att det är så. Oavsett den personliga upplevelsen kan fler instämma i att det förhåller sig så. Det finns en grön skog. Det kan vi komma överens om, bortsett från tidigare erfarenheter. Påståendet kan sägas korrespondera med en verklighet som andra direkt kan bejaka. I det här fallet framstår den gröna skogen som fakta. Den existerar för andra. Men om jag säger att det första trädet i dungen är en gammal gran så förändras villkoren för sanning. Då sätts begreppet gran i relation till andra utsagor, det vill säga till vedertagna sanningar om vad en gran är – eller inte är. En gran är ju en gran först när den kategoriseras som skild från andra träd. I det här andra

"Kunskap är både att ha och att vara".

perspektivet på kunskap framstår något som sant, då det sätts i relation till något annat, till andra trädslag. Ordet gran finns i ett sammanhang, i sättet att benämna vår flora.

När vi så ska komma överens om att granen verkligen är en gran och om hur grön skogen egentligen är, så uppstår en ny situation för bedömning. Vi måste pragmatiskt studera barren, kottarna och trädets växtsätt för att bestämma om det faktiskt är en gran i skogen. När det till slut ska avgöras hur gammalt trädet är och hur grön skogen är formas förhandlingar. Det finns fakta, kunskaper kring hur man kan bedöma åldern på ett träd. Men hur kommer vi överens om hur grön skogen är, hur ska vi beskriva den gröna nyansen?

Ja, här utelämnas vi åt vårt sociala öde. Hur beskrivs grönskan så andra kan förstå och instämma. Det blir ytterligare en dimension. Här blir det sociala sammanhanget betydelsefullt. Biologer benämner grönheten på vissa sätt, skogsägare på annat och skogsströvare har sitt sätt att värdera grönheten på. Trädkramare bidrar sannolikt också till att grönskans beskaffenhet berikas.

Det här exemplet visar att grunden för sanning inte är relativ. Vad som helst räknas inte som kunskap. Det beror på sammanhang och graden av komplexitet i anspråket på sanning. Det är relativt enkelt att komma överens om att någon inte är behörig för ett arbete, men svårare att säga att vederbörande inte kan klara av arbetet. I det senare fallet bedöms kunskapen i relation till något specifikt. Anspråket på kunskap kan benämnas som relationellt. Kanske är det långsökt med denna utveckling, men i studerandeaktiva arbetsformer krävs det att pedagogen funderar över vad som räknas som kunskap. Det är lättare att värdera om deltagare kan årtal, paragrafer eller andra faktakunskaper, men svårare att bedöma om de förstått sammanhang och principiella logiker.

"Kunskap är sanna övertygelser baserade på rätt argument på rätt grund"

En del pedagoger hävdar att det inte är svårt med bedömningen av studerandes prestationer. "Vi har ju kriterierna". Men frågan är – hur tolkas de av lärare?

Är Du och Dina kolleger överens om vad som räknas som kunskap i ert ämne eller - om ni integrerar flera ämnen i er lärmiljö – i ert temaområde?

Vad räknas som kunskap i Din undervisning?

Hur formas innehållet i undervisningen?

Diskuterar Du synsätt på kunskap med studerande?

Är Dina deltagare med och formar undervisningens innehåll?

Hur vet Du att deltagare lärt sig något?

I resonemanget om granskogen diskuterades tre synsätt på kunskap; *korrespondensteorin*, *coherensteorin* och *pragmatiskt synsätt* kring kunskap. Dessa synsätt kan alla härledas långt tillbaka, till exempel till Aristoteles tänkande. Utgångspunkten för Aristoteles är etik eller etiska handlingar. Det som gör dig lycklig hänger samman med det sammanhang du befinner dig i. Alla strävar efter lycka och lycka betyder att leva i harmoni med omgivningen. När vi talar om kunskap blandas ord samman som klok, förständig, erfaren, kunnig, vetgirig, påläst, händig.

Känner Du någon klok person? Hur skulle Du beskriva henne/honom?

Bengt Molander resonerar i boken "Kunskap i handling" (1996) om *kunnande* som en form av uppmärksamhet. *Kunskap* är att kunna berättiga en handling, att kunna anföra skäl.

Bernt Gustavsson, vid Örebro universitet, beskriver tre kunskapsformer: *episteme* som teoretisk, objektiv kunskap, *techne* som praktisk, teknisk kunskap och *fronesis* som praktisk, etisk kunskap. Indelning av kunskap utgår från Aristoteles kunskapsbegrepp.

Aristoteles skiljer på olika slags kunskap och vad som hålles för sant:

- Vetande är det nödvändiga och det som inte ifrågasätts. Det är bevisbar kunskap som är inlärd och tillägnad, systematiskt överenskommen kunskap.
- Kunnande är handlingar som kan överföras utöver enskild verksamhet. Hantverkskunskap om hur något ska utföras.
- Klokhets är en empirisk fråga som tar hänsyn till ett gott ändamål. Det handlar om vad de flesta skulle instämma i som vara sunt förnuft.
- Insikt är bas för vetande. Kunskaper formas i relation till särskilda utgångspunkter som synliggörs genom argumentation och övertygelse.
- Visdom är fulländad kunskap. Visdom är en kombination av insikt och vetande. Man kan vara vis utan att vara klok, men det har inte självklart med det mänskligt goda att göra. Kombinerat vishet (det beundransvärda/imponerande) med klokhets (det goda) är kunskapen överlägsen all annan.

Michel de Montaigne syn på lärande år 1580: "Se på bina, de plundrar blommorna både här och där, men sedan gör de honung av dem, och honungen är helt och hållet deras; då är det inte längre timjan *eller mejram*".

Kan påståendet om kunskap praktiseras i Din Vardag?
Vilka kunskaper ska deltagarna utveckla i Din lärmiljö?

Vad är egentligen vuxenpedagogik?

När vuxenpedagogik "formellt" introducerades i Sverige år 1954 genom Torsten Huséns vuxenpedagogiska seminarium handlade fenomenet om bildningsarbete i det moderna samhället. I skriften "Vuxna lär" (1958) handlade innehållet om studiecirkelmetodik och vände sig främst till cirkelledare. Vad är då vuxenpedagogik som disciplin idag? Ser vi till den forskning som bedrivs är det svårt att ringa in området. Det handlar om allt från lärande i olika miljöer såsom folkbildning och kulturinstitutioner, kommunal vuxenutbildning, högre utbildning till kompetens i arbetslivet och fackliga organisationer. Man antar också skilda aktörsperspektiv; policyarena, utbildningsanordnare, lärar-, deltagar- och avnämarperspektiv. De

kunskapsintressen som fokuseras kan handla om lärande, identiteter, yrkeskompetens, kunskap och kvalifikationer, etnicitet, genus, bedömning och validering, funktionshinder, förändrings- och kommunikationsprocesser etc. Ett inslag är att forskningen i vuxenpedagogik är tvärvetenskaplig. Här förenas tänkande från pedagogik, sociologi, historia, antropologi, litteraturvetenskap, filosofi, idéhistoria, socialpedagogik, hälsovetenskap, psykologi, statsvetenskap och ekonomi.

Ser vi till centrala vuxenpedagogiska aspekter, som lärare i dagens verksamheter betonar, är fortfarande den indelning av området, som gjorts vid Göteborgs universitet, av betydelse. Staffan Larsson, Anders Fransson och Claes Alexandersson ger i ”Vuxenpedagogisk vardag, Om undervisning i komvux (1990) vägledning på området när det gäller vuxna i studier. Författarna delar in området utifrån hur det ideala tänkandet eller teorier kring vuxenpedagogik hanteras. Från att forskningen tidigare fokuserade frågor som begåvning, förkunskaper, studiemotiv, åldersrelaterade förhållanden och testsituationer ägnas uppmärksamhet snarare åt *rekrytering, den konkreta undervisningen och betydelser av vuxenstudier*. Vi kommer längre fram i texten att behandla rekrytering till vuxenstudier och föra resonemang om hur deltagare närmar sig studier, men också se till effekter av vuxenstudier eller betydelser i vardagen ur deltagarnas perspektiv.

När det handlar om *undervisning av vuxna* väljer författarna i Göteborgsstudien tre spår; det första handlar om *folkbildningens ideal*, det andra om *andragogiskt tänkande* eller progressivismens utgångspunkter och det tredje om *frigörande pedagogik*.

Som progressivismens fader ses i svensk pedagogik John Dewey. Han utvecklar inte någon explicit teori kring vuxna, men hans synsätt har bäring inom området vuxenpedagogik. Hans texter kan med fördel läsas, även om recepten uteblir. Se till exempel ”Demokrati och utbildning” (1999).

Att andragogiken inte fått större genomslagskraft antar författarna kan bero på att den liknar det folkbildningsmässiga som vi av lång tradition har i Norden. Grundtvig, den danske kyrkofadern och grundaren av folkhögskolan, är en förgrundsgestalt då det gäller deltagares erfarenheter och upplevelser. Han utgår från det levda livet, livets skola och inte dödens skola där textens eller bokens kunskap är förlegad och förtryckande. I det här förhållningssättet betonas samtalet, det talade ordet framför ett bokligt och färdigt stoff som ska förmedlas. Därmed framstår examination som förödande och restriktiv för att alla ska kunna utveckla kunskap som är relevant. Grundtvigs ställningstagande kan förstås i meningen kritik mot det västerländska och rationalistiska inslaget i synen på kunskap – som om där fanns något evigt och allmängiltigt att lära.

Den tredje teoritraditionen vi lär känna är den emancipatoriska eller frigörande pedagogiken. Här handlar det om att medvetandegöra vuxna om de villkor som formar vardagen. Ett antal samhälleliga förhållanden bestäms som (oönskat) rådande och alltså blir några begrepp centrala. Med utgångspunkt i valda begrepp och föreställningar kan samtal om dessa förhållanden starta och utbyte av erfarenheter ske. Världen benämns i Paulo Freires ”Pedagogik för förtryckta” som:

"Att existera mänskligt är att benämna världen, att ändra den. En gång benämnd uppträder världen för dess benämnare som problem för dem och kräver ny benämning." (1975 s 89-90)

I den frigörande pedagogiken håller läraren en låg profil. I annat fall är det lätt att deltagaren behandlas och bemöts som ett objekt och inte som det levande, erfarna och ständigt aktiva subjekt som är resultatet i och genom en lyckad utbildning. Samtalet ska ske på deltagares villkor, i annat fall har makten förskjutits och risken är stor att en reproduktion av rådande ideologi tar vid. Avsikten med formella studier är enligt Freire att radikalt förändra samhällssystem.

Det gemensamma för både den folkbildningsmässiga, den andragogiska och den frigörande pedagogiken är att samtliga polemiserar mot den pedagogik som råder. Formella studier varken hanterar människors erfarenheter eller tar deltagares upplevelser på allvar. Här känner vi igen uttalanden från lärare som säger: "Vi arbetar inte på det traditionella sättet." Uttalandet är vanligt och ska respekteras – men som forskare står vi oss slätt. Vad betyder det i vardagen att inte arbeta traditionellt? Det är en fråga att förenas kring inom området undervisning av vuxna! Hur agerar man egentligen i vardagen när det gäller förutsättningar och villkor för vuxnas lärande? Den praktiska vardagen avgör vad som är "vuxet" som prefix före pedagogik, men också vad som kan sägas ingå i disciplinen pedagogik – tiden, sammanhanget och människorna förhandlar ständigt kring vad som räknas som kunskap och vad det betyder att vara vuxen och leva. Eller hur de vuxna bemöts av samhället. Det gör att begreppet vuxenpedagogik inte kan låsas fast. Poängen är att innebörden är föränderlig och ska förstås i relation till konkreta sammanhang.

Första professuren i vuxenpedagogik inrättades 1982 vid Linköpings universitet och innehades av professor Kjell Rubenson. Idag har Staffan Larsson landets enda professur i vuxenpedagogik.

Staffan Larssons ord avslutar det här kapitlet med att ringa in området vuxenpedagogik men också folkbildning. Han säger: "När jag ställs inför frågan om innebörden i begreppet "folkbildning" [men också vuxenpedagogik] framstår komplikationerna som ligger i den." Det är enligt Larsson problematiskt att söka entydiga och neutrala formuleringar. I stället är poängen att frågan återkommande ställs och diskuteras; Vad är vuxenpedagogik, om och hur skiljer sig den från folkbildning eller annan pedagogisk verksamhet?

Definitioner har betydelse just i relation till hur de kan användas och den "makt" de potentiellt har. Att hävda definitionen andragogik, det vill säga att det finns ett särskilt sätt att undervisa vuxna, betyder att vi har bestämt oss för vissa förhållanden om hur världen är beskaffad. Det innebär att vi vet vad det betyder att vara vuxen, hur människor lär sig, hur utbildningsinstitutioner organiserar undervisning och utfallet av detta.

Vuxenpedagogik kan ringas in genom betydelser av pedagogik som till exempel: "studiet av avsiktliga arrangemang för att befrämja lärande". Det avsiktliga handlar inte bara om skolan, utan fostran i familj, media och

arbetsliv. Larsson menar att hänsyn ska tas till avsiktliga arrangemang, men också till det icke-avsedda. Det handlar inte enbart om att studera var lärprocesser sker utan också vad de förväntas bidra till. Utöver att pedagogiken försöker beskriva processer som mynnar ut i vuxnas lärande handlar det också om en normativ aspekt. Hur kan vi på bästa sätt organisera undervisning? En annan fråga handlar om hur vi ska forma undervisning som bäst tillvaratar lärandes utveckling. Ytterligare en aspekt av vuxnas lärande är att organisera undervisning som bidrar till samhällets reproduktion och utveckling. Utifrån resonemanget kvarstår dilemmat att exakt forma en definition av vuxenpedagogik. Det inspirerar att lita till egen förmåga och tolkning. Poängen med en vid och rörlig definition av begreppet vuxenpedagogik är att både friheter och begränsningar finns i vardagen som sociala och materiella villkor. Staffan Larsson får avsluta resonemanget:

"Vuxenpedagogiken har ibland använts för att legitimera särintressen och institutioners existens, med hänvisning till att det finns en pedagogisk särart, ett särskilt sätt att undervisa vuxna, som är vetenskapligt bevisat. Innebörden i folkbildning används på ett liknande sätt i intressekamper mellan olika aktörer, t.e.x att legitimera statsbidrag genom att hävda sin särart." (1995, s 35-36)

Staffan Larsson skriver om definitioner av vuxenpedagogik och folkbildning i "Om folkbildningens innebörder" (1995).

Jan-Erik Gustafsson & Ference Marton skriver om pedagogikens innebörd i "Pedagogikens gränser och möjligheter" (1986).

Selander Staffan "Kunskapens villkor" (1986) beskriver vetenskapliga discipliners logik.

Ungefärliga drag i vuxnas lärande

I Wittgensteins anda och med utgångspunkt i Staffan Larssons resonemang kring vuxenpedagogik kan området "ungefärligen" ringas in genom att:

- lärande hanteras i relation till egna erfarenheter
- lärande är en självskapande aktivitet, styrd utifrån relevans/nytta
- lärande handlar om att forma identiteter och relatera kunskap till olika sammanhang
- lärande är problemorienterat eller frågestyrt men också en utmaning (önskad eller oönskad)

Pedagogisk grundsyn

Efter detta inflygningsvarv kring området vuxnas lärande ska vi så landa i att det till ”syvende og sist” handlar om att som pedagog ställa sig några grundfrågor utifrån mötet med vuxna i olika lärsituationer. Hård af Segerstad mfl uppmanar till några frågor inför iscensättande av vuxnas lärande. I media återkommer bilden av att pedagogik enbart ägnar sig åt ”hur-frågor”. Hur man bäst undervisar eller stödjer lärande, oavsett kunskapsinnehåll. Röster höjs för att lärarutbildningen borde fokusera ämneskunskaper istället för pedagogik. En central utgångspunkt i det här materialet är att pedagogik *inte* är det samma som metoder i undervisning. Vuxnas lärande är mer komplext än så.

”Gör vad du vill – bara du vet vad du gör!”

För att inte pedagogiken ska sväva som innehållslös abstraktion över lärsituationer, så behöver förhållningssätt konkretiseras och fokuseras. Författarna föreslår några frågor som tillsammans kan sägas utgöra utgångspunkter för en/flera pedagogiska grundsyner:

- Kunskap – vad är det som räknas som kunskap?
- Lärande – hur går lärande till och vilka drivkrafter för lärande finns?
- Människa – vad betyder det att vara människa?
- Samhälle – med vilka resurser formas samhället?
- Natur – hur relateras människan till naturen?

Kritiken mot pedagogiken kan förstås då konklusioner eller vetenskapligt tänkande medför att ovanstående dimensioner behandlas frikopplade från varandra. Det finns inte ett renare eller ett sannare sätt att vara människa på, därmed riktigt eller bäst sätt att lära sig. Kunskap är inte heller något statiskt – en gång för alla givet, inte heller kommer samhällen att bestå i alla tider. Vad som räknas som kunskap och hur denna kunskap organiseras hänger ihop med tradition och samhällsliv. I social interaktion förändras människor. Samtidigt förändrar människorna sina kollektiva värden i relation till naturliga begränsningar och möjligheter. Pedagogiken får däremot problem om människan isoleras från de övriga aspekterna. Vi formas alltså av de förhållningssätt som råder inom samtliga ovanstående områden. Perspektiven hur vi lär är sammankopplade med övriga dimensioner. På så vis kommer synen på vuxnas lärande förmodligen att förändras över tid.

”Det handlar inte om att göra rätt saker, men att göra saker rätt!”

Den pedagogiska grundsynen kan jämföras med John Deweys resonemang kring utbildning och samhälle. Läs gärna Tomas Kroksmarks bok ”Den tidlösa pedagogiken” (2003) om pedagoger som har betydelse för hur vi ser på lärande. I boken finns originaltexter, men också vägledning kring centrala utgångspunkter i olika pedagogiska förhållningssätt.

Helene Hård av Segerstad, Alger Klasson, Ulla Tebelius (1996) beskriver i ”Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande” hur vuxenutbildningen och folkbildningen genomgår omfattande förändringar som aktualiserar vuxenpedagogikens grundfrågor. Ett genomgående tema i boken är hur vuxenutbildarens egen pedagogiska grundsyn påverkar hans eller hennes handlingsutrymme och valmöjligheter.

Vilka utgångspunkter vilar Dina pedagogiska gärningar på?

2. Vuxenutbildning som mobilisering

Introduktion

I det här kapitlet diskuteras vuxenutbildning som mobilisering. Med mobilisering avser vi att det under 90-talet gjordes flera ambitiösa satsningar på vuxenutbildning. Satsningarna kan ses som gemensam kraftansamling för att höja befolkningens utbildningsnivå. Som utbildningsföreträdare är det lätt att se mobiliseringen som erbjudande och möjlighet till livslångt lärande för alla människor. Vi har mött många deltagare som vittnat om att de äntligen fick en chans att ompröva sina identiteter. Att till exempel "bli någon" på en så kallad formell arena – "att vara elev är bättre än inget alls" - visar att vuxenutbildning har många bottenar. Samtidigt innebär dessa processer att vuxenstudier blir "det normala". Den som inte är övertygad om förträffligheten med utbildning kan känna sig pressad att delta. Mobiliseringsresonemanget bidrar på så vis med två tolkningshorisonter, att utbildning kan betraktas både som en rättighet och som skyldighet.

I satsningar på studier har politiker och utbildningsledare betydelsefulla roller. Hur ser de på uppdraget vuxenutbildning? Här beskrivs hur olika kommunpolitiker och utbildningsledare valde att hantera det femåriga projektet Kunskapslyftet. Andra viktiga aktörer är de pedagoger som deltagarna möter. Vilka är lärarna, och hur ser det dagliga arbetet ut med deras ögon? Vad vill lärarna att deltagarna har med sig från studierna ut i livet? I kapitlet framställs läraren som både person och profession. Vem pedagogen är som person har betydelse för hur studerande och lärare kommunicerar i en lärmiljö. Som kvinnan säger i den bevingade reklamen - "Jag är inte bara tandläkare, jag är mamma också." – Det gäller vilken yrkesmänniska som helst. Var och en av oss använder olika sidor av sig själv. Det har betydelse för vilka yrkesidentiteter som formas. Vem är Du som pedagog i vuxenstudier?

Kapitlet landar i hur pedagoger använder olika lärarstrategier i skilda lärsituationer. Det finns inget givet svar på de frågor som formuleras här. Ändå är de viktiga att ställa för att reflektera över den vuxenpedagogiska praktik man ingår i till vardags. Eller som Ior, Nalle Puhs vän, säger; "Först eftertanke, sedan hårt arbete".

Utbildning som erbjudande och möjlighet

De satsningar på vuxenutbildning som genomfördes under 1990-talet har skapat en mängd möjligheter och stöd för vuxnas lärande. Vuxna kan studera hos en rad olika utbildningsanordnare såsom komvux, folkhögskola, på distans eller hos privata utbildningsanordnare. Flexibilitet, individualisering

John Dewey:
"Utbildning är inte en förberedelse för livet, utbildning är livet självt."

och tillgänglighet är honnörsord. Reser man runt i landet finns lärcentra och andra mötesplatser för lärande vuxna i princip överallt. Uppbyggnaden av lärcentra, distansutbildning, studie- och yrkesvägledning, studiefinansiering, validering och individuella studieplaner erbjuder varje människa utbildning och lärande i ”skräddarsydd kostym”. Utbildningsföreträdare med fötterna i den pedagogiska verksamheten ser ofta studier som möjlighet till livslångt lärande. Det är lätt att hitta argument för att studera, t ex personlig utveckling, delaktighet i samhällslivet, ökad jämställdhet och jämlikhet. Att delta i utbildning blir varje människas *rättighet*. Kraftfulla satsningar röjer undan sådant som hindrar deltagande. Eftersom utgångspunkten är att medborgarna har intresse av utbildning har det handlat om att på olika sätt göra utbildning mer tillgänglig för alla både i fråga om tillträde, tid, plats och studiefinansiering. Det har inneburit en del tillfälliga, men också en del mer permanenta förordningsändringar.

Utbildning som samhällelig universallösning?

”Utbildning, utbildning och utbildning!” Så formulerade sig Tony Blair för att peka ut vägen till framgång. Som politiker är han inte ensam om att betrakta utbildning som resurs för olika samhälleliga angelägenheter. I de politiska sammanhangen förknippas utbildning med förbättrad internationell konkurrens, demokratisering, jämställdhet, jämlikhet, sysselsättning och tillväxt. Befolkningens utbildningsnivå framställs som avgörande för olika förhållanden i samhället. Därför ska alla medborgare erbjudas utbildning. Formell utbildning tillhör inte längre perioden då vi är barn eller ungdomar. Alla måste vara beredda och ha tillgång till utbildning och nytt lärande under hela livet.

Mats Alvesson ställer sig vid sidan om den allmänna utbildningsyrkan och undrar: ”Utbildning är lösningen. Vad är problemet? Om utbildningsfundamentalism.” För vidare läsning, se Alvessons artikel med samma namn (1999 i *Pedagogisk forskning* årg. 4 nr 3).

Den samhälleliga mobiliseringen gör utbildning till något människor möter överallt i vardagen. Det är lätt att lockas till studier och många säger ”visst vill jag vara med”. Deltagaren Patrik beskriver hur han inspirerades att faktiskt ta steget till studier. Även om tanken funnits en längre tid var det först under satsningen Kunskaflödet som Patrik började studera: ”Jag tänkte! Sitt inte bara där, utan gör något vettigt.” Det här är en gratischans!” En annan deltagare, Frida, var inte lika övertygad. Men studier letade sig in även i hennes vardag t ex via reklam i affärens monitor vid kassan. ”Man kan inte ens gå och handla utan och höra om utbildning”, berättar Frida. För många människor är utbildningsyrkan inspirerande, för andra kan den kännas påträngande. Om de flesta kliver på tåget som kanske leder till gymnasiekompetens kan det vara svårt att stå kvar på perrongen. Mobiliseringen gör att det blir normalt att studera. Det känns inte alltid möjligt att säga ”nej tack jag avstår”. Att studera kan upplevas som en *skyldighet*,

något som krävs även om man själv är tveksam. Det handlar inte enbart om att undanröja institutionella utan också individuella hinder såsom traumatiska skolerfarenheter, uppväxtfamiljens utbildningstradition eller attityder till studier och lärande. Varför vuxna väljer att studera liksom väljer bort studier beskrivs i kapitel 3.

Känner Du som studie- och yrkesvägledare eller lärare, igen deltagarna Patrik och Fridas repliker?
Hur bemöter Du deltagarna i Din vardag?

Litteraturtips kring vuxenutbildning och mobilisering:

Richard Edwards "Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society" (1997).

Agnieszka Bron, John Field & Ewa Kurantowicz' antologi "Adult education and democratic citizenship II" (1998).

Danny Wildemeersch, Matthias Finger & Theo Jansen "Adult Education and Social Responsibility" (1998).

Fler tips hittar du i "Bibliotek och referensmaterial"

Vuxenutbildningens funktioner

Vad ska man egentligen ha utbildning till? Med utgångspunkt i oss själva och kanske i Dig som läsare är det en gissning, att de flesta ser utbildning som möjlighet till lärande och förändring. Frågan kan alltså tyckas ha ett självklart svar. Men utbildning kan motiveras på andra sätt än som personlig utveckling. De politiska dokumenten framhåller vid sidan av personlig utveckling även demokrati, jämställdhet, tillväxt och anställningsbarhet som mål för vuxnas lärande. Bernt Gustavsson besvarar frågan om vad utbildning ska vara till, genom att hänvisa till dess olika funktioner. Han skiljer mellan *den ekonomiskt produktiva*, *den politiskt demokratiska* och *den kulturellt humanistiska funktionen*. Den ekonomiskt produktiva handlar t ex om arbete och tillväxt. Den politiskt demokratiska handlar om medborgarskap, hur vi människor lever tillsammans och hanterar t ex jämlikhet och jämställdhet. Den kulturellt humanistiska handlar t ex om självförtroende, bildning och hälsa.

De varierade motiven för utbildning som diskuteras i media kan alltså sorteras på det här viset. Gustavsson menar att de ekonomiskt produktiva argumenten med tiden hamnat i förgrunden, på bekostnad av de två andra funktionerna. Utbildning riskerar då att handla om ett slags upplevt tvång, snarare än människors fria och frivilliga val att delta. Man kan fråga sig vilken funktion som ska vara förgrund. Kanske är det så att om man tar utgångspunkt i varje människa löser sig samtliga utbildningsfunktioner automatiskt, de kommer liksom "på köpet"?

Som lärare eller vägledare, hur ser Du på Ditt utbildningsuppdrag?

Vilka frågor ger egentligen vuxenutbildning svar på?

Vad är meningen med Din verksamhet?

Vilken funktion eller vilket kunskapsintresse i utbildning placerar Du i förgrunden i Ditt dagliga arbete?

Vill du läsa mer, se B. Gustavsson "Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning" (2000).

Under 90-talet gjordes flera satsningar på vuxenutbildning. Men i Norden finns en lång tradition av vuxenutbildning och folkbildning. Vuxnas lärande är knappast något nytt i vårt samhälle. Innan vi förlorar oss i nuet, rekommenderar vi en återblick i del 1 av stöd och referensmaterialet. Den översikt som presenteras där kan användas som utgångspunkt och förståelse i resonemang kring stöd för vuxnas lärande.

Nyfiken på hur debatten kring vuxenutbildning och vuxnas lärande har skiftat över tid? Läs Kjell Rubensons artikel i Ellström, Gustavsson & Larsson (1996).

Att försöka skapa mångfald i vuxenutbildning

För att inspirera människor att delta i vuxenutbildning iscensätts olika aktiviteter. De grupper 1990-talets utbildningssatsningar främst riktades till var medborgare som saknade treårig gymnasiekompetens. Kunskapslyftet vände sig till kortutbildade och arbetslösa som uppmuntrades (utbildning som rättighet), - vilket av somliga kunde uppfattas som att de uppmanades (utbildning som skyldighet), att förbättra sin livssituation genom studier. Dessa grupper beskrivs ibland som "svaga", "utsatta" eller "marginaliserade" i samhället.

Rekryteringen till vuxenutbildningen tog sig olika former. Skilda aktörer och samhälleliga institutioner arbetade för att motivera människor till utbildning. Här involverades t ex studie- och yrkesvägledare, tjänstemän på försäkringskassa och arbetsförmedling liksom fackliga företrädare. Särskilda temaveckor och andra arrangemang avsåg inspirera människor till lärande och studier. Argumenten som anfördes för att rekrytera människor var arbetsmarknadspolitiska, utbildningspolitiska och fördelningspolitiska.

Att delta i vuxenstudier förknippas i policydokument ofta med ord som frivillighet och möjlighet. Mobiliseringen kan inspirera att ta steget till studier som kan leda till förbättrade möjligheter i arbetslivet och en högre grad av delaktighet i samhället. Samtidigt behövs en distanserad hållning. Om nu människor själva ska bestämma om de vill delta eller inte, borde det också vara legitimt att kunna avstå från studier. Frågan är vilka reella möjligheter som finns att tacka nej för den som är arbetslös och saknar treårig gymnasiekompetens? Kan man egentligen tala om frivillighet? Är det möjligt att delta i samhället utan att studera? Problematiken är komplex. Den både etablerar och luckrar upp gränser mellan deltagare och icke deltagare i vuxenutbildning. Formellt sett behöver ingen vuxen delta i studier, men frågan är vad familj och samhälle förväntar sig av den långtidsarbetslöse? Vilka krav man känner sig utsatt för, för att få tillbaka självkänsla och respekt från omgivningen. I ett sådant perspektiv finns det risk att vuxenutbildning blir en institution för att ta hand om svaga grupper som av olika anledning känner sig utanför den samhälleliga gemenskapen.

Samtidigt som vi som insett fördelarna med vuxenutbildning, måste vara realistiska och respektfulla inför andra synsätt på utbildning och inte framstå

som enögda, är det av vikt att kommentera de synsätt som drivs av andra utgångspunkter är våra egna. När det hävdas att utbildning inte är nödvändig för att klara sig i samhället, görs det inte sällan av de som redan har utbildning och formella meriter. Det finns en risk att de som fått minst, de marginaliserade, kommer till korta även i ett sådant perspektiv. Om vuxenutbildning framstår som ett symboliskt tvång, som onödig eller inget att bry sig om så måste man välja sida. Det finns forskning och studier som visar på utbildningens kraftfulla betydelse för både enskilda och samhället. Den centrala frågan handlar istället om vad som händer då alla har möjlighet till utbildning – är det då mitt eget ”fel” om jag inte hanterar dessa rättigheter och skyldigheter?

Hur ser Du på vuxenutbildning som skyldighet och rättighet? Hur bemöter Du de vuxenstuderande och hur ser Du på rekryteringen av tveksamma deltagare?

Man kan också resonera kring deltagande i utbildning som en genusfråga. Att kvinnor studerar i högre utsträckning än män är numera välkänt. I debatten kan man grubbla över om det är kvinnors höga deltagande eller mäns låga deltagande i studier som är problematiskt? Kanske finns goda skäl för kvinnor att delta t ex om formella meriter väger tyngre för kvinnor än för män, då det gäller att få plats på arbetsmarknaden. Utbildning blir då en väg till jobb.

Att inkludera alla människor i vuxenutbildning är en utmaning, som kräver ambitiösa insatser av utbildningsföreträdare. I en studie av komvux diskuteras just mångfaldsproblematiken. Vuxenutbildning kan ses som en mötesplats som är mindre segregerad än övriga samhället. Samtidigt råder vissa normer som skapar skillnader mellan grupper, som kan sammanfattas med att män är norm medan kvinnor har genus. Att vara svensk är norm medan immigranten ofta blir ”den andre”. Medelklass är norm i förhållande till andra klasstillhörigheter. De normer som råder i vuxenutbildning uttrycks genom sätt att tala, klä sig och kommunicera med andra. *Etnicitet*, *genus* och *klass* har alltså betydelse, men etnicitet visar sig vara den kategori som markerar ”vi” i relation till ”dom”. Vilka ”vi” och ”dom” är kan dock inte tudelas på enkelt vis utan förändras genom vardagliga förhandlingar.

Läs mer om samspel mellan klass, genus och etnicitet i Jeanette Hägerström ”Vi och dom och alla dom andra andra på Komvux” (2004).

Ambitionen att skapa mångfald i vuxenutbildning framstår alltså som komplex att genomföra fullt ut i praktiken. Samtidigt, om mångfald är det som eftersträvas, går det kanske åt rätt håll. Vuxenstuderande visar sig ändå vara en heterogen grupp i relation till hur utbildning används. Det åskådliggörs i inspirationsmaterialets kapitel 3 om deltagande och icke-deltagande i vuxenutbildning. Även i kapitel 4 om lärsituationer visas variation mellan kvinnor och män, unga och äldre, svenskar och invandrare med både lika och olika strategier i vuxenstudier.

Lästips kring mångfald, samhälle och studier:

Anders Andersson avhandling "Mångkulturalism och svensk folkhögskola. Studie av en möjlig mötesarena" (1999).

Ali Osman avhandling "The Stranger Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education" (1999).

Magdalena Czaplicka & Staffan Engström, Skolverket, Män på undantag (2002).

Lisbeth Eriksson avhandling "Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället..." Om invandrare - integration - folkhögskola" (2002).

Margareta Popoola "Integration, en samtidsspeglning. En översikt" (2002).

Fler tips hittar du i "Bibliotek och referensmaterial" (kapitel 7) !

Hur arbetar Du för att lösa upp gränser mellan kategorier som kvinnor/män, deltagare/icke deltagare, svenskfödda/immigrerade, kortutbildade/konkurrenskompletterande, studievana/studieovana, ointresserade/ambitiösa?

Kommunal organisering av vuxenutbildning

Det senaste decenniet har vuxenutbildningens villkor och former förändrats. Vuxenutbildning som tidigare framför allt varit en fråga för komvuxrektor och lärare, fick symboliskt förstaplatsen i raden av ärenden att hantera för kommunpolitiker. De uppmanades forma vuxenutbildningen med hänsyn till individens men också till den lokala arbetsmarknadens behov. På så vis kom vuxenutbildningens utformning att variera mellan kommuner. Politiker, projektledare och andra ansvariga aktörer fick huvudroller i utformningen av den framtida vuxenutbildningen. Hur valde de då att hantera uppdraget?

Se Vuxnas lärande i backspeglern, första delen i stöd och referensmaterialet.

Att teckna detaljerade porträtt av Sveriges alla kommuner är omöjligt. Varje kommun har sin historia och lever under bestämda villkor. Men tas ett flygfoto över landskapet vuxenutbildning finns några intressanta mönster. Forskning visar att kommuner hanterade projektet Kunskapslyftet olika. I vissa kommuner blev Kunskapslyftet lika med *förändring*, etablerade strukturer utmanades. Exempelvis integrerades politikområdena utbildning, arbetsmarknad och näringsliv. Kommunen blev samordnare för all vuxenutbildning, en utbildningsmarknad med olika utbildningsanordnare skapades. Traditionella anordnare av vuxenutbildning såsom AMU (nu Lernia), komvux och folkhögskolor fick konkurrens från andra aktörer. Andra kommuner gjorde tvärtom. De behöll befintlig kommunal vuxenutbildning och *integrerade* Kunskapslyftet i dess struktur. I vissa kommuner uppstod ett *spänningsförhållande* mellan å ena sidan teoretiska kurser och kärnämnen, å andra sidan yrkesämnen. Om tongivande aktörer satte teoretiska kurser och kärnämnen i förgrunden, odlades inte samarbetet med arbetsmarknadens parter. Om nya yrkeskurser fick ett stort utrymme är det lätt att föreställa sig ett tätare samarbete.

Läs mer i Lumsden Wass (2004), samt Lumsden Wass i Staffan Larsson & Lars-Erik Olsson "Om vuxnas studier" (2005 i tryck).

En förklaring kan vara att materiella och strukturella villkor i kommunerna helt enkelt sätter gränser för eller möjliggör hur vuxenutbildningen formas, men

man kan fundera på vilka villkor som inte är givna i sig själva, utan handlar om vad vi människor konstruerar? I vardagliga sammanhang skapas och återskapas föreställningar som vi håller för sanna. De motiveras ofta med tradition och vana. Replikerna ”det är så vi brukar göra”, ”det har vi redan prövat” eller ”så har vi alltid gjort” känns igen. Visserligen behövs sådana föreställningar för att man ska kunna orientera sig i livet. Det skulle bli ett svårbemästrat projekt att ständigt se varje situation som ny, utan referensramar. Människor måste agera rutinemässigt, dels för att vardagen ska fungera, dels för att orka med nytt. Samtidigt kan det vara på sin plats att våga granska den egna verksamheten, grubbla över vilka gränser som faktiskt skapas utifrån rutiner och vanor.

Om man tecknar en bild över den kommun där Du arbetar, tar ett flygfoto över regionen eller över Din institution, hur ser det då ut? Och hur skulle det kunna se ut istället?

Vuxenlärare – kommunikativa personer och professionella pedagoger

Ser man vuxenutbildning som mobilisering så får alla utbildningsaktörer framträdande roller. En aktörsgrupp är ändå särskild, det är lärarna. I deltagares berättelser om studier är läraren central. Detsamma gäller när vuxna människor blickar tillbaka till sin tid i barn- och ungdomsskolan. Man minns inte alltid studiernas innehåll och arbetsformer, men däremot ofta lärarna och deras olika sidor. De populära framstår som skolvardagens hjältar, medan andra framställs mindre gynnsamt. Det finns alltså anledning att stanna och fundera på mötet mellan pedagoger och deltagare. Hur det kan gestalta sig beskrivs i kapitel 4 om lärsituationer i vuxenutbildning. I det här kapitlet riktas istället strålkastarljuset mot *läraren*, både *som person* och *som profession*. De frågor som problematiseras är: Vilka är egentligen pedagoger i vuxenutbildning? Hur framstår läraren för deltagare?

Hur skulle Du vilja att Dina kolleger ser på Dig? Hur skulle Du vilja att Dina studerande ser på Dig som lärare? Och om Du är rektor, hur skulle Du vilja att lärare och studerande se på Dig?

Vi möter lärarna Ludwig, Mona och Pelle. De är alla tre, pedagoger som stödjer lärprocesser, men en viktig utgångspunkt i resonemanget är, att det inte finns ett rätt sätt att vara lärare. Lärarrollen kan formas olika. För att bekanta oss med de tre lärarna tecknas först porträtt av dem som personer. Därefter möts lärarna i gruppintervjuer kring skilda teman om hur de förhåller sig som pedagoger.

Det första temat handlar om hur de beskriver deltagargruppen de möter i sitt dagliga arbete. Det andra temat handlar om vad lärarna vill att deras deltagare ska ta med sig från studierna ut i livet. *Porträtten* och de *två tematiska gruppintervjuerna* landar i hur lärarna agerar i studievardagen och vilka strategier de använder i mötet med deltagare. Först ut bland porträtten är läraren Ludwig.

Intresserad av lärares strategier eller pedagogisk takt? Läs Anders Magnusson "Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik" (1998).

Se också van Manen (1993; 1994; 1995) och "pedagogisk takt" som begrepp för att beteckna den kunskap som lärare använder i arbetet. Andra författare använder begreppen skolkultur, skolkod eller skoletos för att beskriva logiker i pedagogers arbete.

Läs t ex Peter Woods "Teacher skills and strategies"(1990),

Gerhard Arfwedsons "Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning" (1998), samt

Bjarne Wahlgrens "Fokus på vuxenläraren i Utfordringer for voknes læring. Et nordisk perspektiv. Festskrift till Lars Arvidson(2004).

Porträtt av läraren Ludwig

Ludwig är i 55-årsåldern och bor sedan många år tillbaka med sin fru utanför tätorten. Barnen är utflugna och studerar på skilda håll i landet. På fritiden ägnar han sig åt skönlitteratur och deltar i olika kulturevenemang. Han håller sig i trim genom att arbeta i skogen. Finns det tid över så orienterar han eller jagar i jaktlaget. Sport- och veteranbilar är ett annat intresse han gärna ägnar sig åt. Ludwig har varit lärare i över 30 år och har lång erfarenhet av Svenska som andraspråk, både på grundläggande och gymnasial nivå. Han har också undervisat många år på ungdomsgymnasiet. Sedan tre år tillbaka arbetar han på yrkesprogram i gymnasieskolan och på komvux med ämnena Svenska propedeutisk kurs och Svenska A, B, C nivå. Ludwig säger vid flera tillfällen att han trivs med sitt arbete. "Jag brukar komma överens med mina elever". Det är viktigt att skapa gemenskap med deltagarna och undvika konflikter. När han talar om de vuxna deltagarna återkommer han till att en lärare måste "visa respekt för sina elever". Ludwig kan visserligen sitt ämne, men de vuxna kan annat som han inte behärskar. En ödmjukhet som hans långa lärarefarenhet gett honom, säger han.

Ludwigs framtoning är lågmäld, han skrattar sällan. Men när han talar om sitt arbete och möten med deltagare ler han. Han läser mycket och arbetar ofta sent på kvällarna. Ludwig framstår som en lärare hängiven sitt yrke, just nu deltar han i en kurs i specialpedagogik på distans. Läraren Ludwig trivs inte bara med deltagarna utan också i sitt arbetslag, som han tycker är bra. Däremot har han under årens lopp drivit sina "småkrig" med ledningen. Det kan ha handlat om hur han vill bedriva sin undervisning, deltagares förkunskaper inför Svenska A kurser eller arbetsrättsliga diskussioner. Ludwig framställer ämnet Svenska på ett neutralt vis - som om någon utanför format det till något man bara ägnar sig åt i undervisningen. Ämnet består av moment och examinationer som ska genomföras, men sällan kopplas till livet utanför lärsituationen eller till deltagarnas vardag.

Ludwig är korrekt och samtidigt sportigt klädd. Ludwig har stor integritet i lärsituationen. Utöver det första mötet med deltagarna använder han sällan privata sidor av sig själv eller skämtar inför deltagargruppen. Som god förebild i svenska språket talar han tydligt och korrekt. Ludwig ger ett seriöst, allvarigt intryck. Han brukar inte fråga om deltagarnas livssituation, men många anförtror sig åt honom. Då försöker han ge råd och stötta. Ludwig säger att han under senare år mött allt fler vuxenstuderande med besvärliga situationer. Det handlar om allt ifrån barn som blivit utnyttjade, misshandel, våldtäkt till ätstörningar. Ludwig menar, att de vuxna deltagarna, trots vardagens vedermödor, är engagerade och alltid gör sitt bästa. Det gör att han

själv engagerar sig som lärare. Han säger att han kommer de studerande nära. Det känns som om de inte behöver spela roller och låtsas vara intresserade av studierna. Det är en förutsättning för att deltagarna ska klara sina studier, eller som Ludwig säger:

”Deltagarna är engagerade och det är högt tempo, mycket stoff och dom måste lägga ner mycket eget arbete. Men sen har dom ju haft det svårt – trauman, hämningar och brustna familjer. Många har dåligt självförtroende. Man måste göra olika lösningar i undervisningen, en del har svårt för ny pedagogik, andra vill inte arbeta i grupp. Alla elever ska trivas och må bra. Det handlar om att känna sig respekterad. På A-nivå går den sociala aspekten före den kognitiva. Trygghet är mycket viktigt, en förutsättning för lärande.”

Porträtt av läraren Mona

Mona är i 50-årsåldern. Hon växte upp i en kulturell och politiskt medveten miljö och säger sig vara ”född” med Dagens Nyheter och samhällsrelaterade diskussioner. Idag lever hon ensam i en stor lägenhet i tätorten och kan ägna sig åt det hon själv vill. Monas politiska engagemang tar största delen av fritiden i anspråk. Ett annat stort intresse är att läsa och lyssna på radio. Monas dialekt avslöjar att hon är född och uppvuxen i Malmö. Hon har ett förflutet som fotograf och copyist på bland annat Sydsvenskan. När barnen föddes slutade Mona på tidningen. Oregelbundna tider, långa arbetspass och tufft tempo var svårt att förena med familjelivet. Hon började istället som labbchef på en skolfotofirma. ”Där hände ingenting”, säger Mona. Därför hamnade hon på komvux som vuxenstuderande. Intresse för historia och samhälle fanns, men hon var tvungen att sätta ihop ett schema som fungerade praktiskt för henne som ensamstående med barn - inte främst med hänsyn till det hon ville lära sig. Hon berättar hur hon kombinerade studierna med att vikariera som lärare. Mona pendlade långa sträckor och läste på kvällar och nätter. Hon gjorde sitt bästa för att barnen, den tredje precis nyfödd, skulle ha korta dagar på dagis.

Efter att ha vikarierat som lärare i olika ämnen började Mona på Lärarhögskolan. Sedan 1983 har hon arbetat som lärare, huvudsakligen på högstadiet. Sedan två år tillbaka undervisar hon vuxna deltagare i Samhällskunskap på A, B och C nivå och elever på yrkesinriktade program i gymnasieskolan. I sin berättelse om läraryrket återkommer Mona till att det som driver henne är stämningen där hon arbetar, att kollegerna är bra och att det finns utvecklingsmöjligheter. Sedan 1990 har Mona arbetat med skolutveckling och med olika skolverksprojekt. Hon är också facklig representant på skolan och politiskt aktiv. Mona beskriver sig som en nyfiken person och föredrar därför ämnet samhällskunskap - det inte är ”färdigt”. Man måste hela tiden hänga med i allt som händer i samhället. Mona inspireras av att arbeta med vuxna studerande eftersom hon lättare kan dela sina erfarenheter med dem än med ungdomarna i gymnasieskolan.

Mona framstår som en ”tuff” kvinna. Hon är iögonfallande med sin kortklippta, busiga frisyra, färgstarka kläder och annorlunda smycken. Mona har nära till skratt, men vänder lika snabbt till allvar. Hon trivs som lärare, men säger att tiden för samhällskunskap A är för knapp. Den räcker varken till för att deltagarna ska kunna fördjupa sig utöver baskursen eller för att läraren ska kunna engagera sig i varje deltagare. Hon säger att vuxna har besvärligare livssituation idag än tidigare. Det handlar om ekonomiska bekymmer, men

också sociala och psykiska problem. Mona är en lärare med stark integritet, hon inger respekt genom sitt ämnesengagemang, eller som hon uttrycker det:

”Jag tror att elever tycker jag är rätt så krävande, men det säger de inte till mig utan till andra lärare. De upplever nog att jag är hård. Jag tycker inte om att folk rider på att – alltså, att dom utnyttjar ”jag har barn och det är...”. Nej, sånt tycker jag inte om! Vi är nog med att berätta att här är man fem timmar i veckan. Heltid är ju fyrtio timmar, men det går åt tio timmar till samhällskunskapen”. Alla klarar det här om man är beredd att lägga ner tid, men det är bara en del av tiden som är schemalagd. Sen måste man läsa hemma, följa nyheter och så”.

Porträtt av läraren Pelle

Pelle växte upp på landet i en ”medelklassfamilj. Han fyller snart 40 år och är sambo och har två små barn. Familjen har nyligen köpt radhus och Pelle har fått överge ett av sina ideal - han har skaffat bil. Han säger att hans miljöengagemang fick ge vika för familjens praktiska behov. Han har i flera år bott med sin sambo i ett invandrartätt område. Han beskriver det som en värld för sig, något som borde dokumenteras såsom Rinkeby eller Navestad. För Pelle var det ett aktivt politiskt beslut att bo i förort. En fördel är att han känner igen många av deltagarna och kan förstå deras livsvillkor. Han inspirerade några i området att ta steget till vuxenstudier. Utöver sitt politiska intresse och miljöengagemang sportfiskar Pelle och är medlem i fältbiologerna. Samtidigt kräver familjen ”sitt” med småbarn och dagstider som ska passas.

Pelle har arbetat som lärare sedan 1994. Han är ämneslärare i matematik och naturkunskap. Han kom till folkhögskolan för några år sedan, dessförinnan var han lärare på ett vårdgymnasium. Idag delar han kursföreståndarskapet för en klass med en kollega, är temaansvarig (på den här folkhögskolan arbetar man ämnesintegrerat). Pelle beskriver sitt synsätt på kunskap och bildning. Han är insatt i de senaste rönen inom matematikdidaktik och betonar vetenskapliga arbetssätt. Han kommer inte från någon folkbildningstradition, men har valt att arbeta på folkhögskola för att kunna förena vuxenutbildning och folkbildning. Pelle ser det som en utmaning att kunna driva en stark ideologisk profil, men också möta samhällets behov av behörighetsgivande kurser. Han delar inte alltid ledningens syn på hur undervisningen ska bedrivas, men är övertygad om folkhögskolans centrala roll. Han hänvisar till politisk fostran genom FNL-rörelsen och dåtidens allmänna debatt. Eftersom nyliberalismen och humankapitaltänkandet inte ifrågasätts i den allmänna opinionen behöver någon ansvara för att dagens unga vuxna får läsa om andra perspektiv för att öka medvetenheten. Folkhögskolan kan och ska vara den institution som går i spetsen för ökad demokratisering, anser Pelle.

Pelle är en jeanskille som klär sig ledigt och praktiskt. Han talar högt, fort och tar stort talutrymme. Pelle skrattar ofta och serverar intellektuella underfundigheter. Han använder sig ofta som exempel i undervisningen och är inte rädd för att deklarerat sina åsikter. Han är envis i sin lärargärning och sticker inte under stol med vilka normer eller värderingar som räknas. Samtidigt är han öppen för deltagarnas problem och ställer upp för dem utöver det vanliga. Pelle säger att deltagarnas livssituation kan te sig svårartad. Engagemanget i deltagarna, undervisningen och folkhögskolan går inte att ta miste på. Överhuvudtaget framstår han som en människa med stort deltagande i sin omgivning, en eldsjäl:

”Samtalet är ju viktigt. Det dagliga deltagandet är inte minst viktigt för vissa värderingar ska de faktiskt ha med sig härifrån. Det är skolans uppgift. De ska kunna påverka i samhället, det tog jag upp... att kunna gå ut och demonstrera. Här skulle vi kunna driva frågor mycket mer än vi gör idag. Knyta an till folkrörelserna, ja kanske borde man ordna tematiska veckoslutskurser och fördjupa sig i frågorna?”

Vuxenlärare som personer – lika och olika

Placeras porträtten av de tre lärarna Ludwig, Mona och Pelle bredvid varandra framkommer både likheter och skillnader. Bortom yrkesidentiteten som lärare är de upptagna och engagerade människor. Mona viker fritiden åt att vara fritidspolitiker, vilket innebär att läsa in handlingar och delta i sammanträden. Ludwig och Pelle är båda friluftsmänniskor, som ägnar sig åt utflykter i skog och mark. Alla brinner för något intresse, som de ägnar mycket fritid. Ett annat gemensamt drag är att de pekar på betydelsen av att vara allmänbildad som människa genom att ta del av kultur och media. Att följa med i samhällsdebatt och kultur lyfter de fram som viktigt.

Identiteten som förälder är central för alla tre. Den tar stort utrymme i livet, men ser ut på lite olika sätt. Mona återkommer ofta till att vara ensamstående förälder. Den identiteten används som resurs för att inspirera deltagare att klara sina studier. Pelle agerar som en jämställd förälder. Barnen och deras aktiviteter får en framträdande plats, något han ofta berättar för deltagarna. Ludwig framstår också som engagerad i de vuxna barnens studier. Man kan se att lärarna använder en del av sin föräldraidentitet för att närma sig de vuxna deltagarna.

Yrkesidentiteten som lärare är viktig för dem alla tre. Bara Mona har en annan yrkesidentitet vid sidan om - som journalist. Att vara lärare betyder att visa engagemang och intresse för sitt arbete. Möten med de vuxna deltagarna är betydelsefulla inslag i deras berättelser om det vardagliga arbetet. Identiteten som lärare kretsar kring att vara *ämnesexpert*. Det handlar om att vara kunnig i de ämnen man undervisar i och att intressera sig för ämnets utveckling. Mona använder också identiteten som *politiker* i undervisningen. Det är viktigt att deltagarna lär sig hur samhället fungerar för att kunna ta del av rättigheter och leva upp till skyldigheter. Ludwig betonar identiteten som *medmänniska* i lärargärningen. Betydelsen av att finna sig tillrätta i studierna och trivas som deltagare återkommer han till. Pelles lärargärning karakteriseras också av vad man kan kalla *socialarbetare*. Med kännedom om deltagarnas vardag vill han inspirera till studier och andra sätt att framleva livet.

Nyfiken på lärares levnadsberättelser? Läs gärna Ivor Goodson "Studying Teachers' Lives" (1992).samt Ivor Goodson & Ulf Numans "Livshistoria och professionutveckling Berättelser om lärares liv och arbete (2003).

Lärarporträtten visar alltså att identiteten som pedagog används både lika och olika. Lärarna lyfter in olika sidor av sig själva som personer i mötet med deltagarna. Det finns inga skarpa gränser mellan hur de lever i vardagen och

vilka de är som lärare. Kanske känns porträtten väl närgångna? Som pedagoger är vi inte vana att bli synliggjorda på det här viset. Däremot pratas det inte sällan i lärarrummet om de studerande som människor med olika strategier. Poängen är att vi gärna talar om studerande som personer, men inte om oss själva som olika människor. Är det inte just det som ”til syvende og sist” formar professionen?

Vilka sidor följer med Dig i arbetet?

Poängen är att synliggöra de kommunikativa strategier vi använder som pedagoger. Dessa kommunikativa strategier är inget vi lär oss, vi utvecklar dem i relation till det framlevda livet. Många studier fokuserar motiv för studier, men undervisningen framstår som en svart låda.

Vilka deltagare möter pedagoger i vuxenstudier?

Med de tre lärarnas ögon har deltagargruppen i vuxenstudier förändrats över tid. De säger att vuxna som studerar ofta har komplicerade livssituationer. För att fördjupa bilden av vilka deltagarna är, bjuder vi in lärarna till en gruppintervju:

Intervjuare: "Vem är deltagaren, vem möter du i klassrummet?"

Pelle: "Oj, jag möter alla slags människor! Människor med lång arbetslivserfarenhet och yrkesinriktad utbildning som vill sadla om. De är ju ganska högt upp i Maslows pyramid. Sen möter jag ett gäng som gått 3-årig gymnasieutbildning, som det gått i huvudsak bra för, men som inte klarat de teoretiska ämnena så bra. Sen den som ska mot akademiskt håll, B kurser. Sen har vi nästa grupp som är unga, som aldrig började gymnasiet eller avbröt. En del har problem med studiestöd. Det materiella är legitimt då. Det för mycket begärt att de ska vara inriktade på bildning. De behöver ett papper. De är långt ner i Maslows och har tappat styrförmågan över sitt eget liv. De måste ha stöd. En del har ingen studievana och lever ostrukturerade liv. Här behövs ytterligare gränser, pyssla om dom lite, lyssna och prata med dom."

Intervjuare: "Mona, vilka är deltagarna i samhällskunskap A kursen?"

Mona: "Ja, dels har du de som har gått ut gymnasiet och kommer tillbaka för att få upp sina betyg. De lägger inte ner nån kraft. Kan det här, vet hur det är i skolan, har läst, allt är färskt. De har tid och är oftast "själva". Nästa grupp är ju de som har familj och barn. Och många av dem - funderar jag på. De ska läsa det här därför att de inte har något jobb och för dem blir det här en åtgärd. De ska klara sig igenom och sen få ett jobb - har då många en tanke om. Vilket ju inte jag tror är helt säkert bara för att de läser in gymnasiekompetens. Sen finns det ju de som är här, av så att säga fri vilja, som har valt det här. Att hoppa av jobbet ett år, läsa och förverkliga sig. Sen tänker de gå tillbaka till sitt arbete, men de har gjort någonting annat. Det har blivit ett "brejk" och de har lyft sig."

Intervjuare: "Mm, det är de kategorierna?"

Mona: "Ja, sen finns ju de som siktar på högskolan och är väldigt målmedvetna med studierna. Som vet precis vad de vill och kämpar jättehårt med sina studier. Det är också en stor grupp, som vet vad de vill, va.. Det, har slagit mig mer och mer är, att det är så många som har, inte bara sociala utan också psykiska problem. Som känner att de måste gå här, men egentligen är de inte i det skedet i sina liv - jag menar inte, att de inte skulle klara av det någon gång i livet - men inte just nu, med den problematiken. Det är så stort och tar så mycket kraft att den här människan inte kan orka detta. Jag frågade en deltagare igår: "Ja men, kan du inte komma och bara glida med, bara vara med i diskussionerna och så, då?" "Ja men, jag måste ha betyg också", sa han.

Intervjuare: "Vad säger du, Ludwig, vem möter du i klassrummet?"

Ludwig: "Unga som slarvat sig igenom gymnasiet eller om de vill höja sina betyg eller göra något meningsfullt - ta del av samhället, av litteratur och kultur. Vuxenelever lyssnar mer på varandra, tar till sig och sprudlar av engagemang med frågor. De väljer mer eller mindre frivilligt att gå på komvux. De flesta är kvinnor runt 30. Även om de inte valt helt frivilligt är de inne på att engagera sig och ta chansen. Det finns de som vill ha höga betyg och inte vill läsa tillsammans i grupp. De är betygsexterade och vill inte dela med sig. Ofta brustna familjer, det är ju inte de som haft det lätt för sig varken kognitivt eller socialt. Det låter negativt, men jag trivs och de brukar trivas. Jag försöker ge råd och stötta, kanske berätta något jag har varit med om. Här på Komvux är det studieinriktade elever, men med ungdomarna är jag mer som en vakt. De har inte det engagemanget."

Vuxenstuderande – människor med unika erfarenheter

I gruppintervjun är det påfallande att vuxna som studerar har olika erfarenheter. Deltagarna är kvinnor och män i olika åldrar. Här finns såväl studieovana som studievana deltagare, yrkesarbetande och arbetssökande, frivilliga och de som av olika skäl känner sig pressade att delta. Lärarna möter deltagare som siktar på högskola och deltagare som inte riktigt vet vad de vill med studierna. Vissa är inriktade på att få höga betyg som meriter, medan andra sätter stimulerande ämnesstudier och lärande i första rummet. Så långt är de tre lärarna överens om att spännvidden i deltagargruppen är stor.

Ser vi närmare på lärarnas sätt att beskriva deltagarna så finns några intressanta skillnader. Pelle framställer det som att han visserligen möter studievana och målinriktade deltagare som siktar på högre studier. Men de är få, som han säger "den som ska mot akademiskt håll". Enstaka vill studera vidare, vuxna som använder studierna på andra sätt är betydligt flera. För att skilja mellan kategorier använder Pelle Maslows behovspyramid. Deltagare med arbetslivserfarenheter som studerar för att byta yrke sätts högt upp i pyramiden, medan yngre deltagare som avbrutit studier på grundskolenivå placeras längre ner. Däremellan finns alla varianter. Som Pelle resonerar krävs att han växlar

mellan sina olika läraridentiteter i relation till deltagaren. Deltagargruppen långt ner i behovspyramiden behöver bemötas med såväl omsorg som gränsdragning.

Vänder vi oss till läraren Mona visar hennes inlägg i samtalet att hon, liksom Pelle, möter många olika deltagare. Hon beskriver deltagarna genom att dela in dem i fyra huvudkategorier. I den första kategorin ingår vuxna som vill komplettera eller förbättra sina gymnasiebetyg, i den andra arbetslösa med familj som behöver gymnasiekompetens för att få arbete, i den tredje yrkesarbetande, som tar ett friår för att studera för att förverkliga sig och i den fjärde vuxna som satsar på högre studier.

Läraren Ludwig beskriver två huvudlinjer bland deltagarna, dels de som kompletterar sin gymnasiekompetens eller vill höja betygen, dels de som studerar för allmänbildning eller vill ”göra något meningsfullt”, som han formulerar det. Till skillnad från Mona och Pelle skiljer Ludwig tydligt mellan ungdomar och vuxna som studerar. De vuxna, som ofta är kvinnor, engagerar sig mer i studierna och gör så gott de kan trots problematiska vardagar.

De tre lärarnas sätt att beskriva deltagargruppen visar att deltagarna tar med sig sina vardagar in i lärsituationerna. Hur man som lärare och pedagog ser på deltagarna har betydelse för själva mötet. Det återkommer vi till längre fram i det här kapitlet när lärarstrategier beskrivs.

Hur vill Du, som pedagog i vuxenutbildning, beskriva de deltagare Du möter?

Vad ska deltagare lära sig i vuxenstudier?

Vi återvänder till gruppintervjun med de tre lärarna med ett nytt tema. Den här gången handlar det om vad deltagarna ska lära sig. Vilka kunskaper vill lärarna att deltagarna utvecklar och tar med sig från studierna?

Intervjuare: ”Hur ser du på det här Pelle, vad ska deltagarna ha med sig i bagaget?”

Pelle: ”Det var en bra fråga! De ska ha verktygen att studera, lära sig på egen hand och ha en kunskapande förmåga. I det ingår allt från att strukturera sin egen pärm, till att förstå vissa naturvetenskapliga begrepp och kunna förstå innebörden av dem till att kunna källkritik i historia. De ska också ha förvärvat en attityd att det är meningsfullt att studera och att det är något värt, att jag kan och att jag klarar det. I kunskapandet ligger också att vissa generella kunskaper behövs. Känna stolthet över att vara kvinna, metallarbetare eller stolt att vara invandrare från det här området eller ha vuxit upp på den här vägen.”

Intervjuare: ”Varför ska man kunna just det här?”

Pelle: ”För det första har du kunskapssynen. Det är ju viktigt egentligen i alla skolformer. Den kunskapande förmågan, den generella kunskapen blir viktigare än den speciella kunskapen. Sen det där med identiteten. Det handlar om ett ställningstagande på vår

skola. Eleverna ska känna stolthet oavsett vem de är. Det ligger i skolans ideologi att aktivt påverka samhället, att kunna ta ansvar för sig själva och sin omgivning. Gärna ha fått en annan syn på opera och andra såna saker, men som förutsättningarna är där [den studiegrupp Pelle arbetar med nu] är inte det nödvändigt, annat än om de går flera år. De är för långt ner i Maslows pyramid. Men samtidigt - en elev kände till Sartre! Ofta är det inte så trögt att erövra de här sakerna, som kanske vissa ser som finkulturella.”

Intervjuare: ”Mm, vad säger du Ludwig? Vad är det viktigaste deltagarna ska ha med sig när de slutar?”

Ludwig: ”Att det sociala är viktigt, ska inte missförstås. Vi får inte hoppa över grunderna, kunskapen. De [deltagarna] måste kunna uttrycka sig i skrift. Att vi gått igenom alla moment i Svenska A, när det gäller språkriktighet. Men för att de här sakerna ska läras in, tror jag att samvaron och allt runtomkring är en förutsättning. Det måste till. Ingen skräckpropaganda. Jag tänker på den gamla filmen ”Hets” och så vidare. Jag försöker förmedla det på något vis oavsett om det kommer muntligt ifrån mig eller via kamrater. - Kunskaper och överhuvudtaget att de mår bättre som människor. - Att jag trycker på det här med den sociala sidan har att göra med, att de är många – inte alla - vuxna som på något sätt har misslyckats. Det är därför de är här, alltså. För att de inte tycker sig ha nått det mål eller den gräns som de vill uppnå, antingen i skolan eller det som kommer efteråt. Då är det viktigt att vi stöttar dem, som om de har förutsättningar att verkligen klara av det. Att det inte känns som vi på något sätt har brustit eller lurat dem, felat när de går härifrån. Det är inte att vara kompisar först och främst utan det är naturligt samvaro mellan människor med respekt åt alla håll.”

Intervjuare: ”Att må bra för att ta till sig lektioner, men... och som effekt av det du vill med...?”

Ludwig: ”Ja, allmän språklig teknisk grund, må bra och att dom har uppnått sina mål. Att de är redo att gå vidare antingen i eller utanför skolan. Att de har skapat respekt för varandra och för mig. Det är en tuff värld, vi har egentligen bara varandra. Har man fått en ny chans, nya vänner kan det vara mer värt än höga betyg. Är man hel som människa har man grunden att lära sig mer.”

Intervjuare: ”Mona hur ser du på det här, när de slutar vad ska de ha...?”

Mona: ”Hur allt påverkar den lilla individen? Varför mina bidrag sänks, varför tar de tillbaka bostadsbidraget för jag råkade tjäna lite mer i slutet på det här året? Hur hänger det ihop? Att jag kan förstå den biten, att det finns ett sammanhang. Där kommer ideologin in också. Det är inte jag som person som har nån felaktighet, som gör att jag har det så här. Du gör vissa val givetvis i livet, men helt och hållet är det inte din egen förskyllan, utan det har med samhällsutvecklingen att göra. Ämnet [samhällskunskap] är ju, tycker jag, det bästa man kan ha eftersom jag alltid tyckt att det som händer i samhället är viktigt för att förstå tillvaron. Vad som händer runt omkring mig och vad som eventuellt kommer att hända och hur individen ska ta ställning till sitt liv. Vi lever i ett

demokratiskt samhälle... Att hänga med hela tiden, inte bara när vi ska rösta. Jag menar, att vänja sig vid att se vad som händer i samhället. Man blir säkrare på sig själv och vågar säga saker och vågar tala om att "jag tycker det är så här därför att....."

Intervjuare: "Måste man hänga med?"

Mona: "Jo, men, vad är det de [deltagarna] tänker på? Det här med socialpolitik är ännu viktigare för att se, hur det styr oss. Det viktigaste är att de som individer faktiskt kan påverka och göra egna val och att valen blir bättre om man försöker hänga med. Att ha en beredskap och samtidigt förstå att det inte helt och fullt är individen som har styrt. Det är att förstå och där ligger ju ekonomin. De måste ha den röda tråden klar för sig. Jag säger, "Där kan du påverka och dit kan du vända dig och det kan du göra". Har man förståelse tror jag också man har respekt för varandra. En annan sak som jag vill delge eller vill att de ska få med sig i sin ryggsäck är, att det alltid finns två sätt att se på en sak. Ta orden "terrorist" eller "befrielsearmé", hur ser jag på dem? Jag kan tycka väldigt illa om något, men jag måste ju som människa försöka sätta mig in i ämnet och se andra sidan av det. Det är så lätt att vara fördomande, men ändå måste man försöka förstå varför de gör det."

Kunskaper som centrala redskap i livet

Gruppintervjun kring vilka kunskaper deltagarna ska utveckla visar de tre lärarnas vilja att studierna ska sätta spår i deltagarnas vardagar. Var och en konkretiserar hur ämnesinnehållet kan användas utanför studiesituationen. Det man ägnar sig åt i vuxenutbildning blir redskap som underlättar livet. Pelle beskriver naturvetenskapliga begrepp och källkritik. Mona framställer samhällsvetenskaplig ideologi som viktig för att förstå omvärlden och fatta beslut och Ludwig talar om betydelsen av att formulera sig skriftligt och visa språkriktighet. Det finns ett givet ämnesinnehåll, som man ägnar sig åt i studierna. Lärarna framställer sig som ämnesexperter med kunskaper som deltagarna behöver ha med sig i ryggsäcken ut i livet. Utöver ämnesinnehållet beskriver de tre lärarna andra kunskaper som väsentliga. Det handlar t ex om att lära sig studera och skapa kunskap, bli en aktiv samhällsmedborgare samt visa respekt för sig själv och för andra. Men hur agerar de då i mötet med deltagarna för att inspirera till och åstadkomma detta avsiktliga lärande?

Som pedagog i vuxenutbildning, vad vill Du att deltagarna har med sig i ryggsäcken från studierna?

Metodorienterade lärarstrategier

Drar vi samman trådarna kring de tre lärarna som personer och professionella pedagoger tecknas konturerna av olika lärarstrategier i mötet med deltagarna. Ser vi först till läraren Pelle är ambitionen att deltagarnas vardagar ska förändras i bestämd riktning, eller att de ska utveckla särskilda värderingar. Det handlar t ex om att mejsla ut verktyg för att se poängen med studier, att bli medveten om och stolt över sin identitet, att vara aktiv som samhällsmedborgare, samt att gärna bli kulturellt intresserad. Något han återkommer till är betydelsen av att utveckla en kunskapande förmåga. I Pelles klassrum blir det tydligt att vägen till lärande går över att arbeta på särskilda sätt. Annorlunda formulerat, att arbetsformen är den princip som organiserar lärandet. Studierna organiseras ofta i grupper där deltagarna under ett par veckors tid arbetar tematiskt utifrån egna frågeställningar. Arbetet redovisas muntligt och skriftligt. Den lärarstrategi som ofta används är metodorienterad, själva arbetssättet placeras i första rummet. Ett exempel som belyser strategin är när en deltagare vill återanvända ett arbete som gjorts hos en annan utbildningsanordnare. Läraren Pelle argumenterar för att själva arbetssättet ska tränas. Även om innehållet är okej, uppmanar han efter en stunds diskussion med deltagaren att följa den metod som används; ”Skriv en A 4 så blir det bra!” Deltagaren följer instruktionerna och läraren verkar nöjd.

Deltagarorienterade lärarstrategier

Ser man till läraren Ludwig är även hans ambition att deltagarnas vardagar ska förändras. Men Ludwig markerar, att det handlar om att kombinera lärarens anspråk på lärande med deltagarnas egna mål med studierna. På så vis blir utfallet svårt att förutsäga, utöver att de vuxna ska må bra och stöttas i studierna för att känna sig nöjda. I klassrummet arbetar Ludwig för att skapa en trygg och trivsamt atmosfär. Ämnet har ett givet innehåll som ska bearbetas, men kraven på deltagarna varierar. Vissa deltagare utmanas innehållsmässigt, andra stöttas socialt för att våga tala inför gruppen. Arbetsformerna varierar, men mesta tiden ägnas åt samtal med enskilda deltagare eller mindre grupper. Den lärarstrategi som ofta används är deltagarorienterad i meningen att läraren arbetar utifrån devisen ”åt var och en efter sin förmåga”. Ett exempel som belyser strategin är när deltagarna får i uppgift att tolka texter. Studievana deltagare utmanas att söka textens struktur och ordens rytm. Två mindre studievana deltagare fastnar i arbetsuppgiften. De har svårt att förstå vad den innebär. Läraren lyssnar eftertänksamt till samtalet och säger; ”Hm, jag tror ni får tänka så här; vad handlar egentligen texten om? Om ni skulle berätta för varandra, vad det är som är det viktiga?” De två vuxna byter fot från att ha fastnat i enstaka ord, till att prata om textens övergripande handling och poäng.

Ämnesorienterade lärarstrategier

Läraren Mona är den av de tre som verkligen framhåller ämnesstudiernas betydelse. Kunskaperna är själva redskapet för att ta del av samhället med de rättigheter och skyldigheter som följer därav. Det finns alltså klara kopplingar

mellan undervisningens innehåll och identiteten som medborgare i samhället. Ambitionen är att deltagarna ska lära sig ett bestämt ämnesinnehåll, men hur kunskaperna däremot används bestämmer de själva. Mona drar klara gränser mellan å ena sidan ”tyckande”, å andra sidan resonemang som grundas på fakta och analyser. I mötet med de vuxna utmanas deras föreställningar - eller fördomar om man så vill - av faktakunskaper. Att leva tillsammans i samhället kräver perspektivtagande och respekt för varandras olikheter. Den lärarstrategi som ofta används är ämnesorienterad. De vuxna ska lära sig ett avgränsat innehåll, som är svårt att förhandla sig ur. Ett exempel som belyser strategin hämtas från ett examinationstillfälle som görs muntligt i grupp. En deltagare som deltar aktivt i samtalet grundar resonemanget på egna åsikter. Läraren följer upp med frågor som deltagaren har svårt att resonera kring. Läraren lyssnar, men avbryter plötsligt; ”Du kan faktiskt tycka vad du vill, men vad betyder det att partiet grundar sig på en liberal ideologi?” Deltagaren svarar att det inte intresserar. Efter examinationen pratar Mona med deltagaren som bedöms vara underkänd och erbjuds ett nytt tillfälle.

Som pedagog i vuxenutbildning, känner Du igen dessa tre lärarstrategier? Vilka strategier använder Du i mötet med deltagare och hur varierar Du Dig?

Vem möter deltagare som kommer till dig?

Här har vi använt lärarna Pelle, Mona och Ludwig för att visa mönster i lärarstrategier i det vardagliga mötet med vuxna deltagare. Varje lärare gestaltar en bestämd strategi som återkommer. Men det är självklart så att lärarstrategierna växlar hos en och samma lärare. Det betyder att Pelle också använder en deltagarorienterad, Mona en metodorienterad och Ludwig en ämnesorienterad strategi. Identiteter som lärarna uppvisar är *medmänniskan*, *socialarbetaren* och *politikern*. Här finns också *handledaren* som stöttar arbetsprocesser genom frågor och återkoppling, *administratören* som kopierar material eller *bibliotekarien* som rekommenderar och lånar ut litteratur till deltagarna. På så vis blir det påfallande att lärare antar många olika roller. Mötet med deltagare framstår som en balansakt mellan ett sammelsurium av förhållanden. Vuxna deltagare tar med sina vardagar in i lärsituationen, både som resurser och som dilemman att klara av. Men det gäller inte bara deltagare, utan också lärare. Som lärarporträtten och de två gruppintervjuerna visar, så formar lärare olika yrkesidentiteter och lärarstrategier genom sociala tillhörigheter, fritidsintressen, familjeliv och andra erfarenheter. Mötet i vuxenutbildning mellan pedagog och studerande blir på så vis komplext och oförutsägbart – men kanske just därför så fullt av möjligheter.

Hur är en professionell pedagog i Dina ögon? Vilka förmågor är centrala?

I kapitlet har vi bekantat oss med tre lärare i vuxenutbildning. Om vi växlar fokus från dessa tre till Dig som lärare, vem är Du både som person och professionell pedagog? Och sist men inte minst, hur ser Du, efter detta resonemang, på Dig själv som lärare eller pedagogisk ledare? Skulle Du vilja ha Dig själv som lärare eller skolledare?

Det verkar som om läraren tillskrivs mer ansvar ju mer studieovana de studerande är och ju mer deltagarna framstår som konsumenter. Förhållandet kan ogillas, men det går inte att önska bort. Så fundera en gång till kring hur Du använder Dig själv som redskap eller verktyg. Sture på Lernia berättar:

”Andra utanför yrkesutbildningen tror att det är lätt bara för att dom söker till ett yrke - då är det färdigt. Jag brukar säga: Först ska vi fostra - upp på morgonen och inte ligga och dra sig. Sen ska vi få dom och fatta att dom faktiskt inte kan allt, fast dom tror det. Sen är det här inte alltid drömmen. Egentligen kommer dom på, att dom vill nå helt annat. Så ska dom inse hur det fungerar på riktigt... Vi bygger in fel och dom undrar varför det blir så... Ja, egentligen tror jag att jag oftast använder det tänket som jag hade när jag jobbade. Man, liksom är med dom i det hela och fast jag kanske vet lösningen så är jag med. Det blir som ”vi”, ingen säger att jag är lärare, utan det är mer du Sture, att jag använder mitt liv för att dom ska fatta. Det är så det har fungerat för mig. Man berättar om ungarna eller hunden och ja, du anar inte alla dom här som ringer, och man finns och sen till slut är det som det ordnar sig.”

En tolkning kan vara att Sture ger uttryck för alla tre strategier som beskrivits (ämnesorienterad, deltagarorienterad och metodorienterad). Om vi lyssnar till vuxenstuderande och ser till forskningen finns det inget svar på hur en bra lärare ska vara. En dansk forskare, Bjarne Wahlgren, sätter vuxenläraren i fokus. Han går igenom omfattande forskning som försöker belysa lärares effektivitet och konsekvenser i lärarstrategier. Strategierna blir antingen alltför generella och svåra att använda eller väl fjärmande utan att ta hänsyn till det komplexa mötet. Författaren föreslår hur en vuxenlärares kvalifikationsprofil kan se ut. Läraren i vuxenutbildning (översatt version):

- Ska vara en god ämnesexpert
- Ska kunna etablera och utveckla goda lärmiljöer (lärmiljö definieras som: de sociala relationer som ingår i lärprocesserna, alltså samspelet mellan de människor, som ingår i lärprocesserna, med de normer och värderingar som präglar detta samspel sid 234)
- Ska känna till den praktik/verksamhet som lärandet handlar om
- Ska kunna vägleda och sätta igång lärprocesser hos deltagare

Ur Wahlgrens ”Fokus på voksenlæreren” sid 221 – 240 i *Udfordringer for voksnes læring Et nordisk perspektiv* (2004).

Vuxenlärarprofilen ska förstås i sitt sammanhang, i relation till kontext och konkret lärsituation.

3. Deltagande och icke-deltagande i vuxenutbildning

Introduktion

I kapitel 2 "Vuxenutbildning som mobilisering" beskrivs incitament för deltagande i utbildning samt hur lärare resonerar kring vuxna deltagare och studiers betydelse. I det här kapitlet vänder vi oss direkt till dem som väljer att delta i studier, men också till dem som valt att avstå från deltagande i studier. Kapitlet inleds med att beskriva hur deltagare resonerar kring hur de använder sina studier. Därefter beskrivs icke-deltagares skäl för att avstå studier.

Deltagarprojekt i vuxenstudier

När studerande kommer till en utbildningsanordnare kan första intrycket beskrivas med deltagaren Fridas ord:

"Nu ska alla gå i skolan, man kan inte ens gå till affären, utan att höra om utbildning. Hoppas det blir roligt så man skapligt kan stå ut. De verkar bry sig och hjälpa till när det behövs - för det gör det säkert... Jag är inget ljushuvud precis... Men det behövs ju. Man måste ha gymnasiet till och med för jobb på "linen". Lena klarade att plugga, hon tycker det var bra här för lärarna är bra och handläggaren [på Arbetsförmedlingen] tyckte att det här kunde vara nåt för mig.... men plugghäst blir jag aldrig. Man har en massa annat. Det blir svårt och ta sig i kragen när kompisarna ringer... Det hade man aldrig trott att sitta på skolbänken igen!

Frida är 24 år och är skeptisk till studier. Hon ser ingen vidare nytta med utbildning. Men hon menar att gymnasiekompetens krävs även för lågkvalificerat arbete och handläggaren på arbetsförmedlingen har rekommenderat henne att börja studera. Deltagaren tillhör skaran "svårflirtade". Den här unga kvinnan har inte fått någon fast förankring på arbetsmarkanden. Hon har haft en rad kortvariga jobb och dessemellan deltagit i olika aktiviteter, som arbetsförmedlingen anordnat.

I en nationell utvärdering med sammanställning av flera rapporter från Skolöverstyrelsen (R91:14 "Bilder från skola & vuxenutbildning") beskrevs vuxenstuderande som om de kom från arbetslivet och att det var förhållandena i arbetet som gjorde att man påbörjade studier. Det kunde handla om arbetsskador, uppkommen arbetsbrist eller behov av nya kunskaper för att klara arbetsuppgifterna. Synen på utbildning kunde då kopplas samman med hur arbetslivet såg ut, vilka krav arbetet ställde. Idag är bilden mer komplex eftersom många som kommer till vuxenutbildningen inte har någon längre sammanhängande arbetslivserfarenhet.

Du som har erfarenhet av deltagare i vuxenutbildning, ser Du några skillnader mellan dagens och gårdagens deltagare?

Nu ska vi närsynt ta del av hur vuxna i studier resonerar kring deltagandet, oavsett om de har arbetslivserfarenheter eller inte. I texten används ordet deltagarprojekt i relation till tre dimensioner varav den första är *deltagares avsikter med studierna* – vad ska studierna användas till? Den andra dimensionen är *studieintresse* – vilket utrymme får studierna ta i elevernas vardag? I den tredje dimensionen ingår resonemang kring *studiernas utformning* – vad ska läras och hur ska lärandet gå till? Begreppet projekt speglar en upplösning av tidsdimensioner. Tidigare erfarenheter har betydelse för det man möter idag, som samspelar med föreställningar om framtiden. Det som är här och nu, hänger på så vis samman med tidigare och framtida skeende.

Deltagarprojekten kan användas för att förstå sig på den nytta som studierna tillskrivs. En och samma deltagare uttrycker flera skäl för att delta och på vilket sätt studierna ska användas. Deltagares avsikter med vuxenstudier kan sammanfattas utifrån följande kategorier:

- självförverkligande
- socialt umgänge
- försörjning
- meritering
- lärande

Känner Du igen beskrivningen? Hur resonerar Dina deltagare kring sina studier? Är det någon kategori av deltagare som saknas?

Dessa deltagarprojekt liknar tidigare forskningsresultat, oavsett utbildningsmiljö. Vill Du läsa mera om avsikter med studier? En klassiker är Cyril O. Houle (1961, 1972). Larsson mfl kopplar samman utbildningssyn och erfarenheter av arbete i "Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke-facklärd" (1986). I Åsa Mäkitalo mfl "Arbetslöshet eller utbildning. Om rekrytering av arbetslösa till komvux" (1997) ges en kort men kärnfull introduktion till rekrytering som område.

Vi tittar nu närmare på varje deltagarprojekt för att mer ingående förstå hur deltagarna resonerar. Vi börjar med de som använder studier som ett sätt att självförverkliga sig.

Studier som självförverkligande

För deltagarna i denna kategori är utbildning alltid värdefullt. De ser allmän nytta med sina studier. De förväntade effekterna av studierna har en positiv riktning. För Robert handlar det om att forma självtillit och skapa en annan självbild:

"Det är ett sätt att växa som människa, det märkte jag när jag läste filosofi, som självförtroendet ökar ja, och till och med människovärdet kommer tillbaka." *Robert*

"Det är bra och ha allmänbildning." *Henrik*

Henrik studerar för att bli allmänbildad medan Karin vill ta del av det som intresserar henne, men på egna villkor denna gång:

"Jag ska äntligen läsa för min egen skull och bara det jag vill." *Karin*

"Mina föräldrar pratar alltid om hur viktigt det är. Kompisarna ligger före, finns på högskolor och jag har väl slöat till. ... Det är dags att bli vuxen." *Petter*

Petter instämmer i den nära omgivningens värdering att utbildning är något självklart, den ingår som en del i att bli vuxen. För Frida är vuxenstudierna en andra chans, hon söker upprättelse av tidigare studieerfarenheter:

"Dom ska få se att jag klarar det."

"Kunskapslyftet som pumpade ut [information]. Jag tänkte, nu eller aldrig!" *Micke*

För andra kan satsningar på vuxenutbildning i hushållsreklam och media inspirera och bli en avgörande knuff in i studier som Micke beskriver.

Studier som socialt umgänge

Några vuxna ser utbildning som en mötesplats bland andra där relationer kan odlas. Man deltar i studier för att fördjupa gemenskaper som redan finns. Det kollektiv som man är del av i vardagen, kan stärkas då fritiden flyttar in i studiemiljön. Det kan handla om att deltagarna redan känner varandra och söker samma utbildningsanordnare för att umgås:

"Det spelar ingen roll så mycket egentligen var, utan att dom andra är här. Det visste jag. Sen är det bra med trevliga lärare och bra med kaffet." *Robban*

"Där står man utan vänner, det blir så efter skilsmässa... Blir som ett sätt att lära känna nya människor." *Pernilla*

Utöver att stärka relationer som redan finns vill deltagarna träffa nya människor. Det upplevda utanförskapet kompenseras med medlemskap i ett annat. En del arbetslösa ger uttryck för att det är bättre att ingå i ett studerandekollektiv:

"Det är som man inte finns... då är det bättre att vara elev, än ingen alls." *Börje*

Börje illustrerar att studerandeidentiteten ger möjlighet att bli någon på en offentlig arena. Det kan också handla om att bryta isoleringen efter en skilsmässa. Skälet till att forma nya sociala nätverk kan också grundas i missbruksproblem. En annan variant är att bryta isoleringen som arbetslös i kombination med att behöva strukturera vardagen:

"När hon kom hem låg jag på soffan och hade inte ens gjort nåt, inte lagat mat eller dammsugit fast jag faktiskt hade tid." *Mats*

Att delta i utbildning medför att man skapar andra rutiner, ett alternativ till soffan och TVn. För någon betyder deltagandet att utbildning är ett sätt att bryta tristessen i arbetet genom att träffa andra människor:

"Jag var tvungen och komma bort från det, när man känner man inget har och ge. Det är bara samma och samma nu, det passar mig perfekt! Det är väl alltid nyttigt och träffa nytt folk?" *Irene*

För andra är studierna ett sätt att upprätthålla sin könsidentitet. Som arbetslös hotas rollen som familjeförsörjare. Att ägna sig åt hem och barn är inget som räknas. Risker består i att inte betraktas som fullvärdig medlem av det kollektiv man identifierar sig med:

"Jag är man va, och jag måste göra något. Det går inte bara och sitta på kafé, men du vet, jag kan inte säga, att i Sverige sitter vi på skola och gör ingenting [skriker]. Det är inte att vara man. Men gå hemma – allvarligt, då blir man tokig! Vara hemma och syssla, det gör kvinnan. Då är det bättre att träffa andra." *Asad*

Studier som försörjning

Några använder studier som försörjning för att det är ett bra sätt att framleva livet på. De kan ha tidskrävande hobbies, reser återkommande, tar kortare påhugg eller vill vänta med att bestämma vad de ska göra när det gäller arbete och yrkesidentitet. Denna grupp rör sig ofta mellan tillfälliga arbeten och kortare kurser för att framleva livet som de vill. När arbetsförmedlingen kräver aktivitet väljer de att börja studera.

"Då kom det här jag drömt om och bygga den och det är inte gratis. Jag lägger ner allt! Efter det här och resan måste jag bli vuxen [skriker] ta en funderare." *Mats*

"Det är svårare nu när de drar ner. Det är som de är ute efter en. Ja, jagar. Men sen säger jag, när hon[arbetsförmedlaren] vill att jag ska ta något inom vården: Men du, det har jag inte kompetens till! Så går det ett tag till. Det är heller inte så bra med att jobba svart, det är ingen trygghet om man blir sjuk eller pension så. Tänker, att den här kursen är i bästa fall på väg mot något av det jag vill. Svårt se kopplingen, men det är ju pengar i alla fall." *Emelie*

Deltagarna framställer användningen av studier som en vald livsstil, ett sätt att forma vardagen utifrån egna villkor. En annan variant handlar mer om en känsla av tvång eller kompensation. Deltagarna talar om studier som en eller till och med sista utvägen att klara ekonomin. De föredrar studier med lån än lägre ersättning som aktivitetsgaranti erbjuder. De tar helt enkelt studielån för att försörja sig eller väljer studier för att kunna spara resurser för framtiden:

"Det är för pengarna. Vad ska jag göra annars? Jag får inget jobb här." *Robil*

"Nej, men Samhällskunskapen tog jag egentligen för poängen, att få fullt så det funkar heltid, på 100 procent." *Micke*

Att närma sig studier med försörjning för ögonen behöver inte handla om att deltagandet som helhet formas av tvång. Det kan vara ett sätt att "fylla ut" studierna för fullt studiestöd:

Studier som meritering

I den här kategorin handlar studier om att meritera sig för arbete eller vidare utbildning. Deltagarna behöver formella bevis som inträdesbiljett till arbete eller utbildning. Utbildningens nytta är alltså specificerad, utan att för den skull handla om lärande. Deltagarna upplever inte brist på kunskap utan meriteringskravet, betyget eller behörigheten, beskrivs som en nödvändighet, på så vis ett tvång. De anpassar sig till arbetslivets och samhällets krav:

"Det är ett krav från arbetsgivaren, måste läsa det här, annars blir man omkörd av de yngre." *Ros-Marie*

Andra deltagare ser inte meriteringen som något påtvingat utan väljer utbildning för att förändra tillvaron. Meriteringen innebär inte bara ett papper som kan bytas in på en marknad. Den betyder också att deltagaren kan omförhandla sin yrkesidentitet.

"Det här är väl det som behövs för att komma vidare till den högskolekursen jag vill, om man orkar färdigt. Men kalla sig "herr typograf" låter väl inte så dumt?" *Jonas*

Studier som lärande

Här använder deltagarna utbildning för att lära sig något bestämt. Deltagarna väljer att studera för att förändra sina tolkningar och handlingar i vardagen:

"Jag ska äntligen lära mig allt jag inte kan - det är mycket - för att komma vidare och klara målet." *Pernilla*

Vad som ska läras varierar i relation till skolämne. Kunskaperna ska användas på olika arenor i en framtida vardag:

"Jag har startat företag och måste kunna ekonomi." *Micke*

Det kan handla om att utföra en arbetsuppgift eller anta ny yrkesidentitet. Deltagarna behöver också kunskaper för att klara fortsatta studier. Andra vill lära sig hur de kan påverka sin situation i kontakten med myndigheter. Ytterligare en variant är att deltagandet medför ökat kollektivt engagemang:

"Man blir liksom med och bryr sig om det som händer." *Charlotte*

Kunskaperna kan också komma till nytta inom familj eller vänskrets. Det handlar om att utveckla kunskaper för att delta i vardagsdiskussioner:

"Måste hänga med bättre. Nu är jag tyst när de andra diskuterar, jag kan ju inget. Å de, de kan allt!" *Petra*

Andra känner sig otillräckliga när det gäller att stötta barnen i skolarbetet. De ska använda studierna för att lära sig räkna, stava eller skriva engelska. I deltagarprojekten visas på vilka olika sätt hur vuxenstuderande använder studierna. Deltagarprojekten eller användningen kan ses som *en* av flera förutsättningar för den betydelse som vuxna tillskriver sina studier. Deltagarnas skäl för att studera ser vi enbart som förutsättningar för hur de *kan tänkas* agera i klassrummet. Å ena sidan kan deras vardag slå igenom så att skolan avfärdas som meningsfullt sammanhang. Å andra sidan kan den vardagliga dynamik som formas i konkreta möten mellan deltagare och lärare bidra till förändring. Studerande som närmar sig utbildning som försörjning kan ändra förhållningssätt beroende på vilken kommunikation som formas i klassrummet. Likaså kan deltagare som vill lära sig något bestämt tappa studieintresset över tid.

Vilka konsekvenser får deltagarnas synsätt, då Du ska möta var och en i Din lärmiljö? Hur tacklar Du dessa deltagare i en och samma lärsituation?

Att ta steget till studier

Vi föreställer oss att spännvidden i deltagarprojekten utmanar lärarna i vuxenstudier. Ur lärarperspektiv är kombinationen studier som försörjning och socialt umgänge säkert provocerande. Det är naturligt eftersom läraridentiteten grundar sig i uppfordran kring lärande – dvs. att deltagarna ska förändra sina tolkningar eller handlingar. Beroende på deltagarnas individuella projekt eller skäl för studier har de olika förväntningar på lärarrollen. Kombinationen av kategorierna försörjning och socialt umgänge formar en helt annan läraridentitet än kategorin självförverkligande eller lärande. Läraren påtvingas rollen som närvarokontrollant och fritidsledare. De som söker umgänge och försörjning tvingar symboliskt läraren att göra avsteg från det pedagogiska ledarskapet som grundas i en lärande logik. Deltagarprojekten utmanar oss. *För det första* använder en och samma person studierna på flera sätt. Projekten ger bilden av motsägelsefulla förväntningar på studierna. *För det andra* har deltagarna vid ingången i studierna en begränsad tidshorisont. Deltagarna vill ta sig ur en oönskad situation, snarare än att formulera framåtriktade mål. Från deras horisont framstår ett par års utbildning som ett tidsmässigt långt projekt, på gränsen till vad man kan skapa sig en överskådlig bild av. Tidsperspektivet och ett konkret scenario är centrala drivkrafter inför deltagarnas val att genomföra omfattande utbildningsprojekt. *För det tredje* är den förväntade framtidskonsekvensen materiellt inriktad. Deltagarna värdesätter främst ett arbete som garanterar försörjning eller höjer deras materiella standard.

Vill Du läsa mer om studiemotiv? I Motivation och vuxnas lärande – en kunskapsöversikt och problematisering (2005), Helene Ahl, beskrivs olika motivationsteriorer från upplysningstiden till teorier om människors beteende som inlärt. Kan hämtas från www.skolutveckling.se/publikationer/nya_public.html

Här har studerandes avsikter eller motiv för studier fokuserats. Motiv för studier ger en liten och begränsad pusselbit för att förstå utfallet av vuxenstudier. När deltagare ombeds förklara sina skäl för att påbörja studier, kan det ses som en övertro. För den som är främmande eller osäker inför studier är det inte alltid enkelt att förklara steget in i utbildning. Man kan istället anta att vuxenstudier kan vara ett andningshål och bli en drivkraft för att finna ut och identifiera vad man är bra på och vad man vill med sitt liv.

Forskningen idag vidgar komplexiteten och kombinerar studier om hur deltagare resonerar kring studier och hur pedagogiskt ledarskap upplevs. Men det finns olika fokus. En del studier belyser deltagares väg fram till studierna - möjligheter samt begränsningar för lärande. Andra studier fokuserar deltagares föreställningar kring studier, men också hur de upplever lärares handlingar i typiska lärsituationer. Det finns de som menar att deltagares motivation för studier inte bara hänger samman med hur de ser på sina studier utan också med hur lärare kommunicerar.

Ett sätt att förstå hur motiv för studier kan upprätthållas eller förändras är, att *för det första* fokusera hur pedagogen skapar känsla av tillhörighet. *Ett andra sätt* är att beskriva hur studerande kan behålla känslan av duglighet så att de studerande upplever att de har kunskap även i en ny lärsituation. *För det tredje* är känslan av kontroll eller autonomi betydelsefull. Dimensioner som rättvisa, bifallande stöd och finkänslighet framstår som centrala dimensioner i kommunikationen mellan studerande och pedagog.

Hur organiserar Du Ditt stöd för vuxnas lärande i den pedagogiska vardagen?
Med andra ord, hur kommunicerar Du och Dina deltagare med varandra?

Lästips kring motiv och kommunikation i lärsituationer: J. Kerssen-Griep, J. A. Hess & A. R. Trees "Sustaining the Desire to Learn: Dimensions of Perceived Instructional Facework Related to Student Involvement and Motivation to Learn (2003).

Vuxenstudier som kompensatorisk aktivitet

Deltagarnas sätt att närma sig studier och kombinationer av dessa, bidrar till själva rörelsen, att faktiskt ta steget till utbildning. I materialet finns inte någon som enbart närmar sig studier som försörjning. Det tolkar vi som skillnaden mellan de som *väljer* att studera och de som *avstår* från studier. De som väljer att delta, skapar mening utöver att försörja sig, studierna kan leda till arbete. Vi tänker oss att de annars hade valt alternativ som kräver mindre insats, inte gör anspråk på dem som studerande. Förväntningarna på studierna är måttfulla och generellt sett förväntas de *inte* medföra drastiska förändringar i livssituationen, snarare regleras nuläget kortsiktigt. Drivet till sin spets kan man säga att i talet om livslångt lärande är det onormalt att avstå en plats på utbildningståget. En

del arbetslösa väljer ändå att avstå från studier, de ser helt enkelt ingen nytta med utbildning.

Varför deltar inte vuxna i studier?

Hur ska vi betrakta de som avstår från studier? Som självständiga, våghalsiga, eller avvikande? Oavsett hur de som avstår från studier betraktas, så kanske icke-deltagande kan ses som lika frivilligt/ofrivilligt val som att delta. Människor lever inte i isolat utan ingår i ett socialt omgärdande sammanhang eller i en samhällelig vardag. Något är det ändå som skiljer deltagande från icke-deltagande. Kan det handla om att de som deltar av försörjningsskäl verkligen inte ser något alternativ att överleva, medan de som avstår från studier fortfarande klarar sin ekonomi på något sätt? Eller finns där något annat som skiljer dessa grupper åt?

Man brukar i forskningen kring rekrytering skilja på dels institutionella hinder, dels individuella hinder för deltagande (även om de i praktiken hänger samman). En vanlig beskrivning, av de som avstår studier, är att de:

- inte saknar utbildning, har brist på motiv
- saknar kunskap om möjligheter genom studier
- känner oro inför studier

Tillgången till en objektiv och oberoende vägledning är en fråga som livligt diskuteras inom vuxenutbildningen. Studievägledning är - som all vägledning - en process som syftar till att människor ska lära sig välja och ta ansvar för sina val och därmed få kontroll över sin situation. Vägledningsprocessen måste då anpassas till dem som kommer för samtal och formas så att den vägledningssökande känner sig delaktig i samtalet och i utformningen av sin egen handlingsplan. Att utgå från individen är ett motto för varje vägledare, men den utgångspunkten får inte leda till att vägledningen i slutänden leder till "självränkning" eller att strategier som inlärdd hjälplöshet och bekvämlighet tillåts fungera.

Ett projekt som bland annat Östsam i Östergötland driver är minframtid.se. Det är ett webbaserat verktyg som kan användas oavsett om man studerar, har arbete eller söker nytt.

Om vi tar utgångspunkt i de som avstår från utbildning så kan exempelvis dessa skäl identifieras:

- vill ha arbete som är en "riktig" eller "vuxen" aktivitet
- ser ingen nytta med studier
- vill inte ha studieskulder
- är för gammal eller för sjuk - men studier är bra för andra som behöver och kan studera
- klarar inte av studier, har inget läshuvud
- tycker att studier är stressigt, jobbigt, tråkigt
- räknar inte studier som "verklighet" (det vill säga som praktik, produktiv verksamhet)

Skälen faller ut i tre kategorier:

- ointresse för studier
- negativ inställning till studier
- osäker inställning till studier

Oviljan till studier har inte bara med social bakgrund, utbildningstradition och ålder att göra. Män är generellt sett mer ovilliga till studier än kvinnor. Genusfrågan aktualiseras helt enkelt utöver de traditionella faktorerna när social snedrekrytering till studier diskuteras. När det gäller kvinnornas överrepresentation kan man se kopplingar mellan strukturella och institutionella faktorer.

En tolkning är att vuxenstudier är kvinnornas marknad. Dels för att de hävdar sig med goda resultat, dels för att den kvinnliga arbetsmarknaden ofta kräver formella meriter till skillnad från männens som i större utsträckning präglas av en informell agenda. Att ha kontakter eller få arbete utan formella meriter fungerar fortfarande på den så kallade manliga arbetsmarknaden. En annan infallsvinkel är att män fortfarande bär upp identiteten som huvudförsörjare i en familj. Därmed kan försörjningsbördan inte förhandlas bort utan långtgående konsekvenser för fler än den studerande mannen. Ytterligare funderingar kan vara att kvinnor är mer auktoritetsbundna och därmed lättare anpassar sig till formella studier, där man som deltagare ständigt blir formellt bedömd. En annan idé kring kvinnors överrepresentation i studier kan kopplas samman med deltagande i kulturevenemang överhuvudtaget. Ett sista förslag handlar om att kvinnors vardag handlar om att hantera och ansvara för sociala relationer i arbetet, men också inom familj och föreningsliv. Den förmågan kan medföra att kvinnor lättare vågar närma sig vuxenstudier, att förändra sin tillvaro.

Vill du läsa mer om icke-deltagares skäl? Sam Paldanius "Kunskapslyftet - till vilken nytta då? (2000), Sam Paldanius "Ointressets rationalitet" (2002).

Varför vill inte Manfred läsa vidare? Samtal med arbetslösa män i Årjängs kommun (1999), Kent Åsenlöf, Institutionen för utbildningsvetenskap, Ungas utveckling och lärande, Karlstads universitet

Vi lämnar nu de som inte vill delta i vuxenutbildning med frågan; hur ska vi rekrytera de som bäst behöver det?

4. Lärsituationer i vuxenutbildning

Introduktion

I kapitel 1 beskrivs olika förhållningssätt för hur undervisning i vuxenstudier kan bedrivas. Begreppet undervisning låter möjligen förlegat i dagens pedagogiska debatt som framhåller mångfald av lärmiljöer liksom individualiserade och flexibla studier. Här används därför *lärsituation* som gemensam beteckning för olika former av stöd för vuxnas lärande. Oavsett om själva formen är distansstudier, föreläsning, seminarium, grupparbete eller tillämpning, så förenas dessa lärsituationer kring att inspirera till och skapa lärprocesser - avsiktligt lärande. Istället för de vuxenpedagogiska idealen lyfts nu det levande livet i vuxenstudier fram. Hur utspelar sig egentligen mötet mellan pedagoger och deltagare?

För att resonera och problematisera kring lärsituationer i vuxenstudier beger vi oss till händelsernas centrum. Vi följer pedagoger, deltagare och deras arbetsprocesser i fallet "Mänskliga rättigheter". Det illustrerar en arbetscykel bestående av tre faser, introduktion, handledning och examination. Fallet följs av ett resonemang kring vilka krav som olika lärsituationer ställer på deltagare. Vem förväntas man egentligen vara? Fallet knyts samman med en diskussion om arbetscykeln - dels om de tre faserna var för sig, dels om helheten. Eftersom studerandeaktiva arbetsformer fått fäste i dagens vuxenstudier lyfts därefter handledning fram som en pedagogisk aktivitet. Handledningens konst och konstigheter problematiseras. Kapitlet avslutas med en didaktisk modell för hur lärsituationer kan designas.

Arbetscykel: introduktion - handledning - examination

Vardagens lärsituationer i vuxenstudier visar ett bestämt mönster, som återkommer oavsett ämne, pedagog eller utbildningsanordnare. Vi kallar mönstret en arbetscykel med tre faser, *introduktion*, *handledning* och *examination*. Arbetet genomförs ofta i grupper om ca 2 - 5 deltagare. Introduktionens omfattning varierar, från att vara ett kort inslag i början av första lektionen till att ta ett par tillfällen i anspråk. Examinationen görs muntligt eller skriftligt eller som en kombination av båda varianterna. Arbetscykeln kan variera i tid, men 2 - 6 veckor är en vanlig omfattning. För att närmare ta del av hur dessa faser gestaltar sig för pedagoger och deltagare följs temat "Mänskliga rättigheter" som ett fall. I tema-arbetet integreras ämnen såsom Samhällskunskap, Historia, Religion, Geografi och Naturkunskap. Vi möter läraren Pelle (se porträtt av Pelle i kapitel 2) och en grupp med ca 20 deltagare. Fallet består av ett antal scener från faserna introduktion, handledning och examination. Istället för att låta scenerna illustrera smidiga och oproblematiska möten mellan pedagoger och deltagare, visar de olika dilemman som måste hanteras. Tanken är att inspirera till diskussion och reflektion kring arbetscykelns komplexitet.

Lärarens avsikter med arbetet

Temats rubrik är alltså "Mänskliga rättigheter". Hur kommer det sig att det blev just den rubriken? För att ta reda på det samtalar vi med lärarna Pelle och Krister. Pelle är lärare i Matematik och Naturkunskap. Han är också ansvarig för studiegruppen och en av de lärare som deltagarna möter ofta. Kristers ämnesbehörigheter är religion och historia. Han undervisar främst i "tema". Pelle berättar entusiastiskt hur han, Krister och kollegerna i läraryrket diskuterat sig fram till att det här temat borde inspirera och engagera deltagarna. De resonerar om att deltagargruppen varierar i ålder, etnicitet och religiös övertygelse. Flera deltagare har erfarenheter av att vara flyktingar. Lärarna argumenterar att temat är tillräckligt brett för att innesluta olika intressen och att deltagarnas olikheter kan bli användbara resurser. Samtidigt är "Mänskliga rättigheter" relevanta och angelägna att känna till för alla människor. Lärarna föreställer sig att det inspirerar gruppernas arbetsprocesser. De har funderat mycket och tycker att det här temat verkligen är ett bra sätt att möta deltagarna - att angöra en brygga. På så vis kan deltagarna lära känna sitt ursprung och möta och respektera det främmande. Sådana kunskaper och erfarenheter är viktiga att ha med sig i livet. Men det handlar också om att träna själva arbetssättet, att söka kunskap tillsammans. Inför temat "Mänskliga rättigheter" har läraren Pelle pratat med deltagarna om arbetsprocessen samt om kunskap och bildning. Samtidigt menar pedagogen Krister att man inte kan undervisa om processerna. De måste helt enkelt genomlevas. Krister säger: "Man måste igenom en arbetsprocess, typ "katharsis", skaffa sig erfarenheten, först *då* kan man tala om den."

Introduktionsfasen

Det är lektion och temaarbetet "Mänskliga rättigheter" introduceras. Läraren Pelle förväntar sig att deltagarna ska vara aktiva och söka kunskap, att de lär sig på djupet. Han argumenterar för temaarbetets relevans för vardagen, att lära sig söka kunskap är viktigt. Läraren delar ut FNs deklaration och deltagarna ska välja den artikel de tycker är viktigast. Deltagarna börjar läsa, men flera ägnar sig åt annat. När läraren uppmanar till diskussion kring artiklarna uteblir engagemanget. Någon deltagare säger "vi tycker samma, de är inget att diskutera". Efter inledningen ska deltagarna välja arbetsområde:

- Pelle:* "Jaha, då sätter vi gång! Kom med era idéer!"
Julia: "Jag vet vad jag vill ha! Jag kan skriva om Nelson Mandela. Det kan jag tänka mig!"
Pelle: "Bra! Det passar temat. Nu är det dags att vi inventerar dom frågor ni har."

Några deltagare ser frågande ut inför Pelles uppmaning. Andra sitter tysta, liksom ointresserade. Läraren sveper med blicken över klassrummet och tar ny sats.

Pelle: “Ja nu har ni stora möjligheter att skriva om det ni är intresserade av. Julia har redan bestämt sig. Är det någon mer som vill arbeta med Nelson Mandela? Vi listar några områden på tavlan, så hittar säkert alla en grupp. Det finns alltid någon du kan jobba med! Ska du börja? Vad vill du arbeta med?”

Arbetet går trögt. Deltagarna gör annat; studerar gatulivet, småpratar, gör upp affärer eller rör sig ut och in i klassrummet.

Pelle: “Nehej, pojkar och flickor, nu skärper vi oss!”

Scenen visar hur läraren Pelle betonar vikten av att lära sig söka kunskap. Det är användbart i alla sammanhang, även utanför utbildningsanordnarens väggar. Lärarens inledningsreplik kan ses som ett startskott. På given signal förväntas aktivitet från deltagarnas sida. De uppmuntras att komma med sina bud. En studerande, Julia, besvarar lärarens uppmaning. Hon vill arbeta med Nelson Mandela. Förslaget bedöms som relevant. Julias agerande framstår som mönstergivande. De andra bör ta efter hennes agerande. Dialogen visar att upplägget bygger på deltagarnas intresse och inflytande. Lärarna möter deltagarna som om de vill formulera idéer och driva arbetsprocesser. Grupparbetsformen framstår som given. Arbetet går trögt och läraren bemöter slutligen deltagarna med en tillsägning – möjligen med skämtsam och ironisk underton.

Hur kan man tolka Julias agerande, att hon direkt nappar på läraren Pelles introduktion? Julia är adopterad och sedan hon själv blev förälder, funderar hon mycket på sitt ursprung. Hon har börjat söka sina rötter i Sydafrika och att arbeta med Nelson Mandela passar henne som hand i handske. Dessutom har Julia nyligen vuxenstuderat hos en annan utbildningsanordnare, som organiserat studierna på samma sätt. Att driva självständiga arbeten utifrån intresse, ofta i grupp, och handledas i processen för att slutligen redovisa skriftligt och/eller muntligt är en arbetscykel hon känner igen.

Hur angöra en brygga?

Som pedagog i vuxenstudier, hur introducerar Du arbetsområden?

Finns skillnader mellan att introducera arbetsområden i kärnämnen respektive yrkesämnen?

I så fall på vilket sätt?

Känner Du igen lärares och deltagares sätt att agera i scenen ovan?

Scenen visar svårigheter med den pedagogiska principen “att angöra en brygga” som också diskuteras i inspirationsmaterialets kapitel 1. Att angöra en brygga handlar om hur man som pedagog bygger upp och genomför lärsituationer som ansluter till deltagarnas livsvärldar.

Läraren Pelles ambition var att FNs deklARATIONER om mänskliga rättigheter skulle inspirera deltagarna i arbetet. Men som scenen visar är det bara deltagaren Julia som omedelbart gör så. Hur kan man tolka det? Hur kunde Pelle gjort istället?

Deltagares meningsskapande

I scenen ovan där temat ”Mänskliga rättigheter” introduceras uppmanar läraren Pelle deltagarna att fördjupa sig i något de är genuint intresserade av. Scenen visar att det bara är Julia som nappar direkt. Hur uppfattar då andra studerande introduktionen? Möt Henrik, Pernilla, Camilla och Robil som berättar om sina strategier för att hantera temaarbetet:

Henrik: “Julia är det fart på, henne var det lätt att prata med. Hon verkar djup, fast ändå rolig. Man måste ”funka” ihop. Det måste man. Politiken finns ju med precis som i texterna i mitt band. Det är det mesta tiden går till. Mandela vet jag inget om direkt, fast det var väl nån gubbe, rätt känd?”

Pernilla: “Det här passar mig perfekt! Att själv få söka på Internet och böcker, läsa massa och få ihop det. Det känns bra!”

Camilla: “Jag fattar inte vad vi håller på med! Först ska vi hitta på nåt som man inte bryr sig om. Sen ska man hålla på och leta böcker och traggla på Internet. Det går en massa dötid och tjafsigt är det. Näe, jag lär mig inget.”

Robil: “Ebba och Olivia är duktiga, då blir det gjort. Det är bra, då skärper man sig. Egentligen tog jag det för det var just dom, jag bryr mig inte så mycket om sånt här.”

För studerande som *Henrik* handlar arbetet om vem man vill arbeta med. Julia och Henrik har redan efter ett par dagar hunnit bekanta sig med varandra. De trivs tillsammans. På fritiden spelar Henrik i ett hardcoreband som ifrågasätter rådande politik och samhällsstrukturer. Mandela faller på så vis inom ramen för vad han intresserar sig för, även om medstuderande Julia är förgrund vid valet. Deltagaren *Pernilla* är nyfiken på människors rätt till boende och väljer att tillsammans med Helena arbeta med problematiken uteliggare i lokalsamhället. Pernilla är den som driver arbetet framåt medan Helena mest hänger på. Det passar båda. Helena vill helst bara få arbetet gjort, Pernilla har ett brinnande intresse för frågan och slipper genom Helenas anpassande strategi att förhandla med ”krångliga” medstuderande.

För deltagaren *Camilla* tar det längre tid att komma igång med arbetet. Varken intresse eller grupptillhörighet fungerar som inspirationskällor. Allt eftersom tiden går lotsas hon in i en grupp av läraren Pelle. Camilla beskriver arbetsformen som meningslös.

Robil är en studerande som medvetet väljer att arbeta med studievana och drivande medstuderande. Han är en deltagare, som valsar runt mellan olika grupper. Medstuderande tycker inte att Robil bidrar till det gemensamma arbetet. Han får vara med en gång i varje grupp.

Hur inspirera olika deltagares arbetsprocesser?

Som pedagog i vuxenstudier, känner Du igen deltagarfigurerna?
Hur brukar Du i så fall möta deras strategier?

Deltagarna Henrik och Pernilla är igång med sina grupparbeten. Henrik inspireras av att samarbeta med Julia, medan Pernilla brinner för människors rätt till bostad med exemplet uteliggare. Men varken Camilla, Helena eller Robil verkar se några särskilda poänger med det här temaarbetet. Hur inspirerar Du sådana deltagarfigurer? Vilka pedagogiska knep brukar vara framgångsrika?

Handledningsfasen

Läraren Pelle rör sig runt bland deltagarna som sitter gruppvis i och utanför lokalen. Några grupper diskuterar arbetet tillsammans, medan andra läser eller skriver enskilt. En handfull studerande rör sig oroligt fram och tillbaka, tittar drömmande ut genom fönstret, fingrar på sina mobiltelefoner eller pratar med medstuderande om helgens höjdpunkter. Några deltagare ropar till sig Pelle som svarar på frågor, hämtar böcker eller kopierar material.

Scen 1:

I Tema uppmanas deltagarna att anteckna på tavlan var de finns, om de lämnar lokalen. Några har skrivit att de gått till biblioteket, däribland deltagaren Robil som skickats dit av sina gruppmedlemmar för att bidra till det gemensamma arbetet på något vis. I själva verket har Robil gått till spelhallen.

Scen 2:

Läraren Pelle fångas av studerande Pernilla som undrar hur hon kan gå vidare med sitt arbete om uteliggare. Pelle föreslår olika begrepp Pernilla kan slå upp i NE.

Pernilla: "NE?"
Pelle: "Nationalencyklopedin alltså."
Pernilla: "Jahaa okej, jag går till biblioteket."

Efter 40 minuter är Pernilla tillbaka igen. Hon träffade några medstuderande på vägen och de har fikat tillsammans.

Pelle: "Hittade du nåt?"
Pernilla: "Jaa eller nej, jag tar det på Internet när jag kommer hem."
Pelle: "Ja, du är flitig du!"

Scen 3:

Läraren Pelle diskuterar med Henrik och Julia som arbetar med Nelson Mandela. Deltagarna sitter vid ett bord fullt med papper och böcker. Julia berättar engagerat om Mandelas uppväxt. Henrik har läst i skvallerpressen om spekulationer kring huruvida Winnie Mandela egentligen var trogen medan maken satt i fängelse. Läraren Pelle sätter sig vid deltagarnas bord och lyssnar på samtalet. Han uppmuntrar deltagarnas process och säger att de verkar ha roligt tillsammans.

Pelle: "Men hör ni, hur var det egentligen, vad arbetade Mandela för?"

Julia: "Ja, han kämpade ju för de svarta eller ..."
Pelle: "Har ni kollat upp det här med apartheid?"
Henrik: "Ja , nej, lite."
Pelle: "Det finns material, jag har det här nånstans."

Pelle lämnar rummet, och kommer strax tillbaka med en bunt material som han lägger på bordet.

Pelle: "Här, här har ni. Läs om det här, det står bra här!"

Läraren lämnar Henrik och Julia, och söker upp en annan grupp. Deltagarna Julia och Henrik sitter kvar vid bordet. De tystnar. Efter en stund säger Henrik med en suck:

Henrik: "Jaha! Det är bara färdigt - gör så här! Då får man hitta på nåt. Man får väl leta lite efter det han (läraren) ska ha."

Första scenen visar hur deltagaren Robils gruppmedlemmar tröttnat på honom. Han är visserligen en charmig, attraktiv kille med humor, men nu får det vara nog. För att Robil ska bidra på något vis till gruppens gemensamma arbete skickas han till biblioteket för att hitta mer litteratur och söka på Internet. Robil ser möjligheten att utnyttja tillfället och beger sig till spelhallen där kompisarna finns.

I **andra scenen** möter vi en annan studerande, Pernilla, som visar stort engagemang i arbetet med uteliggare. Läraren Pelle uppmanar henne att söka i NE, ett främmande uppslagsverk i Pernillas värld. Vad hon kan hitta för relevant information där vet hon inte riktigt. Men hon förlitar sig på läraren och travar iväg. Även om avsikten är biblioteket lockas hon av några medstuderingar att ta en fikapaus. Väl tillbaka möter hon läraren Pelles frågor, som blir obekväma eftersom hon ägnat sig åt annat än själva arbetet. Pernilla försöker köpa mer tid för att kunna återkomma till Pelles frågor vid ett senare tillfälle. Som resurs använder hon den etikett hon fått tidigt av lärarna, att vara en "flitig" deltagare.

I **tredje scenen** samtalar läraren Pelle med deltagarna Henrik och Julia. De två har kul tillsammans och är fullt upptagna med att delge varandra information om Mandela. Läraren Pelle frågar om fenomenet apartheid och hur det hanteras i arbetet. Henrik och Julia verkar rådvilla, det är inget som fångat deras uppmärksamhet. Läraren Pelle hämtar material han bedömer som relevant för deltagarnas arbete. Julias och Henriks samtal tystnar, engagemanget i arbetet verkar plötsligt som bortblåst. Hur ska de använda den lunta som landat framför dem? Efter en stunds betänketid lanserar Henrik en strategi för att komma ur situationen. De bestämmer sig för att läsa sammanfattningen, kanske skriva några rader därifrån i arbetet. På så vis blickas läraren, samtidigt som de kan rikta uppmärksamheten mot det som egentligen intresserar.

Hur handleda arbetsprocesser?

Hur brukar Du handleda? Känner Du igen lärare och deltagares strategier i de tre scenerna ovan? Hur skulle Du ha gjort i dessa situationer?

De tre scenerna visar att handledning är en komplex process för både pedagoger och studerande. Läraren Pelle agerar på olika sätt för att inspirera deltagarnas arbetsprocesser. Scenerna illustrerar att det inte alltid är enkelt. Återvänd till scenerna som regissör med rätt att när som helst kunna stoppa aktörerna. Ge aktörerna nya instruktioner eller byt ut repliker. Hur kunde scenerna ha sett ut istället?

Examinationsfasen

Julia och Henrik redovisar arbetet om Nelson Mandela under temat "Mänskliga rättigheter". Redovisningen handlar om Mandela som person såsom uppväxt, familj, utbildningsbakgrund, förhållanden, matvanor och andra fakta som deltagarna intresserat sig för.

- Pelle:** "Mmm, hur är det med apartheidsystemet då? Hur är det med det? Och hur var det politiska läget? Hur ska vi se på det Mandela gjorde? Och hur skiljer sig det från vad de ledande politikerna i Sydafrika gjorde?"
- Henrik:** "Ja, det är lite klurigt och få fatt på."
- Pelle:** "Om jag säger så här då, hur protesterade Mandela mot apartheidsystemet? Eller så här, hur bryter rasåtskillnad mot mänskliga rättigheter?"
- Henrik:** "Det är ju orättvist så klart, det är ju det Mandela tycker."
- Pelle:** "Ja, jaaha. Men hur? "
- Julia:** "För mig är han väldigt stor. Han [Mandela] fick med sig många,"

Scenen visar hur två studerande, Julia och Henrik, redovisar temaarbetet om Nelson Mandela. Deras arbete handlar om Mandela som biografisk person. Engagerat berättar de om uppväxtförhållanden, tiden i fängelse samt lite skvaller om Nelson och Winnie Mandelas förhållande. Läraren Pelle försöker istället genom olika frågor att sätta in Mandela i ett politiskt sammanhang. När deltagarna inte hakar på lyfter han in problematiken kring apartheid. Deltagaren Henrik refererar till att Mandela fängslades för att ha ifrågasatt och protesterat mot rådande system. Läraren Pelle verkar ändå vilja ha ett annat svar som visar principerna kring mänskliga rättigheter i exemplet. Deltagaren Julia avbryter lärarens frågor genom att deklarerat sin beundran för Mandela.

I samtal med deltagarna efter examinationen tycker Julia att hon och Henrik gjort ett godkänt arbete. De upplever att de lärt sig mycket om Nelson Mandela genom temaarbetet. Både Julia och Henrik menar att de kopplat arbetet till temat "Mänskliga rättigheter". Julia är irriterad över läraren Pelles frågor på redovisningen och tycker inte att han lyssnat eller förstått. Pelle å sin sida är förvånad över att deltagarna inte ägnat uppmärksamheten åt problematiken apartheid i arbetet. Vid handledningstillfällena har han ju gett deltagarna relevant material. Som han tolkat det, har de tagit materialet till sig. Visserligen har han identifierat deltagarnas förtjusning över Mandela som biografisk person. Men Pelle är ändå överraskad över resultatet, som i hans ögon med nöd och näppe kan godkännas.

Två samtal – som aldrig möts?

Som pedagog i vuxenstudier, hur examinerar Du?

Finns det skillnader mellan att examinera kärnämnen respektive yrkesämnena?
I så fall på vilket sätt?

Utifrån scenen skulle man kunna formulera det som att två parallella samtal pågår som inte möts. Deltagarna valde att fördjupa sig i Nelson Mandela som konkret person. När Julia föreslog Mandela då temaarbetet iscensattes var detta vad hon hade i åtanke. Läraren Pelle förväntade sig att arbetet skulle handla om den abstrakta principen apartheid, vilket han ser som koppling till själva Temat "Mänskliga rättigheter". Hur blev det så här?

Hur kan mötet mellan studerande och pedagog se ut för att man ska vara del i *samma* samtal?

Vilka pedagogiska verktyg använder Du under arbetsprocessens gång för att undvika att examinationen och dess resultat blir en överraskning för Dig som lärare eller för de studerande?

Vem förväntas man vara som deltagare i vuxenstudier?

Innan fallet "Mänskliga rättigheter" problematiseras och knyts ihop, stannar vi upp och fäster blicken vid deltagare i vuxenstudier. Vem ska man egentligen vara som studerande? Undervisning eller lärsituationer framstår vid första anblicken som olika. Skilda ämnen, uppgifter, studerande och pedagoger skapar olika dynamiska krafter. Men den arbetscykel som fallet illustrerar förekommer även hos andra utbildningsanordnare än just den här. Det betyder att oavsett om man som vuxenstuderande sökt sig till kommunens vuxenutbildning, folkhögskola eller annan utbildningsanordnare ställs man inför liknande krav. Vi kan formulera det som att lärares sätt att organisera undervisningen riktar sig till en "tänkt" deltagare. Eller som en vuxenpedagog sa; "Det är ju *så* önskedeltagaren ser ut!"

I vuxenpedagogisk undervisning formas alltså samma mönster. Som studerande ska man vara:

- studieintresserad
- förändringsbenägen
- självständig
- skötsam

Att vara *studieintresserad* handlar om att man i vuxenstudier inte ägnar sig åt vad som helst. Undervisningens innehåll formas utifrån t ex utbildningspolitiska dokument såsom kursplaner, eller särskilda profiler såsom politisk åskådning eller religiös övertygelse. Som deltagare förväntas man rikta uppmärksamheten mot just detta innehåll. Även studieovana eller ointresserade deltagare ska åtminstone försöka. Lite tillspetsat formulerat: Det är förbjudet att vara lat!

Att vara *förändringsbenägen* handlar om att vuxenstudier framställs som verktyg för att hantera vardagen bättre. Lärare i samhällskunskap argumenterar

för att man som studerande ska ta vara på sina medborgerliga rättigheter och skyldigheter. Lärare i svenska vill inspirera deltagare att ta del av samhällets kulturella utbud och lärare i matematik pekar på betydelsen av att kunna sköta sin vardagsekonomi och att bättre förstå världen. Som undervisningen organiseras krävs en *självständig* deltagare som söker kunskap utifrån intresse och som tar ansvar för de arbetsprocesser som han eller hon deltar i, t ex i grupparbete. Slutligen ska man vara *skötsam* som studerande i vuxenstudier. Det handlar om att deltagarna accepterar studiemiljöns underförstådda sätt att kommunicera och förhålla sig till varandra. Pedagoger startar processer som deltagare förväntas vara följsamma till. Men det handlar också om normer för raster, umgänge och uppträdande i olika aktiviteter.

Scenerna i kapitlet är från tematiska studier där ämnen integreras. Betyder det att kraven på vem man förväntas vara som deltagare i vuxenstudier ser annorlunda ut än i en yrkesinriktad utbildning? Som forskare menar vi, liksom många lärare vi samtalat med, att så inte är fallet. Men hur ser du på det? Vi gör en blixervisit hos läraren Leif som utbildar operatörer. Leif beskriver undervisningen så här:

”Eleverna måste ju bli bra på det dom ska hålla på med, fast sånt lär man sig med tiden också. Sen är ju dagens arbetsliv annorlunda nu än förr. De tror det räcker och kunna fixa maskinerna, men att jobba ihop och kunna ta folk ingår ju också i jobbet - hur Du pratar med leverantörer och fixar deadlines i produktionen. Här får de jobba i grupp och lösa problem. Ja, en grupp igår jobbade snabbt som tusan, visst effektivt, men kunden ville ha grejerna först om några dagar. Jaha, vart ska ni ha det här under tiden frågade vi? Det får ju liksom inte direkt plats i källarn. Det hade dom inte tänkt på. Alltså allt sånt! Att vara flexibel och det här med ansvar är också viktigt i det här jobbet. Sen det här och passa tider och vara noga. Man kan ju inte komma dragande en kvart för sent, det kan verka lite gammalt men så är det faktiskt i verkligheten!”

Vill du läsa mer? Scener och resonemang är hämtade från Assarsson & Sipos-Zackrisson (2005, i tryck) forskning om vuxna i studier. Fler närsynta scener och fall från möten i undervisning finns också som artiklar i Larsson & Olsson “Om vuxnas studier” (2005, i tryck).

Glappet mellan deltagares olikheter och lärsituationers krav

I kapitel 3 presenteras studerandes olika sätt att använda vuxenstudier. Deltagare använder vuxenstudier som lärande, meritering, socialt umgänge, försörjning och självförverkligande. Kategorierna visar alltså att deltagarna skiljer sig åt. Sätts så dessa kategorier i förhållande till de krav lärsituationen ställer på deltagaren så formas ett glapp. Glappet består i att studerande är en heterogen skara, medan lärsituationen organiseras *som om* deltagarna vore homogena. Pedagoger runt om i landet känner igen såväl deltagarnas olikheter som de krav lärsituationen ställer från det vardagliga arbetet. Det kan betyda att även om läraren känner till glappet mellan deltagarnas olikheter och lärsituationens krav så får det sällan konsekvenser för själva mötet. Hur kan det tacklas när individualisering och flexibilitet samtidigt framställs som

pedagogiska ledstjärnor? Lite tillspetsat kan man undra om det egentligen bara är "önskedeltagare" som ska vuxenstudera?

Samtidigt kan man ställa frågan om det är möjligt för en pedagog att klara sitt utbildningsuppdrag gentemot vilka studerande som helst? Utifrån resonemanget om livslångt lärande för alla skulle det vara möjligt. Samhälleliga satsningar och finansieringssystem förespråkar och möjliggör en mångfald av deltagare i vuxenstudier, men kan skapa dilemman för både pedagoger och deltagare. Studerande å sin sida ges möjlighet att komma in i samhället genom att vuxenstudera, men riskerar att uteslutas om de inte lever upp till lärsituationens krav. De hoppar av från studierna eller stängs helt enkelt av. Lärare å sin sida känner sig ibland tvingade att göra avsteg från pedagogiska övertygelser. Det kan vara problematiskt att erkänna deltagares olikheter och behålla de professionella anspråken. Att som pedagog inspirera vuxenstuderande, som känner sig pressade av andra till att lära, är en krävande uppgift. Ändå vittnar pedagoger om hur just möten med motsträviga deltagare, som plötsligt intresserar sig för studierna, är en värdefull inspirationskälla i det vardagliga arbetet. Eller som en vuxenpedagog sa: "Det är såna möten som får mig att envist bara sträva på!"

Arbetet med att stödja vuxnas lärande är i första hand lärarens professionella ansvar, med de utmaningar och dilemman som följer. Ändå kan det vara på sin plats att peka på att pedagogens uppdrag inte kan isoleras, utan ingår i ett vidare sammanhang. Människors rätt att vuxenstudera ställer höga krav på alla aktörer som befolkar (ut)bildningsarenan - internationellt, nationellt och lokalt. Det utbildningspolitiska uppdraget involverar såväl pedagoger som utbildningsledare och politiker och kräver ansvar och kreativitet. Med blicken riktad mot framtiden behöver alltså var och en, oavsett vilken roll man spelar i det livslånga lärandet, ständigt ställa sig frågan:

Vilka alternativa lösningar kan finnas som idag inte används fullt ut?
 Vilka hinder måste t ex röjas undan för att mindre studiemotiverade deltagare ska kunna röra sig mellan utbildning och arbete?
 Vilka politiska beslut måste till eller, om de redan är fattade, förankras så att Utbildningsaktörer använder de friheter som finns?
 Vilket pedagogiskt ledarskap kräver framtidens vuxenstudier av Dig som lärare, utbildningsledare och studie- och yrkesvägledare?

Undervisningscykel på undervisningscykel på...

Vi har nu följt läraren Pelle och deltagarna i arbetet "Mänskliga rättigheter". Scenerna illustrerar mönstret introduktion, handledning och examination, samt olika dilemman deltagare och lärare ställs inför att hantera. Som forskare och regelbundna besökare i den vuxenpedagogiska vardagen hos skilda utbildningsanordnare konstaterar vi att arbetscykeln återkommer. Att *introducera* ett ämnesområde kan naturligtvis göras på olika sätt. Läraren i det här fallet använde en abstrakt text (FNs deklaration om mänskliga rättigheter) för att väcka deltagarnas intresse. Andra lärare använder t ex film, skönlitteratur eller bilder som kontaktpunkter. Oavsett hur man väljer att

hantera introduktionen handlar den pedagogiska utmaningen om att försöka anknyta till deltagarnas livsvärldar. Eller som det formuleras här i inspirationsmaterialet; att angöra en brygga.

Handledningen i det fall som beskrivits ovan, tar sig olika uttryck. Det är påfallande att läraren i praktiken använder mycket tid och energi åt att t ex kopiera och distribuera material, leta böcker och annat relevant material, söka på Internet etc. Fram träder bilden av att handledning som aktivitet många gånger omvandlas till administration. Är det vanligt att handledning handlar om att administrera? Eller är pedagogiskt handledarskap snarare att lärare och deltagare möts kring arbetets innehåll och processer? Eftersom handledning är en central fas i arbetscykeln återkommer det längre fram i det här kapitlet av inspirationsmaterialet.

En vanligt förekommande arbetsform som följer arbetscykeln är *grupparbete*. För den som tagit ställning för studerandeaktiva former för lärande är grupparbetsformen en resurs, men man kan stanna upp och fundera på om den tidigare dominerande formen – föreläsning – har ersatts av grupparbete? I så fall är det risk för att grupparbetsformen blivit rutin snarare än ett sätt att arbeta i linje med den pedagogiska grundsyn, som utvecklas i kapitel 1. Om det förhåller på det viset så bestäms arbetsformen oavsett *vad* deltagarna ska lära sig. Det här kapitlet landar i ett sådant resonemang.

Examinationen ser också olika ut, men bygger ofta på deltagares aktiva deltagande i t ex seminarier, diskussioner och redovisningar. Examination är ett centralt inslag i arbetscykeln som visar vad som egentligen räknas som kunskap. I fallet vi följt illustreras skillnaderna mellan deltagarna Henriks och Julias respektive läraren Pelles syn på vad som räknas som kunskap. Eller är det just två samtal som inte möts? Dilemmat skulle i så fall vara att aktörerna talar om samma sak, men på olika sätt. Att bedöma deltagares insatser och kunskaper är pedagogens uppgift i formella studier. Det betyder att det i vilket fall som helst är deltagarna som drar kortaste strået. Pedagogen har helt enkelt tolkningsföreträde. Frågan är hur lärare hanterar den maktrelation som faktiskt uppstår mellan dem och deltagare i bedömningsituationer? Examination återkommer vi till i kapitel 6.

Moment efter moment efter moment - eller utvecklingsinriktat lärande?

Dras trådarna samman kring arbetscykeln kan man fundera på hur den egentligen ska värderas. På den frågan finns inga enkla svar. Som forskare och gäster i den vuxenpedagogiska praktiken är intrycket att såväl pedagoger som deltagare stressar och har bråttom i studiearbetet, men också att de har olika mål och ambitioner. Pedagoger berättar, att de ofta känner sig pressade att hantera ett bestämt innehåll på kort tid. Man refererar till kurs- och läroplaner, konventioner kring vad som brukar rymmas inom en viss tidsperiod eller att man siktar på att åstadkomma lärande hos deltagarna. Deltagare å sin sida stressas av andra förhållanden som får betydelse för arbetscykeln. Det kan handla om att snabbt komma ur vuxenstudierna på gymnasienivå för att söka

till högskola eller att befinna sig så kort tid som möjligt i en önskad studiemiljö. Andra vill hålla högt studietempo för att klara studieekonomin, familjeförhållandena eller sin arbetsgivare. När tiden pressas och känslan av att målen inte kommer att nås infinner sig, så får arbetscykelns faser stryka på foten i termer av kvalitet och omfattning. Introduktioner forceras för att snabbt komma igång, handledning omvandlas till administration eller lotsning. Examinationen blir ett radband av redovisningar som varken ger särskilt utrymme för diskussion eller innehållsrik återkoppling. Det som hinns med är att sätta omdöme eller betyg. I dessa fall framstår arbetscykeln som att bocka av moment, snarare än att skapa goda förutsättningar för lärande.

Det här materialet syftar till reflektion. "*Voffo gör di på dette viset*"? Om vi tar tag i känslan, som ofta präglar både pedagoger och deltagare i vuxenstudier, kan man ställa frågan; bråttom till vad? Vad är det egentligen som ska hinnas med? När en arbetscykel är till ända, är det dags för nästa. Varje arbetscykel kretsar kring ett bestämt innehåll som introduceras och examineras. Man sätter symboliskt punkt för såväl innehåll som arbetsprocesser. Det betyder att direkt ge sig i kast med nästa cykel – snabbt mot nya äventyr! Arbetscyklerna hakar i varandra som för-givet-tagna moment efter moment. De löper visserligen i varandra, men tittar man riktigt noga består de av isolerade enheter. Om arbetscykeln syftar till lärande – vilket är rimligt – kan man tänka sig en progression och utvecklingsinriktning. Kunskaper och erfarenheter som vunnits ska användas som resurser i nästa cykel. Alltså, även om arbetscykeln principiellt upprepas så modifieras den beroende på deltagarnas kunskaper. På så vis hanteras lärande som en process mot ständigt högre höjder och nya utmaningar.

Arbetsformer i vuxenstudier

Forskning om arbetsformer i vuxenundervisning visar att lärarledda aktiviteter såsom föreläsningar, genomgångar och lärarstyrda diskussioner har dominerat. I en studie baserad på intervjuer med lärare var inte alla nöjda med att det förhöll sig så. De som ville förändra framhöll mindre lärardominans till förmån för ökad deltagaraktivitet. Konkret betydde det mer smågruppsarbete och mindre av föreläsning eller genomgång. Det visade sig också att arbetsformerna kan variera över tid, mot ökad självständighet för deltagarna. Ämnets karaktär hade också betydelse. I t ex. samhällskunskap ökar självständigheten markant genom fördjupnings- eller projektarbete.

Lästips; Staffan Larsson, Anders Fransson & Claes Alexanderssons "Vuxenpedagogisk vardag. Om undervisning i komvux" (1990). Texten bygger på intervjuer med 124 lärare och behandlar t ex särdrag i vuxenstudier, lärares syn på sitt arbete, deltagarefarenheter och undervisning.

I dagens vuxenstudier har studerandeaktiva arbetsformer fått fäste. Den arbetscykel som beskrivits i det här kapitlet visar hur deltagares aktivitet och inflytande är betydelsefullt i samtliga tre faser. Som gäster och forskare i dagens vuxenpedagogiska vardag vågar vi därför påstå, att det har skett en förändring från lärarstyrda till studerandeaktiva arbetsformer. Om det är så blir handledning av arbetsprocesser en central pedagogisk aktivitet som förtjänar

uppmärksamhet. Därför ges här utrymme att problematisera just handledning som fenomen.

B. Wahlgren "Fokus på vuxenläraeren" i *Utfordringer for voksnes læring Et nordisk perspektiv* Festskrift til Lars Arvidson (2004). Här diskuteras lärares kvalifikationer och krav på lärmiljöer.

Handledningens aktiviteter, mål och roller

Vad är egentligen handledning? Handledning som aktivitet förekommer såväl inom psykoterapi som psykosocialt arbete. Likaså används det inom olika former av yrkesutbildning och i arbetslivet. Oavsett själva sammanhanget syftar handledning till "att deltagande skall erbjudas möjlighet till lärande och utveckling" (Näslund 2004, s 19). Även om inte all vuxenutbildning är yrkesinriktad finns en poäng att ta del av resonemanget kring handledning i just dessa sammanhang. Två för pedagoger säkert välbekanta namn inom området handledning, är Gunnar Handal & Per Lauvås, som skrivit flera böcker. Handledning handlar om att utveckla kunskaper för en professionell yrkesverksamhet genom att växla mellan handling och reflektion. De vänder sig mot att alltför ensidigt rikta in handledningen mot själva handlandet. Risker med ett sådant förhållningssätt är att ta tag i det direkta, omedelbara, nära och tekniska i yrkesutövandet. Istället argumenterar de för en mer reflekterande hållning, så den handledde blir medveten om handlandet och kan utveckla detsamma. Andra författare menar att perspektivet visserligen öppnar för att handledning inte betraktas som metod, men invänder mot att lärarbeteende och lärartänkande sätts i fokus. Istället bör handledning ses som ett interaktionistiskt växelspel mellan handledare och handledd.

Handledningens mål kan beskrivas genom att skilja mellan tre traditioner:

- logisk empirism: handledning handlar om att "visa, instruera och öva"
- fenomenologi: handledning är ett reflekterande samtal kring deltagarens "upplevelser och erfarenheter"
- kritisk teori: handledningen handlar om att "problematisera och ifrågasätta vad som sker i den dagliga verksamheten" (Bergman & Törnvall, 1992)

Resonerar vi kring dessa tre traditioner är det lätt att föreställa sig hur handledarrollen skiftar beroende på vilken tradition man lutar sig mot. Den första traditionen handlar om att den handledde ska lära sig utföra bestämda handlingar. Draget till sin spets kan man tänka sig att *deltagare utför* olika moment och *handledare korrigerar*. De andra traditionerna markerar förståelse. Upplevelser och erfarenheter framstår som reflektionens bas som systematiseras tillsammans med handledaren. Den tredje traditionen väver möjligen samman handling med reflektion och värdering.

Hur ser Du på handledning? Vilka sätt att handleda använder Du?

Känner Du igen de tre traditionerna kring handledningens mål? I så fall, när låter Du Dig inspireras av någon av dem ?

Skiljer sig sättet att handleda mellan yrkesämnen och kärnämnen? I så fall på vilket sätt?

I arbetslivet används ofta olika former av handledning. Skiljer sig sättet att handleda mellan arbete och utbildning? I så fall hur?

Handledning kan också betraktas som en process bestående av olika faser. I modellen nedan knyts en bestämd handledarroll till varje fas:

- "modeling"; handledaren fungerar som förebild för hur deltagarna kan göra i arbetet
- "coaching"; handledaren intar en tränarfunktion genom att underlätta och stödja
- "fading"; handledaren drar sig ur och intar observatörens roll (Barrows, 1988)

Resonemanget kring faser inspirerar till att variera rollen som handledare. Handledning är en dynamisk process där agerandet förändras över tid. Samtidigt kan man ställa sig frågan om modellen paradoxalt nog inte blir statisk genom att just ha tid som utgångspunkt? Vi föreställer oss att handledning som fenomen inte ska lösgöras från det kunskapsinnehåll som bearbetas. Ett sådant resonemang innebär att rollerna som handledare växlar, men inte nödvändigtvis i den ordning modellen föreskriver. Beroende på den kunskap som hanteras kan handledaren gå in som tränare redan från början, agera förebild i senare moment och inta observatörsrollen då och då.

Nyfiken på litteratur kring handledning? Läs t ex:

Howard S. Barrows "The tutorial process" (1988).

Gunnel Bergman & Marie-Louise Törnvall "Handledningens teori och praktik" (1992).

Handal & Lauvås "En strategi för handledning -på egna villkor" (1982) och "Handledning och praktisk yrkesteor" (1993).

Peter Emsheimer "Handledningsprocessen i spänningsfältet mellan disciplinering och utforskande" (1995).

Helene Hård af Segerstad & Charlotte Silén (red) "Handledning av läroprocesser" (1999).

Johan Näslund avhandling "Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap" (2004).

Handledningens konst och konstigheter

Hur kan resonemanget kring handledning användas? För det första kan slutsatsen dras att handledning inte handlar om en bestämd teknik eller metod. Det handlar inte heller om att forma en given handledarroll. Däremot kan man inspireras att ställa frågor kring de handledarroller, som pedagogen kan komma att inta i mötet med vuxenstuderande. För det andra kan två linjer urskiljas där den ena inriktas på övning och korrektion och den andra på handling och reflektion. Det kan ligga nära till hands att vilja avfärda den första linjen som irrelevant. Men visst finns det väl kunskaper som studerande ska utveckla - både praktiska som teoretiska - där pedagogen kan markera vad som räknas som accepterat och inte? Samtidigt finns risker med att handla på det viset, om de arbetsprocesser som iscensatts har ett friare innehåll. Det handlar om att handledarrollen formas i linje med de pedagogiska ställningstaganden som arbetsprocessen utgår från.

Det visar sig inte vara helt enkelt. Återvänder vi till arbetsprocesserna i fallet "Mänskliga rättigheter" kan man se läraren Pelles lockelse att som handledare leverera "rätt svar" eller rent av disciplinera. Det kan, som en vuxenpedagog sa, handla om att "om jag ger deltagarna ett svar och ger dem böckerna så de raskt kan gå vidare, så känns det som jag gjort ett bra jobb. Då känner jag mig duktig". Det pedagogiska bidraget ger konkret resultat. Självklart måste vi väl alla som yrkesmänniskor bekänna att vi gläds åt att bli bekräftade? Det är lätt att känna igen ett sådant resonemang oavsett om man är vuxenpedagog, bonde, telefonist eller sjuksköterska. Det pedagogiska dilemma som kan uppstå är att deltagarna å ena sidan uppmuntras att tänka stort och fritt genom att t ex formulera egna intressen. Å andra sidan signalerar pedagogen att det finns bestämda sätt att hantera innehållet. Deltagarna kan få det svårt att förstå hur det facit, som levereras i form av t ex litteratur och kopierat material, har med deras arbete att göra. Ett tydligt exempel på det är deltagaren Pernillas oförståelse inför vad förkortningen NE står för och hur den kan bidra till arbetet om uteliggare. Varför ska hon studera uppslagsverket? I sämsta fall kan leveransen av facit få deltagare att tappa inspiration eller helt enkelt "lägga av". När läraren Pelle ger deltagarna Henrik och Julia material som de knappast ser relevansen med, är risken uppenbar. Samtidigt uppstår ett annat dilemma. Ska läraren Pelle säga: "Ja, skriv då om Winnie Mandelas utsvävningar istället för Nelson Mandela och apartheid"? Nej, läraren som professionell yrkesmänniska får inte abdikera från anspråken på avsiktligt lärande. Frågan är snarare hur deltagarnas intresse för paret Mandelas äktenskap kan balanseras eller användas som resurs för att utreda apartheidregimen.

Är det då möjligt att arbeta med handling och reflektion när arbetsprocesser handleds? Om studerandeaktiva arbetsformer, lite lättvindigt formulerat, innebär att deltagare utforskar något som de är eller blir intresserade av borde uppmärksamheten snarare riktas mot själva kommunikationen. Kan det handla om att som handledare försöka lyssna, ställa frågor om arbetsprocessens innehåll och former, lyfta fram deltagares kunskaper, systematisera erfarenheter och skapa utrymme för reflektion? För att kunna göra det behövs pedagogiska redskap, som visar var deltagarna finns. Först då kan fruktbara handledningsprocesser börja och man kan som handledare forma rollen på relevant sätt.

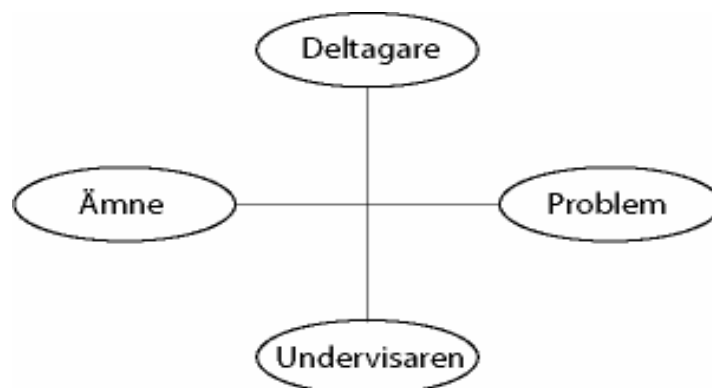
Ett användbart tillvägagångssätt, som lärare ibland använder, är att deltagarna i början av arbetsprocessen skriver en promemoria (PM) vad de är intresserade av, vad de redan vet, hur de ska ta reda på mer och vilka resultat de förväntar. I PM redovisas en tidplan och redovisningsform för arbetet. De frågor som studerandegruppen besvarar är visserligen enkla, men kräver eftertanke, ställningstagande och verbalisering. En PM kan på ett tidigt stadium visa var deltagarna finns i sina processer och hur de pedagogiska resurserna behöver användas. En skriven PM, oavsett om det är ett embryo eller en utvecklad text, underlättar för såväl kolleger som bibliotekarier och andra aktörer som kantar deltagarnas resa genom arbetscykeln. De studerandes kunskapsintresse synliggörs och skapar förutsättningar för pedagogen att växla mellan olika handledarroller. Det är naturligtvis ingen standardlösning för handledningens konst och konstigheter, men *ett* sätt bland flera.

Som pedagog i vuxenstudier har Du säkert andra pedagogiska verktyg. Hur brukar Du arbeta för att hantera handledningens komplexitet?

Att designa lärsituationer

Att designa lärsituationer är pedagogens vardag, oavsett om man arbetar med yngre människor i barn- och ungdomsskolan eller med studerande i vuxenutbildning. Hur lärsituationer ska designas finns det inget enkelt svar på. Som diskuterats tidigare handlar det om att göra pedagogiska ställningstaganden och formulera pedagogiska grundsyner. Utifrån det resonemang som förts här, vill vi argumentera för att frågan *vad* som ska läras inte får komma i skymundan för *hur* lärandet organiseras. Under handlingstryck i dagligt arbetet kan det ligga nära till hands att fastna i frågan, *hur*. I fallet "Mänskliga rättigheter" tar läraren Pelle och hans kolleger ställning för att arbetet ska genomföras i grupp för att deltagarna ska använda varandra som resurser och träna samarbete. Men över tid visas mönstret att lärare iscensätter grupparbete, oavsett vad som ska läras. Till slut protesterar deltagarna och kräver att få arbeta enskilt.

Som tankeredskap, när man som pedagog designar lärsituationer, föreslås nedanstående figur hämtad från Helene Hård af Segerstad, Alger Klasson och Ulla Tebelius bok "Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande" (1996, s 100-106). Det är en enkel fyrfältare som visar två centrala förhållanden att beakta. Den vågräta linjen handlar om hur själva innehållet ska formas. I ena änden finns *ämnesbaserad* organisering. Det handlar om att innehållet, som deltagarna ska lära sig, definieras av ämnesområdet. I andra änden finns *problembaserad* organisering. Det innebär att innehållet formas utifrån problem eller fall ur verkligheten som är relevanta för kunskapsområdet ifråga. Den lodräta linjen visar hur ansvaret ska fördelas mellan pedagog och deltagare. I ena änden är ansvaret undervisarens



eller *pedagogens*, vilket betyder att läraren styr lärsituationen genom innehåll och arbetsformer. I andra änden styr *deltagarna* utifrån erfarenheter, kunskaper och behov.

Genom "fyrfältaren" kombineras den övergripande frågan vad ska läras med hur undervisningen ska organiseras. På så vis skapas förutsättningar för mångfald och variation, snarare än ensidighet och rutinisering. Att variera lärsituationer ger möjligheter för deltagare med olika erfarenheter, kunskaper och behov att inneslutas i arbetsprocesserna. Ference Marton formulerar sig ungefär så här; "Variation är lärandets moder". Att som pedagog inför varje lärsituation placera sig i fyrfältaren kan vara ett sätt att synliggöra pedagogiska ställningstaganden eller grundsyn. Fyrfältaren kan också användas som verktyg för reflektion i arbetet med att designa lärsituationer. Att reflektera handlar om att få syn på *vad man faktiskt gör, när man gör*. Redan år 1910 skrev John Dewey om reflektionens betydelse i boken "How we think":

"The function of reflective thought is, therefore, to transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort, into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious."

Vardagens pedagogiska arbete fylls av situationer och möten som skapar handlingstryck. Att placera sig i fyrfältaren kan vara ett sätt att ta ett steg tillbaka för eftertanke.

Som pedagog kan man få syn på vad det egentligen är man gör när man gör. Var hamnar Du oftast i fyrfältaren? Hur kommer det sig?

5. Effekter av vuxenutbildning

Introduktion

I detta kapitel lyfts effekter av vuxenutbildning fram. Inledningsvis diskuteras vad man lär sig av att studera och vad forskning säger om utbildningseffekter. I en utbildningsbiografi möter vi deltagaren Pernilla och följer hennes väg genom studierna, för att så småningom landa i hur hennes vardag förändras. Därefter beskrivs vuxenstudiers värde för andra studerande. Kapitlet avslutas med ett resonemang kring de individuella värdenas betydelse ur samhällsperspektiv.

Vad lär man sig av att studera?

Frågan om vad man lär sig av att studera kan tyckas underlig om man ser utbildning som något självklart värdefullt. I det offentliga samtalet framhålls utbildning som ett kraftfullt verktyg i demokratiseringsprocesser. Hög utbildningsnivå anses bidra till myndigare medborgare. Utbildning framställs som redskap för att hantera omvärldsförändringar som teknik- och kunskapsutveckling. Med hög nationell kompetens står sig landet i den internationella konkurrensen, sägs det. Även om man med den samhälleliga mobiliseringen ser självklara kopplingar mellan utbildning och bestämda effekter, känner du som utbildningsledare säkert igen frågan från politiker; vad fick insatserna för resultat? Ett vanligt synsätt är att slutförda studier med bra betyg är tecken på goda utbildningseffekter. Omvänt betyder avhopp från vuxenutbildning eller omdömet ”icke godkänd” att effekter uteblir.

Sättet att resonera kring effekter av studier möter man i policydokument samt bland politiker och näringsidkare. Här, söker vi svaret hos dem som befinner sig i den vuxenpedagogiska praktiken. Lärare, pedagoger och deltagare som har utbildning som vardaglig mötesplats får besvara frågan. De som arbetar med att stödja vuxnas lärande säger att mötet med deltagaren ofta är inspirerande, men självklart kan det också kännas utmanande eller rent av omöjligt. Oavsett hur själva mötet ter sig är det relevant att undra: Vad sätter mitt arbete med att stödja läroprocessen hos den enskilde egentligen för spår? Frågan har säkert slagit dig som utbildningsledare och lärare många gånger i det vardagliga arbetet. Att deltagare får bra betyg i studierna känns säkert stimulerande, men behöver ju inte innebära att de klarar sig bra i livet. Man kan fråga sig: Vad blev det av dem? Ibland bjuds möjligheter att få glimtar av hur det gick sedan. Du har säkert mött tidigare deltagare och fått en pratstund kring hur livet ter sig. Ofta lämnar du mötet med goda berättelser som inspirerar att idogt arbeta vidare med vuxnas lärande. Då och då blir du kanske bekymrad och grubblar över hur det egentligen ska bli. Det händer kanske också att du inte ens behöver undra hur det gick för deltagarna sedan. Efter en tid är de tillbaka i vuxenutbildning igen. En utbildningsledare sa: ”De går runt i systemet”.

Forskning kring utbildningseffekter

Vuxenutbildning kan ses som ett verksamt redskap i debatten kring livslångt lärande. Även om det dominerande synsättet på lärande idag är, att människor lär sig i alla sammanhang så är formell utbildning betydelsefull för att just samspela med vardagslärandet. Vilka effekter kan då utbildning av god kvalitet egentligen bidra till?

- nya kunskaper; deltagande i studier kan förändra tolkningar
- annorlunda intressen; deltagande i studier kan forma andra intressen
- annat arbetsliv; deltagande i studier kan leda till mer stimulerande och kravfyllda arbetsuppgifter
- bättre självförtroende; deltagande i studier skapar bättre självförtroende och självtillit (Staffan Larsson, 1996)

Resonemanget framhåller alltså att verkningsfull utbildning helt enkelt sätter spår i vardagen. Återvänder vi till lärarna Pelle, Mona och Ludwig i kapitel 2, så har de höga förhoppningar om att studierna ska få betydelse i deltagares liv. Forskning kring lärare visar att de tre lärarna inte är ensamma om det. En studie om lärare på komvux går i samma linje. Lärare ser verksamheten som lyckad, den når resultat. Effekter av att studera beskrivs i positiva ordalag. Förenklat kan man formulera lärares sätt att resonera som att deltagare påbörjar studier med lågt självförtroende, begränsade kunskaper och tveksamma framtidsutsikter. Efter studierna förändras situationen till det bättre.

Hur kan man som pedagog försöka bidra till detta goda lärande? Staffan Larsson (1996) pekar på tre utmaningar för alla som arbetar med att stötta vuxnas lärande. För det första handlar det om att *utmana* människors tolkningar. Det innebär att deltagare möter ett främmande eller andra synsätt än de man själv bär på. För det andra handlar det om att kunskapen blir *autentisk*. Det betyder att deltagare är eller blir genuint intresserade av studierna. Studierna måste anknyta till vardagen. För det tredje handlar det om att kunskapen blir *relevant*. Om deltagare förstår hur kunskaperna kan användas utanför utbildningsanordnarens väggar blir det lättare att lära.

Nyfiken på forskning kring utbildningseffekter?

Patricia Cross bok "Adults as learners" (1981).

Staffan Larsson, Anders Fransson & Claes Alexandersson "Vuxenpedagogisk vardag. Om undervisning i komvux." (1990).

Sharan B. Merriam & Rosemary S. Caffarella "Learning in adulthood. A comprehensive guide" (1999).

ESREAs "Wider benefits of learning. Understanding and monitoring the consequences of adult learning" (2001).

Knud Illeris "Adult education as experienced by the learners" (2003).

Fler tips hittar du i "Bibliotek och referensmaterial"!

Vad ska man med bättre självförtroende till?

”De otrampade stigarna, sökandet efter kunskap lockar oss vidare mot nya upptäckter och aha-upplevelser. Om vi finge svar på allt, vore mycket så mycket mindre – ja, för vissa vore livet kanske till och med outhärdligt.” (’Det okända’ ur Grunnaren I)

Det synsätt på utbildningseffekter som diskuteras här handlar om värden i vardagen. Självklara kopplingar mellan vuxenutbildning och effekter såsom att bra betyg är detsamma som goda utbildningseffekter sätts alltså åt sidan. Likaså att avhopp från studier är detsamma som inga effekter alls. De tre lärarna Pelle, Mona och Ludwig, som vi mötte i kapitel 2 Vuxenutbildning som Mobilisering, framhåller att ämnesstudier är användbara verktyg för människor i vardagen, men vuxenutbildning handlar också om att växa som människa. Det formuleras som att må bättre, respektera sig själv och andra, liksom att som medborgare kunna hantera rättigheter och skyldigheter. Vad de tre lärarna vill att deltagare skall bära med sig från vuxenutbildningen kan kanske kallas bättre självförtroende. Forskningsmässigt visar det sig vara en välkänd effekt av utbildning. Vad ska man då med ett bättre självförtroende till? Det är lätt att föreställa sig att ett begränsat självförtroende får människor att röra sig i bekanta cirklar, kanske sällan ge sig ut på nya äventyr. För att möta det obekanta behövs tilltro till sin förmåga att kunna hantera nya situationer. Man är bättre rustad att ge sig in i nya sammanhang med ett gott självförtroende. För att få mer utförliga och fylliga svar på *hur* vuxenutbildning kan påverka människors vardagar, vänder vi oss så till deltagare som själva får berätta.

Vuxenstudiers värde i vardagen

I kapitel 1 Pedagogiska dimensioner i vuxenutbildning, konstateras att teorier kring lärande är ett mångsidigt område. De flesta perspektiv förenas kring att lärande handlar om någon form av *förändring*. Lärande är en dramatisk, fundamental förändring. Det handlar om kvalitativa förändringar, att resonera och handla annorlunda än tidigare. Mot det synsättet kan lärande som ”krusningar på ytan” ställas. Det senare handlar om kunskaper som snabbt glöms bort såsom att memorera fakta inför en skrivning. Sådana aktiviteter sätter sällan varaktiga spår i livet. Här väljer vi att se lärande som förändringar av betydelse för vardagen. Istället för att föreskriva vilka effekter vuxenutbildning borde ge, vänder vi oss till deltagare och låter dem avgöra studiernas värde. Följ med på en resa med deltagaren Pernilla som guide! Utbildningsbiografin visar hur hon närmar sig vuxenutbildning, formar sin deltagaridentitet och hur livet ter sig efter studierna. Vilka värden får studierna i Pernillas vardag?

Pernillas utbildningsbiografi

Pernilla studerar Allmän linje på en folkhögskola. Hon är 29 år och lever tillsammans med sina barn, fem och två år. Efter grundskolan studerade hon på Vårdlinjen, men hoppade av någon månad före avslutningen. ”Jag tyckte

inte det var roligt eller vad jag ville. Det passade mig inte". Pernilla beskriver livet då hon väljer att studera som en brytningstid. Hon är nyseparerad och sjukskriven. Plötsligt stod hon ensam med barnen, en förändring som hon inte önskat sig. Pernilla grubblar över vad hon egentligen vill med sitt liv och väljer mellan att gå "tillbaka till fabriken, ställa sig på banan eller fortsätta framåt och studera, sätta igång". Hon har arbetat i tio år inom vård och tillverkningsindustri, men det är egentligen inte vad hon vill göra. Men det kan vara svårt att ta steget därifrån, hon säger "gör jag det inte *nu*, då *gör* jag det inte".

Att arbeta som lärare – "ett säkert kort"

Studierna på folkhögskolan, som försäkringskassan finansierar, ska ge treårig gymnasiekompetens så Pernilla kan söka till lärarutbildningen. Egentligen finns en annan yrkesdröm, att bli journalist eller att arbeta med media. Men yrket som journalist får stanna vid att vara just en dröm, hon avfärdar det som omöjligt. Pernilla säger, "det finns inga jobb. Ekonomiskt sett är det lämpligare med lärarhögskolan, det vill jag göra". Att bli lärare handlar om att garanteras jobb med fast inkomst och trygg ekonomi. Det är som Pernilla säger "ett säkert kort". Studierna ska alltså leda till ett annat arbete än det hon har idag.

Folkhögskolan – "att göra det jag behöver göra och träffa nytt folk"

Att Pernilla väljer studier på en folkhögskola är ingen slump. Snarare är valet väl övervägt. Pernilla har studerat på komvux tidigare, men föredrar nu en annan studieform. "Jag vet hur tufft det var på komvux när man gick". Dels struktureras studierna på folkhögskolan under hela dagar i lugnare studietempo, dels organiseras studierna i sammanhållna grupper. Pernilla pratar om studierna som ett arbete, en meningsfull aktivitet som ska utföras på bestämda tider. Hon säger: "Jag sitter mina timmar här på skolan och gör det jag behöver göra. Sen när jag kommer hem har jag tid över till ungarna." På så vis tudelar Pernilla studierna och föräldraansvaret på ett sätt som passar henne. I skolan kan hon vara flitig deltagare, hemma engagerad mamma. Genom studierna hoppas också Pernilla skapa nya sociala kontakter. Som nyseparerad och sjukskriven har det sociala umgänget krympt. Numera är Pernillas umgänge avgränsat till några få personer. Hon är uppvuxen i Norrland, men flyttade till Nystad när hon träffade "exet" som hon kallar sin tidigare sambo. Hennes mamma och moster bor visserligen i Nystad, därutöver finns två nära väninnor. För Pernilla blir studier en naturlig arena för att initiera och odla relationer.

Studier – "att lära sig sånt man inte kan"

Pernilla vuxenstuderar för att meritera sig till vidare utbildning och arbete som lärare. Men studier handlar också om lärande. På folkhögskolan hoppas Pernilla lära sig det hon "inte kan". Hon vill exempelvis en gång för alla begripa sig på matematik. Pernilla säger, "hur jag än gör kan jag inte få ihop det – jag hoppas på att få lära mig den här gången". Hon ser relevans med skolkunskaper, de har man nytta av i vardagen. Hon vill t ex lära sig att räkna ordentligt för att kunna hantera sin hushållsbudget. Hon förknippar studier med allmänbildning. Sådana kunskaper kommer alltid till användning i vardagslivets diskussioner, men behövs också för att klara vidare utbildning på högskolenivå. Hon är beredd att engagera sig och ge studierna det

utrymme som krävs. Trenden att inte fullfölja sina studieplaner ska nu vändas. Hon framstår som fast besluten att genomdriva projektet den här gången. På så vis är Pernilla målinriktad i förhållande till studierna. Att ta steget till studier bryter sjukskrivning och isolerad tillvaro. Eller som Pernilla säger, "det kan bara bli bättre".

En följsam deltagaridentitet – "önskeelev eller rövslickare"?

Följer vi så med Pernilla in i studiemiljön på folkhögskolan blir hon snabbt en följsam deltagare. Eller som lärare ibland formulerar det, hon är en "riktig önskeelev". Pernilla visar sig studieintresserad, självständig, förändringsbenägen och skötsam i förhållande till studierna. Den positiva inställningen sammanfattar hon med orden "alla lärare är bra, alla ämnen är intressanta och viktiga, och alla medstudierande är roliga, gulliga". Men Pernilla har hamnat i en studiegrupp som sätter annat i förgrunden än att vara "önskeelever". Flera i gruppen studerar för att som sista utväg kunna hantera sin ekonomi, för att umgås med folk de redan känner och för att meritera sig till arbete. Det betyder att Pernilla avviker från sina medstudierande. Hon säger sig vara "våldigt illa omtyckt" av dom andra eftersom hon engagerar sig i studierna. "Dom tycker jag är en riktig rövslickare". Men Pernilla håller fast vid sitt projekt att vilja lära sig och söker aktivt upp lärarna. Lärarna stöttar hennes ambitioner och säger ibland att de har tur som åtminstone har henne i gruppen. På så vis odlar Pernilla egna relationer till lärarna. Hon berättar:

"Jag förstår att det är en nagel i ögat på andra. Att jag går och söker upp en lärare... titta här, det här ska jag göra och får inte ihop det. Medan de andra hellre lämnar in ett halvsjaskigt arbete än söker hjälp. Jag berömmar lärarna. Det blir ömsesidigt .. som dom ställer upp. Pelle kan man ringa privat. Andra (*deltagare*) blir svartsjuka, men då tycker jag att de har attitydproblem."

I början av studierna tar Pernilla olika initiativ för att skapa nya relationer och bekanta sig med de andra deltagarna i studiegruppen. Hon anordnar till exempel en fest hemma hos sig. Några dyker upp, men med tiden verkar de avmätta inför Pernillas sociala ambitioner. Hon ger upp försöken att hitta nya vänner bland klasskamraterna.

"Det var inte kul första terminen. Det var det inte. Men det beror ju på gruppen. Sjuttiofem procent av alla i den gruppen gick ju inte av samma anledning som jag gick där - för att gå vidare, bli nå't, vilja, allt det här. Sjuttiofem procent av klassen gick där för och få pengar. Hur mycket sabbar det för en studiegång? Det är klart att grejer flyger i luften och mobiltelefonerna ringer, för dom skiter ju i vilket!"

Att bekräftas och utmanas av lärarna – "det var klimax alltså"

Även om Pernilla på sätt och vis är besviken på sina medstudierande bekymrar det henne allt mindre ju längre tiden går. När hon pratar, handlar det snarare om lärarna som stöttar hennes studieambitioner. Deras bekräftelse bidrar till ökad självförtroende i studierna. På lärarnas initiativ placeras Pernilla i en annan grupp inför andra terminen. Först blir hon upprörd och säger "jag var tokig från början". Med lärarna gör Pernilla en överenskommelse. Hon kan gå tillbaka till sin tidigare studiegrupp om hon vill, men hon måste ge gruppbytet

en chans. Efter några veckor säger Pernilla, "jag skulle aldrig gå tillbaka". Gruppbytet betyder att hon hamnar bland deltagare som gått ett halvår längre, "då skulle jag mäta mig med dom. De var ju så duktiga, så man blev *ännu* mer pushad. Kan de, kan jag!" Ambitionerna i den nya studiegruppen bidrar till att Pernilla antar större utmaningar. Hon backas upp av samtliga lärare, som hon själv formulerar det, "jag blev pushad och peppad".

När Pernilla berättar om studierna på folkhögskolan får lärarna framträdande platser. Hon inspireras särskilt av läraren Anders som genom tydliga instruktioner och höga krav "skrämdde skiten" ur henne inför ett Temaarbete¹. Först beskriver hon sig som handlingsförlamad, går runt och grubblar över hur hon ska fixa det. Men processen vänder och Pernilla utmanas. "Jag gav mig fan på, att ska det se ut så, så ska jag klara det och det gjorde jag ". Vid redovisningen återkopplar läraren Pernillas arbete med orden "inga kommentarer för så här ska det se ut!" Hon säger: "Det var det häftigaste som hänt mig på hela terminen, det var klimax alltså". I efterhand pratar hon med läraren Anders. Han säger: "Du var en av dom som blev rädd och det var ju liksom meningen". Mötet med läraren Anders blir en viktig inspiration i de fortsatta studierna.

Läraren Jörgen som undervisar Pernillas grupp i svenska på Allmän linje, arbetar också på folkhögskolans medialinje. Jörgen uppmärksammar och berömmar Pernillas sätt att formulera sig i tal och skrift. Hans erfarenhet och inblick i mediavärlden blir en eftersträvansvärd förebild. Jörgen ger Pernilla en avgörande knuff för att lägga planerna på läraryrket på hyllan. Istället uppmuntrar han henne att söka just Medialinjen. Pernilla minns hans ord väl:

"Du ska inte söka till Lärarhögskolan, du ska bli journalist. Okej tänkte jag, jag chansar på det. Det är kanske det. Och det var det."

Att växla deltagaridentitet – "Franskan satt jag mer eller mindre av"

I början av studierna ger Pernilla alla ämnen samma status. Hon framställer alla ämnen som intressanta. Hon har ambitionen att lära sig och alltid göra sitt bästa. Pernilla navigerar med kompassen "att lärare bestämmer och deltagare gör". Det betyder att man som deltagare anpassar sig till lärarens krav. Pernilla närmar sig medialinjen genom att söka information om behörighetskrav och hon skriver slutligen en ansökan. Därefter förändras deltagaridentiteten genom att Pernilla agerar olika beroende på ämne. Hon höjer ambitionen i ämnen som är relevanta för medialinjen, medan intresset dalar i andra. Eller som Pernilla berättar om ämnet franska. Det "satt" jag mer eller mindre av. I stället för att visa intresse, ambition och vilja att lära, gör hon precis vad som krävs för att bli godkänd. Svenska prioriteras som ett huvudämne. Att lära sig naturkunskap omformas till ett meriteringsprojekt, det ingår helt enkelt i treårig gymnasiekompetens. Även om Pernilla fortfarande är följsam bleknar alltså intresset för att lära sig sådant hon inte anser är relevant för hennes kommande studier:

"Men det är tredje terminen jag läser tillsammans och vi lär oss räkna till tio, hälsa och beställa mat. Lite tradigt. Men det är mitt fel, jag hade kunnat tjata om och få mer jobb. Inget utvecklande, men vilotid."

¹ På Folkhögskolan integreras flera ämnesdiscipliner i Tema.

Att vara journalist – ”det är Pernilla”

Ett och ett halvt år senare studerar Pernilla på medialinjen vid samma folkhögskola. Hon säger: "Det är Pernilla. Det passar mig ypperligt. Jag får verkligen utlopp för prata och skriva och agera". Att journalister skulle ha sämre arbetsmarknad än lärare är som bortblåst när hon berättar:

"Hittills har alla fått jobb, det är klart jag ska ha jobb. Sen har jag ju lite kontakter, min pappa är journalist, så får jag inget här, så åker jag dit."

Pernilla är klart inställd på att få arbete. Går det inte på annat sätt använder hon sin pappas kontakter. Att hon tidigare placerat arbetsmarknaden som förgrund och därmed avfärdat yrket som journalist förvånar henne. Hon säger "jaa, så var det visst". Nu handlar det snarare om att förverkliga "den hemliga yrkesdrömmen". Vid studiernas början var det viktigt att hitta ett arbete med stabil ekonomi och att bli lärare framstod som en god möjlighet. Att forma yrkesidentiteten som journalist är snarare en livsstil. Hon är övertygad om valet. "Det är Pernilla". Arbetet ska vara personligt stimulerande, inte bara en säker inkomstkälla. Att *arbete som lärare* ersätts av *att vara journalist*.

Att bli en annan kvinna – ”det jag gör, det gör jag bra”

I början av studierna är utseendet viktigt för Pernilla. Att vara kvinna handlade om att ägna tid och energi åt hur man ser ut. Ett attraktivt utseende framstod som att vara framgångsrik. Pernilla deltog i tjejgängets samtal om utseende, kläder, män, barn och festande. Under studietiden får utseendet en central plats i livet genom att banta, återkommande färga håret och klä sig moderiktigt. Efter vuxenstudierna pratar Pernilla på ett annat sätt om att vara kvinna:

"Jag har blivit kaxig på så sätt att jag inte står framför spegeln och säger, vad du är snygg idag, utan jag vet, att det jag gör idag, det gör jag bra. Jag vet att jag klarar av det."

Att vara kunnig och kompetent är numera det viktiga. Pernilla använder alltså andra resurser för att forma könsidentiteten. När hon träffar folk på puben och berättar om studier och framtidsplaner, säger hon, att det skrämmer bort männen. Priset väljer hon att betala. "När man har sämre självförtroende ger man sig lättare in i förhållanden, nu väntar jag hellre, är mer eftertänksam". Även om Pernilla säger att framtoningen minskar möjligheten att skapa en ny relation, så värderar hon förändringen som positiv. "Idag vet jag, att jag klarar mig själv och är mindre beroende. Det viktigaste är att barnen och jag har varandra". Att visa sig kompetent, den nya könsidentiteten, gör hon inte avkall på. Pernilla markerar att identiteten som kvinna skiljer henne från andra kvinnor hon känner, "men man kan ju fråga vad *de* gör om några år?"

Att bli en allmänbildad människa – ”nu vet man lite mer vad man pratar om”

Pernilla berättar att hon hanterar diskussioner på ett annat sätt efter vuxenstudierna. Tidigare var hon en slags åsiktsmaskin som alltid levererade synpunkter. Nu tycker hon att åsikter har sin plats när de baseras på kunskap, annars kan man gott hålla tyst. Eller att man visar ödmjukhet och erkänner när man saknar kunskap:

”Då var man lite mer principfast, nu vet man lite mer vad man pratar om och då har man lite mer kurage, mer kurage för att kunna backa och säga, jag kan inte det här.”

Som Pernilla resonerar finns klara skillnader mellan mer eller mindre löst tyckande och vad man kallar kunskap. Att bli allmänbildad som människa handlar om att använda kunskaper som delas kollektivt. Vet man bättre vad man kan, begriper man också vad man inte kan. Allmänbildning betyder att lära sig perspektivtagande, att se saker från andra horisonter än sin egen. På så vis får man respekt för andra. Världen ter sig inte längre i svart eller vitt, däremellan finns en mängd skiftande nyanser. Som exempel tar hon konflikten Israel-Palestina:

”Förr var det mer: de är inte kloka, springer i pyjamasar och skjuter, det är värmen och sting i skallen! Idag är det: Konflikten Palestina-Israel kan verka konstig. Jag är inte så insatt i det, känner inte historien.”

Exemplet demonstrerar hur Pernilla försöker problematisera konflikten istället för att avfärda med orden ”de är inte kloka”. Vad som vid första anblicken verkar ”konstigt” kan man ändå försöka förstå. Allt har sin historia och känner man till den blir ofta det ogripbara mer begripligt. Historiska kunskaper tillhör allmänbildningen och är centralt för att förstå världen. Det handlar inte bara om specifika historiekunskaper om Israel. Hon använder historia som tankefigur för att hantera händelser hon hör, läser om eller möter i diskussioner med andra. Pernilla avslutar sin berättelse med orden ”mitt liv har ju förändrats sen jag började på folkhögskolan. Jag är tacksam för att jag kom in där”.

Värdet av studier ur deltagarperspektiv

Pernillas berättelse är ett gott exempel på hur livet kan förändras genom vuxenutbildning. I hennes fall fick studierna omvälvande betydelse. Hon resonerar och handlar annorlunda efter studierna. Så är det naturligtvis inte alltid. Men i samtal med deltagare kan man ändå konstatera att det är få som säger att studierna var värdelösa, eller inte gav något alls. Spelar det då någon roll hos vilken utbildningsanordnare man studerar? När deltagares berättelser om studiers värde i vardagen används som kriterium, finns inga sådana skillnader som visar att en anordnare skulle vara ”bättre” än någon annan. Hur är det då med avhoppare, alltså deltagare som försvinner från studierna? Om studiegången avbryts, skapas väl inga effekter? Den här forskningen visar att det tvärtom är möjligt. Även deltagare som inte fullföljer berättar att studierna varit värdefulla på olika sätt. Så här ser bilden ut när de värden som deltagare -

oavsett om de hoppar av eller fullföljer - tillskriver studierna i vardagen kategoriseras.

- **använda skolkunskaper**; vidare studier, arbete, familj/vänkrets (diskussion), barnens skolgång (läxläsning, samtal med barnens lärare)
- **använda formella meriter**; vidare utbildning/arbete (tillträde), familj/vänkrets (status)
- **lita till studieförmåga**; "jag duger", "jag kan mer än jag trodde"
- **förändra studieintresse**; skolkunskapens relevans, revidera bild av skolan
- **annorlunda syn på arbete**; söka "nya" yrkes- och utbildningsvägar
- **röra sig på andra arenor**; besöka "nya" geografiska platser t ex bibliotek
- **forma "nya" fritidsintressen**; t ex idrott, dans, motorsport, kultur
- **mogna/omforma sig som människa**; förändra självtillit, självbild, självreglering, engagemang utöver "jaget", erkänna den Andre, acceptera olikheter (revidera fördomar, nyansera världsbild)

Ett sätt att *använda skolkunskaper* är att som förälder läsa läxor med barnen. För att kunna stötta barnens skolgång behövs kunskaper, men också kännedom om hur skolan som organisation fungerar idag. Deltagaren Lisa berättar hur studierna hjälpt henne att utveckla studieteknik som hon lär barnen för att underlätta skolarbetet. Andra deltagare beskriver hur de genom vuxenstudierna fått *annorlunda syn på arbete*. Deltagaren Jonas, som till en början satsar på att bli tryckare, möter läraren Lasse som är en påläst historiker i svarta jeans och skinnjacka. Lasse blir snabbt en förebild för Jonas, som inspireras att studera till lärare efter vuxenutbildningen. Deltagaren Ali berättar hur han genom studierna lär känna andra sidor av den tätort han bor i. Han *rör sig på andra arenor* såsom kommunens bibliotek, som han visserligen alltid vetat fanns, men aldrig tidigare besökt. Här finns möjligheter att läsa tidningar gratis och som förälder ta med barnen. Slutligen, det som återkommer i de flesta deltagares berättelser om studiernas värde, *att mogna/omforma sig som människa*. Deltagaren Irene beskriver hur hon i vuxenutbildning möter människor med annan etnisk, religiös och åldersmässig tillhörighet än hon själv. Robil bekantar sig med, som han säger, "vanliga svenskar". Med erfarenheterna i bagaget revideras världsbilder. De får syn på och ifrågasätter fördomar hos arbetskamrater och vänner.

Pernillas utbildningsbiografi liksom det totala utfallsrummet av vuxenstudiers värde hämtas från Liselott Assarsson & Katarina Sips-Zackrisson forskning kring vuxna i studier (2005, i tryck). I antologin "Om vuxnas studier" med Larsson & Olsson som redaktörer (2005, i tryck) finns också tre artiklar från samma studie. I ESREAs "Wider benefits of learning. Understanding and monitoring the consequences of adult learning" (2001) finns också artikeln "What did you learn in school today...? Everyday patterns of classroom interaction in adult education – who learns what?" av samma författare.

Utifrån deltagares berättelser om studiers värde vänder vi oss till Dig som politiker, utbildningsledare och lärare.

Är Du överraskad av resultatet? Saknas något värde?

För den som vill läsa mer om studiers värde rekommenderas:

Ragnhild Nitzler, Inger Landström, Inger Andersson & Ulrika Eriksson "Värden i folkhögskolevärlden" (1996).

Sam Paldanius m fl "Olika betydelser av kommunal vuxenutbildning för arbetslösa" (1997).

Sam Paldanius och Bosse Bergstedt & Glen Helmstad "Deltagares upplevelse av folkbildningen" (2003).

Fler tips hittar du i "Bibliotek och referensmaterial" kapitel 7

Individuella värden – har de någon betydelse?

Vi har hittills vi tagit del av deltagares berättelser, där de själva bestämmer studiernas värde. Även om människor vittnar om förändringar i vardagslivet, har det egentligen någon betydelse i vidare sammanhang? Om vi lyfter perspektivet till samhället, spelar det då någon roll att Lisa stöttar barnens skolgång, att Pernilla bryter sjukskrivning för studier och arbete, att Irene och Robil reviderar fördomar om den andre, eller att Jonas lämnar arbetslöshet för högskolestudier?

Kritikern vill kanske avfärda dessa individuella värden som verkningslösa. Men en sådan tankefigur utgår ifrån att samhällsperspektivet på enkelt sätt kan skiljas från individperspektivet. En alternativ tankefigur är istället att samhället består av individer, och individer skapar samhället. Deltagarperspektivet snarare stödjer än visar något annat än önskade effekter ur samhällsperspektiv. Att hantera barnens skolarbete, bli frisk, studera vidare, läsa böcker, kontakta myndigheter, ta körkort, arbeta, revidera fördomar eller ta hänsyn till andra människor kan ses som uttryck för just demokratiseringsprocesser och kunskapstillväxt. I kapitel 2 diskuteras att det ibland kan finnas anledning att ställa sig avvaktande till utbildning som universallösning på diverse samhälleliga dilemman. Samtidigt är det påfallande hur studier sätter spår, ofta till det bättre, i människors liv. Det verkar gälla både studerande med positiv syn på studier och studerande som till en början är tveksamma, eller rent av ovilliga. Resonemanget inspirerar förhoppningsvis olika samhällsaktörer att ihärdigt argumentera för och satsa ambitiöst på utbildning. Utifrån deltagares berättelser om studiers värde finns så många och olika argument för att göra just det. Frågan blir snarare, finns egentligen något att förlora?

6. Kvalitet i vuxenutbildning

Introduktion

I det här sjätte avsnittet fokuseras kvalitetsfrågor i vuxenutbildning. Det görs i relation till tre teman. Det första temat är *examination* som presenteras utifrån frågorna varför, vad, hur och vem examinerar. Olika examinationsformer beskrivs också. Därefter diskuteras examinationen ur deltagarperspektiv, samt den maktrelation som uppstår mellan pedagog och deltagare. Slutligen visas två examinationsscener från vardagen i studier. Det andra temat är *utvärdering*. Utvärdering diskuteras som merarbete och daglig reflektion. Oavsett om det handlar om att utvärdera kurser, utbildningssatsningar eller projekt blir ett antal principiella frågor relevanta att ställa. Avsnittet om kvalitet i vuxenutbildning avslutas med ett tredje tema, *framtidshorisonter i vuxenstudier*. Aktiviteter såsom validering, rekrytering, vägledning, flexibilitet, lärcentra samt rörlighet mellan utbildning och arbete lyfts fram som viktiga vuxenpedagogiska utmaningar idag och i morgon. Olika synsätt illustreras genom en dialog mellan två utbildningsledare.

Examination – kunskapskontroll eller lärande?

En välbekant aktivitet för alla lärare är att examinera i form av skrivningar, muntliga redovisningar eller praktiska tillämpningar. Utbildning syftar ju till avsiktligt lärande, eller som Magnus Söderström definierar det; "...systematisk påverkan av individer i en viss riktning under organiserade former..." (1981, s 26). Även om examination är vardag för både lärare och deltagare i studier finns anledning att stanna upp. Examinationen påverkar deltagares sätt att förhålla sig till och lära sig i formella studier. En som fäst uppmärksamhet vid examinationens styrande effekter är Benson Snyder som lanserade begreppet *dold läroplan*. Han skiljer mellan *den officiella läroplanen* som formuleras i kursplaner och andra måldokument, samt *den dolda läroplanen* som visar kursens reella krav, det som faktiskt betygsätts.

Hur förhåller man sig då som studerande till den dolda läroplanen? Forskning visar tre strategier som deltagare använder för att ta reda på vad som förväntas. *Ledtrådssökarna* (*cue-seekers*) försöker aktivt ta reda på kraven. De *ledtrådsmedvetna* (*cue-conscious*) är medvetna om de ledtrådar som finns, men söker inte aktivt efter dem. De *ledtrådsdöva* (*cue-death*) förblir omedvetna om ledtrådarna. För att vara på den säkra sidan läser de all litteratur och annat material lika intensivt.

Som pedagog i vuxenutbildning, känner Du igen dessa tre studerandestrategier?

Hur förhåller du dig till strategierna?

Vill Du läsa mer? Några klassiska studier är:

B. Snyder "The hidden curriculum" (1971).

D. Broady "Den dolda läroplanen". KRUT, Stockholm (1998).

C. M. L. Miller & M. Parlett "Up to the mark, a study of the examination game" (1974).

I avsnitt 4 diskuteras att andra arbetsformer än lärarledda har fått fäste. Pendeln har alltså svängt från lärarledd aktivitet till studerandeaktivitet. Det gäller inte bara vuxenutbildning, utan såväl barn- och ungdomsskola som högskola. Dessutom har satsningar på vuxenutbildning rekryterat andra deltagargrupper än tidigare. Kunskapslyftet lyckades rekrytera den målgrupp man riktade sig till, kortutbildade och arbetslösa. Sådana projekt gör att utbildning kommer i blickfånget för politiker liksom andra aktörer och organisationer som ställer frågor kring kvalitet och effekter. För att diskutera temat examination kretsar resonemanget inledningsvis kring de principiella frågorna varför, vad och hur examinera? Och vem examinerar?

Examinationens varför, vad, hur och vem

Varför examinera? Frågan kan tyckas onödig eftersom vi redan konstaterat att examination är återkommande inslag i formell utbildning. Vid närmare eftertanke handlar det om vilken funktion examinationen faktiskt fyller. Ett sätt att resonera är att det handlar om *kunskapskontroll*. Har deltagarna lärt sig det som avsågs? Ett annat är att beskriva examinationen som *lärande*. Vad har deltagarna lärt sig genom arbetsprocesserna? Hur kan deltagarna uppmuntras till ytterligare utveckling? Vad kan man som pedagog rekommendera att de går vidare med? De flesta lärare svarar kanske att svaret ligger någonstans mitt emellan. Examination är både kunskapskontroll och lärande.

Frågan är om det är önsketänkande eller realitet? Eftersom det här materialet avser att inspirera till eftertanke dristar vi oss att ta upp några problematiska intryck från vardagliga lärsituationer.

Ett intryck är att examinationen kan bli ett isolat. Den hänger bara lösligt ihop med de arbetsprocesser som föregår. Även om deltagare arbetat utifrån eget kunskapsintresse i grupp är detta inte vad som slutligen räknas som kunskap. Det behöver inte betyda att kunskaper prövas genom flervalfrågor, utan att lärare helt enkelt signalerar att deltagare inte hamnat riktigt rätt. Vill man vara kritisk kan det formuleras som att eget intresse och arbete i grupp ändå inte är relevanta kunskaper. Det är *något annat* som examineras.

Ett annat intryck är att återkoppling görs i form av betyg eller omdömen. Däremot återkopplas sällan själva innehållet. Distansformen förefaller vara undantag. Det är just innehållslig återkoppling som deltagare får på uppgifter och examinationer. Men det verkar vara sämre ställt när deltagare och pedagoger möts i samma fysiska rum. I samtal med studerande visar det sig inte bara att innehållslig återkoppling görs sparsamt. Både skriftlig och muntlig

återkoppling kan vara svår att förstå. För vad betyder det egentligen när man som studerande får tillbaka hemskrivningen om ideologier i Samhällskunskap med lärarens uppmaning i marginalen om att ”utveckla!”? Som deltagarna Stina och Markus diskuterar: Betyder det att skriva *flera* ord, eller betyder det att skriva *något annat*? Ur de studerandes horisont är det svårt att begripa vad som brister i redogörelsen. Det kan också vara svårt att förstå betyget, som inte alltid motiveras av lärare. Även om kriterier för en bedömning visas så uppstår ofta frågor hos de studerande när examinationen väl genomförs. Vad skiljer egentligen G från VG i det här fallet? Och vad betyder G+? I vilket fall som helst blir lärares kommentarer ibland otillräckliga verktyg som inte alltid främjar lärande. Kanske tar man för givet att man förstår varandra eftersom man ständigt ses i samma fysiska rum?

Vad ska examineras? Svaret kan tyckas självklart, nämligen att examinationen rör själva kursinnehållet och vad kursmålen föreskriver. Det avsiktliga lärandet handlar ofta om ämneskunskaper, men också sociala eller kommunikativa liksom yrkesrelaterade kompetenser. Det problematiska i sammanhanget är ju att en och samma examination inte kan rymma allt. Examinationen består därför av ett urval av kunskaper som provas. Frågan är då, vad tas med och vad väljs bort? Eller annorlunda formulerat, vad räknas som kunskap?

Hur görs examinationen? När valet av vad som ska examineras är gjort krävs nästa ställningstagande. Hur provas kunskaperna lämpligast? Innan examinationens utformning diskuteras närmare, är det på sin plats att säga det självklara som kan komma i skymundan i vardagens handlingstryck. Examinationens frågor varför, vad och hur bör naturligtvis hänga samman med hur lärsituationer designas. Hur skevheter kan uppstå mellan arbetsprocesser och examination har redan exemplifierats. Ytterligare ett exempel är några pedagoger som inspirerade av problembaserat lärande skapade basgrupper i undervisningen. De bekymrade sig över att studerande inte deltog i basgruppernas arbete. I samtal med deltagarna var förklaringen enkel; ”Det är inte basgrupperna som kommer på provet!” Exemplet visar att basgrupper med deltagarnas ögon inte var vad som räknades som kunskap. Examinationen efterfrågade andra kunskaper, basgrupperna miste på så vis sin relevans.

Vem examinerar? Ansvar för examinationen är som redan konstaterats pedagogens. Men i takt med att använda examination som lärande skapas också nytänkande kring hur ansvaret fördelas. Det betyder att studerande kan involveras i själva examinationen. Att pröva kunskaper blir en gemensam angelägenhet för deltagare och pedagoger. Själv- och kamratexamination är därför varianter vi ska bekanta oss med närmare. Andra aktörer som kan vara relevanta som examinatorer är yrkesverksamma inom näringsliv och samhälle, särskilt när det gäller yrkesutbildning.

Litteratur som rekommenderas i avsnittet hämtas främst från högskoleutbildning. Det är där didaktisk forskning kring vuxna i studier ägt rum. Men själva sammanhanget har mindre betydelse eftersom de *principer* kring examination som diskuteras är relevanta oavsett var i utbildningssystemet man finns.

Några litteraturtips är:

Nils Trowald "Uppfattningar om examination – en intervjustudie" (1997).
Håkan Hult "Examinationen och lärandet – en översikt, analys och värdering av examinationens roll inom högre utbildning" (1998).
Tove Wiiand "Examinationen i fokus. Högskolestudenters lärande och examination – en litteraturoversikt." (1998).

Fler tips hittar du i "Bibliotek och referensmaterial"

Olika examinationsformer

Formerna för examination skiftar över tid. För att visa åt vilket håll vinden blåser i dagsläget kan den här sammanfattningen göras:

Från:	Till:
salskrivning	kursarbete
lärarkonstruerad examination	studentledd examination
implicita, uttalade kriterier	explicita, uttalade kriterier
tävling och konkurrens	samarbete
examination av produkten	examination av processen
(Wiiand, 1998, s 7)	

Utifrån den riktningen diskuteras här olika examinationsformer. Det handlar inte om att ge en heltäckande bild, snarare att genom resonemang kring olika former inspirera till reflektion kring hur Du som pedagog i vuxenutbildning och Dina kolleger själva examinerar. Hur examinationen sedan utformas konkret blir en fråga för er som experter!

Den form som de flesta kanske associerar till när examination kommer på tal är *salskrivning*. Alla deltagare får samma uppgifter och tidsram för att besvara skrivningen. Bedömningen görs individuellt. Även om pedagogen signalerat vilka kunskaper som betraktas som centrala under resans gång är de konkreta frågorna ofta okända för deltagaren. Frågorna kan konstrueras olika t ex som flervalsfrågor, faktafrågor eller essäfrågor. En variant av salskrivning är att de studerande tar med litteratur och anteckningar till examinationstillfället. Villkoren är i princip desamma, men frågornas karaktär ofta mer resonerande. Det kan handla om att lösa problem. En examinationsform som verkar bli allt vanligare är *hemskrivning*. Här har deltagaren möjlighet att lösa examinationen på valfri plats. Tidsramen varierar från någon dag till ett par veckor. Liksom den förra varianten är frågornas karaktär resonerande, vilket ställer krav på genomarbetade och välutvecklade svar. *Seminarium* är en examinationsform som bygger på deltagarnas aktivitet. Ofta är antalet deltagare begränsat dels för att ordet ska fördelas någorlunda rättvist, dels för att läraren ska få överblick och kunna bedöma insatserna individuellt. Det kan vara litteratur som

diskuteras eller en mötesplats på vägen när deltagare arbetar med t ex projekt- eller fördjupningsarbeten. *Grupparbeten* som examinationsform har, som avsnitt 4 visar, vunnit mark. Arbeten i grupp kan redovisas muntligt, skriftligt eller både och. Argument för den här formen är ofta att studerande ska träna sig att söka kunskap och att arbeta tillsammans. Slutligen används *muntlig examination* som kan göras individuellt eller i grupp.

Själv- och kamratexamination handlar om att studerande involveras i processen där kunskaper prövas. Deltagare medverkar i både utformning av kriterier och själva bedömningen. Pedagoger argumenterar för självexaminationens betydelse som möjlighet att beakta deltagares mål, kunskaper och erfarenheter. Att deltagare står vid sidan av examinationsprocessen signalerar att de är mindre viktiga i sammanhanget, vilket är olyckligt om examinationen ses som lärande. Att själv kunna bedöma sina insatser är, menar många, något som förväntas i t ex arbetslivet. När studerande blir medaktörer i examinationsprocessen kan de få syn på egna lärprocesser och kan bedöma och återkoppla såväl egna som andras insatser. Vid kamratexamination används deltagare som resurser i bedömningsarbetet såväl individuellt som i grupp. Det handlar om att bedöma insatser t ex att läsa och återkoppla varandras projektarbeten utifrån överenskomna kriterier.

Som pedagog i vuxenutbildning, vilka former av examination använder Du?
Hur kommer det sig att Du väljer just dessa former?
Skiljer sig examinationsformer mellan kärnämnen respektive yrkesämnen?
I så fall på vilket sätt?

Vill Du läsa mer om själv- och kamratexamination?
David Boud "Enhancing Learning through Self Assessment" (1995).

Examination ur deltagarperspektiv

Vad har egentligen examinationen för betydelse ur de studerandes perspektiv? Tidigare konstaterades utifrån forskning att examinationen styr deltagares förhållningssätt och lärande i studier. Det som räknas som kunskap blir plötsligt synligt, vad som krävs av studerande och vilka sätt att agera som belönas. Är det att *reproducera* kurslitteratur och annat material? Eller att med de nyvunna kunskaperna *producera* något på egen hand? Examinationen signalerar helt enkelt ett slags symboliskt facit. Eller kärnfullt formulerat:

"Assessment always leads to learning. But the fundamental question is "what kind of learning?" What do our acts of assessment communicate to students?"
(Boud, 1995, s 36)

Ytinriktade, djupinriktade och prestationsinriktade förhållningssätt

Att människor förhåller sig olika till studier och lärande vet vi. Den s.k. INOM-gruppen lanserade utifrån sin forskning två begrepp som närmast blivit klassiska i pedagogiska sammanhang. De skiljer mellan det *yтинriktade* eller atomistiska respektive det *dјupinriktade* eller holistiska förhållningssättet. Yтинriktning handlar om att studerande försöker minnas en text, djupinriktning om att försöka förstå textens budskap. Forskning visar att deltagare kan drivas att anamma ett yтинriktat förhållningssätt om det är sådana kunskaper examinationen premierar.

Några tips om INOM-gruppens studier:

Marton "Inläring och studiefärdighet" (1974).

Marton m fl "Inläring och omvärldsuppfattning" (1985).

Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle "Hur vi lär" (1986).

Ibland tillförs ytterligare ett förhållningssätt som benämns lite olika. Här kallas det ett *prestationsinriktat* förhållningssätt. De studerandes drivkraft är höga betyg eller positiva omdömen. Poängen är att de helt enkelt anpassar sig till vad situationen kräver. På så vis liknar förhållningssättet yтинriktning eftersom det är produkten som fokuseras. Samtidigt kan man dra paralleller till djupinriktning då de studerande lägger ner avgörande energi på uppgiften. Den springande punkten är hela tiden vad som premieras vid bedömning. Förenklat uttryckt, oavsett om det handlar om korrekt återgivning av fakta eller förståelse av sammanhanget anpassar sig dessa deltagare och presterar ofta väl.

Som pedagog i vuxenutbildning, känner Du igen dessa tre förhållningssätt?
Hur hanterar Du förhållningssätten?

Examination som maktrelation

Här diskuteras examinationen som maktrelation mellan pedagog och deltagare. Att examinera är vad många författare kallar en slags moralisk aktivitet. Det finns olika infallsvinklar på problematiken. För det första kan man konstatera att den som examinerar utövar makt över den som examineras. Forskning visar, som vi resonerat ovan - att examinationen styr vad och hur deltagaren kommer att lära sig. För det andra handlar det om att examinationen, hur den än utformas, gynnar vissa deltagare medan andra missgynnas. Det kan t ex handla om att bestämda situationer upplevs som ångestskapande eller att vissa examinationsformer tenderar att missgynna kvinnor. För det tredje har betyg och omdömen materiella värden för människor. Det betyder att betygsgrundande examinationer fungerar som inträdesbiljett till arbete eller vidare studier. Med ett visst betyg eller omdöme står världen öppen, med ett annat stängs de portar som lockar fortare än kvickt.

Nyfiken på litteratur om examination ur genusperspektiv?

Agnes Börjesson & Petra Meyer "Utbildningskultur och kön" (1997).

Annika Lundmark, Helena Edvardsson & Laine Strömberg "Lika men ändå olika. Vilka skillnader finns mellan kvinnliga och manliga studenters uppfattningar om studierna?" (1998).

Minna Salminen-Karlsson "Att undervisa kvinnliga ingenjörstudenter" (1998).

Vill du veta mer om ängslan i examinationssituationer?

Anders Fransson avhandling "Att rädas prov och att vilja veta. Studier av samspelet mellan ängslighet, motivation och inläring." (1978).

Intresserad av examinationens funktion i termer av makt?

Steinar Kvale "Evalueringens funksjon i högre utdanning. Eksamen –fra rituale till rasjonalisering." I Handal (red): Universitetsundervisning –problem, empiri, teori. (1973).

Att använda tydliga kriterier och variera examinationsformerna

Hur kan då examination hanteras? Det förefaller omöjligt att inte utöva makt. Däremot vill vi argumentera för att maktrelationen ska erkännas som just en asymmetrisk relation mellan pedagoger och deltagare. Det handlar helt enkelt om att den ena parten bedömer den andre. Erkänner man att så är fallet kan olika förhållanden i processen synliggöras. Eller formuleras:

"Parternas likvärdighet visar sig alltså vara skenbar, eftersom den skänks av fostraren... Elevens intention kan endast därigenom komma till sin rätt då fostraren uppfattar denna likvärdighet på ett bestämt sätt och ger den en chans, dvs. strukturerar situationen så att eleven kan förverkliga "sina" intentioner."
(Masschelein, 1996, s 86)

Några sätt att erkänna maktrelationen mellan lärare och studerande kan vara att arbeta med tydliga kriterier och variera examinationsformerna. Examination handlar ju om att bedöma. Den fråga som omedelbart infinner sig är då; bedömning i relation till vad? Pedagoger säger ibland: "Kriterierna är ju tydliga, de står ju i kursplanen". Även om det förhåller sig så ska det inte förväxlas med att kriterierna på det viset blir synliga, tillgängliga och gripbara för deltagare. Här finns åtminstone två förhållanden att diskutera. För det första handlar det om tolkning. Om människan ses som tolkande varelse kopieras inte information. Snarare formar var och en ett budskap eller tillskriver något mening. Påfallande ofta skiljer sig våra tolkningar från varandra, något som först blir synligt när vi ger oss tid att tillsammans syna hur saker och ting egentligen uppfattas.

Som lärare i vuxenutbildning, hur ser Du på kunskapsbegreppen *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*? Hur skiljer sig egentligen t ex förtrogenhet från förståelse?

Konkretisera begreppen genom att exemplifiera; vad betyder de i exempelvis samhällskunskap, datakunskap, svenska, matematik och omvårdnads-kunskap?

I samtal med pedagoger är det påfallande att de fyra begreppen tolkas olika, även om man undervisar i samma ämne. Vilka likheter och skillnader finns mellan Dig och Dina kollegers tolkningar?

För det andra handlar det om att konkretisera de utbildningspolitiska dokumentens riktlinjer till kriterier att förhålla sig till som studerande. Med erfarenhet som pedagog är det lätt att bli hemmablind, det som krävs för att bli godkänd framstår som bekant och självklart. Men deltagare är tillfälliga gäster. De har dessutom olika ämnen att förhålla sig till. För studerande framstår det knappast som självklart vad abstrakta kriterier i en kursplan eller annat mål för lärande egentligen betyder. Att göra bedömningskriterier tillgängliga, är ett sätt att erkänna den asymmetriska relationen. Även om deltagare bara har att förhålla sig till de kriterier som gäller är det ett sätt att symboliskt göra examinationen och kriterier för bedömning till ett gemensamt projekt.

Ett annat sätt att erkänna examinationen som maktrelation är, att ge deltagare goda förutsättningar att bli godkända. Det handlar om att variera examinationsformerna. Deltagare möter ofta en eller ett fåtal examinationsformer i studierna. Genom att variera formerna minskar risken att en och samma kategori av deltagare ständigt missgynnas.

Som pedagog i vuxenutbildning, hur hanterar Du maktrelationen?

Hur arbetar Du för att konkretisera kriterier?

Hur motiverar Du bedömningar, omdömen och betyg?

Innan två fall av examinationer från levande livet i vuxenutbildning presenteras, vill vi dra samman trådarna kring examination genom en repris. Det handlar om att examinationen inte ska sväva i fria luften i förhållande till de arbetsprocesser som iscensätts. Egentligen är det självklart, men de vardagliga processerna i studiesituationer visar att det ibland skapas spänningsförhållanden eller motsägelser som kan vara svåra att hantera för såväl deltagare som pedagoger. Lärare i vuxenutbildning är inte ensamma om detta dilemma, det finns såväl i barn- och ungdomsskolan som i högskolan. Det har också några år på nacken om man ser till hur Ellen Key formulerade sig i det klassiska verket "Barnets århundrade":

"Jag har aldrig läst om en pedagogisk diskussion utan att de vackra orden "självverksamhet", "individuell utveckling", "valfrihet" erinrat mig om musiken vid kannibalernas offerfester! Ty när sedan tillämpningen kommer – då blir de jämkningar och inskränkningar, dem varje ämnes representant vill medge, i sin obetydlighet löjeväckande, jämförda med de stora grundsatser i vilkas namn jämkningen sker. När allt kommer till allt blir barnen fortfarande offrade för det bildningsideal, det pedagogiska system, de examenskrav, dem man icke på något håll vill lämna." (1900, s 64)

Två examinationsscener

Som avslutning på temat om examination besöker vi två examinationstillfällen, som förhoppningsvis inspirerar till eftertanke och diskussion.

Scen 1

I den första scenen redovisar deltagarna Pernilla och Robert sitt temaarbete om Tibet och Dalai Lama under rubriken "Etniska och religiösa konflikthärdar i världen". Läraren Peter sitter bland deltagarna och lyssnar.

Pernilla: "Såg ni intervjun, med henne, hon som sjunger, Annie Lennox?"

Några deltagare mumlar instämmande.

Robert: "Hon i alltså Eurythmics?"

Pernilla: "Hon pratade med en munk som kineserna hade torterat. Han hade suttit i fängelse länge, men nu är han fri. Man fick veta om el och otäcka batonger och många som dog."

Julia: "Hur var det nu då? Kom han därifrån?"

Pernilla: "Jaa det gjorde han. Och han var en positiv människa, glad och så ödmjuk!"

Peter: "Blev han bortförd från ett tibetanskt kloster, för sin tro? Eller? Vilka ansvarade för tortyren?"

Robert: "Det pratade de inte så mycket om."

Gruppen fortsätter sin redovisning. De beskriver landet. Tibets folkmängd, naturtillgångar och geografiska läge.

Peter: "Dalai Lama då, den rollen. Hur kan vi förstå det i hela konflikten? Vad händer egentligen, det är väl frågor ni svarat på?"

Pernilla: "Näe det har vi inte! Vi tyckte inte det var viktigt. Men det är ju svårt att vara objektiv."

Peter: "Bra att ni fått med olika aspekter. Naturtillgångar, strategiskt läge, boplatser och inte bara ideologisk och religiös synvinkel."

Scenen visar deltagarnas redovisning som kretsar kring olika fakta om landet Tibet. Läraren Peter förväntar sig att deltagarna ägnat uppmärksamheten åt Tibet och Dalai Lama i termer av etniska och religiösa konflikter. Han ställer frågor för att få deltagarna att vinkla resonemanget åt det hållet. Deltagarna hänvisar till att varken det TV program som redovisningen kretsar kring, eller deras intresse fångats av den problematiken. Men samtidigt som deltagaren Pernilla argumenterar på det viset, tycks hon identifiera att läraren saknar något. Som för att kompensera använder hon ett argument Peter själv ofta återkommer till i undervisningen, att det är svårt att vara objektiv. Läraren ger upp sitt projekt. Han släpper det resultat han förväntat sig och vänder deltagarnas redovisning till en fördel. De får beröm för att de också beaktat olika fakta om landet Tibet.

Scen 2

I den andra scenen möter vi läraren Mona och en grupp studerande kring en muntlig examination om ideologier i ämnet samhällskunskap. Deltagarna har arbetat i grupp med var sitt politiskt parti och nu är det tvärgruppsredovisning. En grupp sitter med Mona. Deltagaren Clary börjar redovisningen och Mona följer upp med frågor.

Mona: "Staten? Vad skulle staten göra då? Och hur ser man på det här med ekonomi?"
Clary: "Min ekonomi?"
Mona: "Njae, ägandeförhållanden."
Clary: "Ja det är det som är så otydligt, jag vet inte?"
Mona: "Men vad är statens roll?"
Clary: "Mmm, det är svårt."
Mona: "Men om vi ser på människan, vad är människan i den här ideologin?"
Clary: "Människa, ja, hon ska andas frisk luft (fniss)!"

Mona fortsätter till nästa deltagare, Linda, som arbetat med ett annat parti.

Linda: "Joo, dom vill omfördela konsumtionsutrymmet."
Mona: "Hmm och vad menas med det?"
Linda: "Ja, det är när pengarna - hos oss är det skillnad mot USA!"
Mona: "Skillnad, hur då?"
Linda: "Jag menar, det lönar sig knappt att jobba när allt går till skatt. Och ändå får man äcklig mat i skolan."
Mona: "Varför betalar vi skatt då?"
Linda: "Alltså det är det som är bättre med USA! Där får man inte åka snålskjuts. Många jobbar och är duktiga och de andra struntar man i, som uteliggare och så."
Mona: "Men du, ditt parti, hur ser det på det här? Och grundsynen i ideologin, vad säger den om sociala skillnader?"
Linda: "Du kommer med så krångliga frågor. Jag förstår inte vad du menar, och jag har väldigt svårt och tro på det här, så jag kan inte förklara."
Mona: "Du behöver inte tro på det här ett dyft! Men vad menas med att omfördela konsumtionsutrymmet som du säger?"

Senare i klassrummet summerar Mona dagens examination.

Mona: "Det här var ju första gången och flera av er verkade nervösa. Men kraven kommer och höjas på arbetena, nu var det gränsfall. Ni måste plugga mer och ge järnet, ni har ju valt och läsa! Jag vet att det kan vara jobbigt med allt runt omkring, ungar och så, men allt går, har själv pluggat länge med sånt."

Scenen visar hur läraren Mona ställer frågor till de studerande. Deltagarna refererar till personliga åsikter. De har svårare att använda ideologiska kunskaper som svar. Läraren håller fast vid sitt projekt, liksom deltagarna. En studerande, Linda, formulerar sig som det står i litteraturen. Läraren Mona

försöker få henne att berätta, vad det hon säger egentligen betyder. Linda blir svaret skyldig, hänvisar till att hon knappast är övertygad om resonemanget. Läraren argumenterar att det inte är poängen, snarare skall den studerande visa att man har förstått de ideologiska resonemangen. Avslutningsvis bedömer Mona att deltagarna godkänns för den här gången, men att några ligger på gränsen.

Scenerna visar olika dilemman för studerande och pedagoger vid examinationen. Ser vi till lärarna så agerar de olika. I första scenen ger läraren Peter upp sitt projekt, när det visar sig att deltagarnas kunskaper inte var vad han förväntat. I andra scenen håller läraren Mona fast vid sitt projekt. Visserligen godkänns deltagarna, men läraren markerar vad hon förväntat och vad som gäller inför nästa examinationstillfälle.

Hur hanterar Du som pedagog i vuxenutbildning sådana dilemman?
Vilka konsekvenser kan de två lärarnas agerande få för deltagarnas lärande?

Validering som strategi för livslångt lärande

Validering som företeelse är egentligen inget nytt. Eller som en lärare sa:

"Jag förstår inte. Det här att validera, är det inte det vi gör hela tiden? Vi har diagnoser och bedömer ständigt elevernas insatser!"

Visst kan man hålla med läraren, validering handlar om att synliggöra de kunskaper som en deltagare har med sig in i formella studier. Men vi stannar upp ett slag för att vidga förståelsen av validering. Redan på 80-talet aktualiseras dilemmat med att bedöma arbetslivserfarenheter. Kenneth Abrahamsson föreslår kriterier för att synliggöra erfarenheter från arbete som:

- arbetslivserfarenheten som ett led i den enskildes personliga mognad samt studie- och yrkesvalsprocess
- arbetslivserfarenheten som social merit, att tillgodoräknas som behörighetsgivande faktor eller som tilläggsmerit vid tillträde till utbildning
- om arbetslivserfarenheten ska användas som grund för kortare studiegång inom utbildning
- om arbetslivserfarenheten syftar till att komplettera utbildningens innehåll och fungera som resurs för övriga studerande
- om arbetslivserfarenheten ska syfta till förberedelse för kommande yrkesroll
- om arbetslivserfarenheten är en resurs för enskilda människor och samhället i vidare mening (ur "Vad är den goda erfarenheten värd?", 1982)

Här vidgas valideringsbegreppet från lärarens horisont till att beskriva kunskaper som har bäring utöver den formella lärmiljöns väggar. Men perspektivet kan vidgas ytterligare. Begreppet som sådant introducerades i Sverige i samband med Kunskapslyftet. En definition löd:

"en värdering av reell kunskap och kompetens i form av informell diagnostisering och/eller formellt erkännande."

Validering beskrivs vidare som en process där vägledning ingår för råd och förslag till åtgärder som enskilda kan vidta för att nå sina mål med valideringen. I regeringens direktiv förändras definitionen ytterligare till att vara:

"en strukturerad bedömning, värdering och erkännande av kunskaper och kompetens som uppnåtts både i och utanför det formella utbildningsväsendet."

I valideringen bedöms och dokumenteras således endast de kunskaper som en person redan har. Kunskapsluckor i förhållande till en kursplan värderas inte, men kan konstateras. I vuxenutbildningen används valideringen i pedagogiskt syfte för att anpassa studier efter deltagares behov. De validerade kunskaperna tillgodoräknas vid upprättande av en individuell studieplan över en eller flera kurser i pedagogiskt syfte. Valideringen utgör inte en betygsättning, men kan i det fall valideringen visar att en person har kunskaper som motsvarar en fullständig kurs ta formen av en prövning, då betyg kan utfärdas. Inom arbetslivet sker validering av yrkeskompetens som i vissa branscher kan värderas mot bestämda kriterier för att få certifikat. Sammanfattningsvis betyder validering att identifiera, värdera och dokumentera befintlig kompetens hos en person.

Syftet med att validera människors reella kunskaper kan ses ur olika perspektiv. Dels är det på sin plats att diskutera maktaspekter – vilka kriterier är det som formar värderingen? Det vill säga, vem avgör vad som räknas som kunskap? Ska det vara arbetslivet, utbildningsväsendet, enskilda medborgare eller samhällspolitiska intressen som styr kriterierna? Dels är det intressant att fundera kring hur synen på kunskap förändras. Medför valideringsförfarandet att praktisk kunskap uppgraderas, kommer den praktiska kunskapen att "tvingas" in i mallar som passar den kunskap som redan räknas idag, den teoretiska, verbaliserade kunskapen?

Självklart bör man förhålla sig kritisk till olika påfund men vi föredrar att se projektet med validering som ett sätt att både bespara samhällets och enskilda människors resurser. Valideringsprocessen kan även ses som ett lärande i sig. Att delta i aktiviteten kan medföra ett metalärande, insikter om vad man faktiskt behärskar. Idag finns många som famlar i valideringens tillvaro och man förväntar sig direktiv, kriterier och riktlinjer för hur validering kan systematiseras i vårt land. Vissa vuxenutbildare förespråkar ett särskilt valideringsinstitut, medan andra menar att utformningen självklart ska hamna där proffs på bedömning av kunskap finns, inom vuxenutbildningen.

Vill du läsa mer om valideringens komplexitet och olika valideringsmodeller? Se till exempel; Per Andersson, Nils-Åke Sjösten & Song-ee Ahn "Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens" (2003).

"Validering av vuxnas kunskap och kompetens" (SOU 2001:78).

Holmlund, Å. & Levin, T. "Med livet som merit -validering här och nu" (2002).

Kjell Rubenson "Global Directions in Adult Education Policy". I: Utfordringar för voksnes läring. Et nordisk perspektiv festskrift til Lars Arvidson (2004).

Utvärdering – som verktyg i vardagen

I det här avsnittet om utvärdering lyfts enbart några principer fram som berör frågor som utbildningsansvariga och lärare ställer, när de ska hantera utvärderings- och kvalitetsarbete. Området behandlas möjligen styvmoderligt, men det finns en hel del lättillgänglig och översiktlig litteratur på området. Utvärdering är samtidigt något som ”utbildningsverksamheten” ska genomföra, oavsett hur man ser på utvärdering – som merarbete eller verktyg för daglig reflektion. För den som är kritisk till utvärdering överhuvudtaget, oavsett utvärderingsstrategi och modell, finns argument mot det förhållningssättet att anföra. För det första handlar det om rättssäkerhet. Om vi utgår från de studerandes perspektiv ska de ha rätt att ha synpunkter på verksamheten och garanteras rättvisa, sakliga betyg och omdömen. Även rektorer ska ha insyn i hur lärmiljöer fungerar. Att politiker/ myndigheter har insyn i centrala verksamheter såsom utbildning är en demokratisk princip.

När projektet Kunskapslyftet genomfördes och kommunernas frihet att forma ny infrastruktur för vuxnas lärande uppmuntrades, så medförde det större krav på utvärdering och uppföljning. Många aktörer hade fullt upp med att förverkliga nya idéer. Allt eftersom tiden gått har allt fler kommuner arbetat med att avgränsa och beskriva sina verksamhetsmål så att de ska kunna utvärderas. Vad betyder det att säkra och bedöma kvalitet - och kvalitet, i relation till vad? Det finns olika förhållningssätt till utvärdering, där man förenklat uttryckt, rör sig på en skala mellan i princip målfri utvärdering till målutvärdering. Svårigheten med en mål- eller produktinriktad modell är att det kan förefalla som om alla är överens om vilka mål som ska utvärderas och att tolkningen delas av samtliga aktörer. Kriterierna för hur en bra produkt ter sig, tas ofta för givna. Det gör att frågor om hur man ska förbättra kvaliteten ställs utan att aktören funderar på relevansen i kriterierna eller intresserar sig för vilka tolkningar som finns.

I en målfri eller snarare processinriktad modell råder oenighet om både tolkning av mål och om vilka kriterier som avgör och hur dessa ska tolkas för hur en bra produkt kan ta sig uttryck. I modellen betonas frågor som; vad är kvalitet för *olika aktörer* och vad påverkar kvaliteten i verksamheten. Fungerar kriterierna eller ska de omformas.

Vad är kvalitet för Dig?

Både mål- och målfri utvärdering behövs om man talar om kontroll/anpassning, men också nytänkande/utveckling av verksamheter. Den ena modellen utesluter inte den andra utan fungerar snarare som komplement. Utvärdering är komplext, någon enkel väg finns inte, trots all litteratur på området, trots alla lättillgängliga guider. Det som däremot ska vägleda insikterna är, att man som utvärderare - oavsett om man arbetar internt eller externt - är *en bland många intressenter* och att det gäller att få syn på sina böjelser och lojaliteter. Därför finns det en poäng i att vara teoriinriktad som utvärderare. Det betyder att man synliggör utgångspunkter i arbetet och vilket

perspektiv utvärderingsdesignen vilar på. När denna centrala princip är klart och tydligt presenterad kan man använda några principiella frågor som utgångspunkt:

- Varför utvärdering?
- Vad ska utvärderas?
- För vem görs utvärderingen?
- Av vem görs utvärderingen?
- När görs utvärderingen?
- Hur ska utvärderingen genomföras?

Utvärdering kan ha flera funktioner som vägledning, kontroll, utveckling, planering och beslutsfattande. Det finns även latent funktioner såsom avledningsmotiv (vinna tid), legitimeringsmotiv (visa att man är "bäst", kontroll/maktutövning och status quo/bevarande (utvärderingen är en fasad eller kuliss med avsikten att inget ska förändras). Eftersom utvärdering också hänger samman med ekonomiska, tidsmässiga och personella ramar, vet den som försökt sig på utvärderingens konst att ovanstående frågor å ena sidan lätt blir abstrakta. Å andra sidan fungerar inte heller kokböcker eller detaljerade checklistor.

Efter att ha arbetat med utvärderingsfrågor runt om i landet vet vi, att man börjar med eller främst fokuserar frågan "hur". Ofta väljs metoden oreflekterat innan visst bestämt kunskapsintresse har identifierats och förhandlats fram. Eller så är valet medvetet utifrån kriteriet "arbetsbesparande" - men inte i relation till varför, vad, och hur - frågorna. Hur kan det komma sig? En utbildningsledare berättar:

"Jo men, jag vet ju hur man idealt ska göra, ställa frågorna i ordning, läsa in sig på området, ta reda på vad vi faktiskt redan vet, inte bara det vi inte kan förändra osv. Sen kommer jag till politikerna som säger: 'hör du Tomas nu är det dags att visa resultat!' Det politikerna vill ha är siffror - spelar ingen roll vilka eller hur jag fått fram dem, bara det är siffror, så skruvat är det. Ingen av oss kan det här egentligen. Men vad gör man när kraven finns från alla håll att vi ska utvärdera på längden och tvären?!"

Ja, vad ska lekmän på utvärderingsområdet göra? Ska energi läggas på att skapa kulisser av siffror, tabeller och staplar för att få ägna sig åt verksamheten? Eller ska de ta makten genom kunskap, sätta sig in i och verkligen lära sig utvärderingens problematik? Viljan finns säkert - men inte tid, materiella eller personella resurser. Det finns inga färdiga svar mer än att uppmuntra utbildningsansvariga att förkovra sig - läsa litteratur, mötas i seminarier eller överlåta uppgiften till andra t.ex genom att samverka med regionens högskola som kan erbjuda högskolestuderande verklighetsnära projektarbeten.

Känner Du igen Dig? Hur har Ni löst frågan om utvärdering i Din lärmiljö eller kommun?

Ska man avstå från att utvärdera och ge upp för att det är för komplext? Det finns olika synsätt, men ytterst är det en demokratisk fråga. Verksamheter som

formas av allmänna medel har skyldighet att ge både politiker och medborgare möjlighet till insyn.

Kollegial utvärdering är en modell som många prövat med framgång. Det handlar om att den egna verksamheten beskrivs ingående och självvärderas. Därefter tar kolleger del av rapporten, gör deltagande observationer och intervjuer med olika aktörer för att sedan systematiskt dokumentera iakttagelser och värdera verksamheten. Processen kan begränsas i tid och omfattning, men har goda förutsättningar att resultera i ömsesidigt lärande för både utvärderare och utvärderad. I modellen kan logikerna i både mål- och processutvärdering kombineras på fruktbart sätt.

Hur genomför Du utvärdering?

Finns det någon utvärderingsplan i Din kommun, på Din arbetsplats?

Går planerna att följa?

Hur ofta revideras de?

Vem utför utvärderingar i Din kommun?

Hur hanteras och sprids resultaten?

Hur följs utvärderingarna upp?

Läs mer om kollegial utvärdering eller peer review? Sigbrit Franke-Wikberg "Utvärderingens mångfald - några ledtrådar för vilsna utbildare" (1992). C. U Frykholm "Att utvärdera Kunskapslyftet -ett servicematerial" (1997).

L. Åberg (red) "Utvärdering - ett medel för att säkra eller utveckla kvalitet (1998).

M. Alexandersson "Dynamisk kunskapsprocess eller förstelnad ritual" i Pedagogiska magasinet (1998, nr 4).

O. Karlsson "Utvärdering - mer än metod. Tankar och synsätt i utvärderingsforskning. En översikt" (1999). Kan laddas som pdf <http://www.svekom.se/skorg/fou/utvard.htm>

G. Hultman & B. Eklund "Utvärdering som meningsskapande" (2002).

Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning Dnr 2003/0066 "Behov. Engagemang. Förmåga. Kvalitetsstrategier för kvalificerad yrkesutbildning (2003).

Myndigheten för skolutveckling "Att granska och förbättra kvalitet" (2003).

I genomtänkta utvärderingar skapas användbara verktyg i själva arbetsprocessen men också i relation till själva värderingsresultaten. Kvalitet och förändringsarbete är centralt i lärande organisationer, oavsett statlig, kommunal eller privat regi. Utvärdering behöver inte betyda merarbete med enbart kontrollerande funktion. Relevanta utvärderingsplaner kan göras och utvärderingsdesigner varierar beroende på vilka frågor utvärderingen ska besvara. Utvärdering blir så en del i utvecklingen av verksamheten, inte bara för avnämare, utan också för verksamhetens inre liv. Utvärdering av vuxenutbildning bör också fokusera frågor som medför att utbildningsverksamheten betraktas som ett arbete, en arbetsplats. Som en följd av detta blir kompetensutveckling av personal ett centralt inslag på agendan. Utvärderingsarbete blir helt enkelt ett vardagligt inslag för återkommande kollektiv reflektion i arbetet. Det är något som är till nytta för både studerande, lärare, pedagogiska ledare, politiker och andra avnämare i samhället.

Lärande i arbetslivet

När utvärderingsfrågor inom utbildningsområdet diskuteras är det sällan som aspekter av utbildningskvalitet kopplas samman med området lärande i arbetslivet. Men kvalitet i utbildning och effekter av lärares respektive utbildningsledares insatser skulle kanske vinna på att diskuteras i termer av möjligheter för lärande i arbetet för de anställda. Att agera som lärare, att vara en lärande professionell aktör kommer inte av sig själv. Pedagoger måste, liksom studerande ha en tillåtande men också tydlig struktur att luta sig mot, ett lärande klimat att frodas i. Eller som deltagaren Jonas uttrycker det:

”Här märks det att de [lärarna] inte verkar ha det så bra. Vi ser det till och med på lektionerna. Jag är ju inte dummare än jag förstår, när de inte är överens i lärarlaget eller när det knakar mellan rektorn och dom [lärarna]. Man tänker på det och hela gruppen blir påverkad. Men också, att det blir så farligt att komma med kritik. Det är som om de alltid ska vara bäst.”

Jonas uttalande kan tolkas som att han befinner sig i en lärmiljö där pedagogernas handlingsutrymme är begränsat och klimatet präglas av strategier som ”att lägga locket på”, eller logiken ”att om det man inte talar, finns inte”. Inom forskning kring lärande i arbetslivet är det vanligt att skilja på ett *anpassningsinriktat* respektive *utvecklingsinriktat* lärande. Det förra betonar reproduktion, rutiner, regelstyrning och befogenheter. Medan ett utvecklingsinriktat lärande fokuserar produktion, nytänkande, kritiskt förhållningssätt och ansvar samt förståelse för helheter eller sammanhang. Det lärande som är möjligt hänger samman med frihetsgrader i arbetsuppgifter eller handlingsutrymme i det vardagliga arbetet. Per-Erik Ellström föreslår några faktorer som är avgörande för ett kvalificerat lärande i arbetslivet:

- medarbetares delaktighet i målformulering, planering och utveckling av verksamhet
- arbetsuppgifter med möjligheter till lärande
- tillgång till information och fördjupade teoretiska kunskaper
- lokala experiment och prövning av handlingsalternativ
- erfarenhetsutbyte och reflektion
- öppet förhållningssätt i arbetsplatskultur och kreativa kollektiva processer
- stöd och legitimering från arbetsledning

Vill du läsa mer om lärande i arbetslivet? En introduktion är P. E. Ellström ”Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete” (1996). Fler referenser kring den senaste forskningen inom arbetslivet hittar du i ”biblioteket”.

Hur har Du det på Ditt arbete?

Hur kan Du påverka Din arbetsvardag?

Vilka möjligheter och platser finns för kollektiv reflektion?

Vilka möjligheter till kompetensutveckling finns i Ditt arbete?

Framtidshorisonter i vuxenstudier

Hur ser egentligen framtiden ut när det gäller vuxna och studier? Att likt en spågumma skåda i kristallkulan för att sia om det som komma ska, kan visserligen verka fantasifullt, men riskerar att bli spekulativt. Istället väljer vi att lyssna till hur två utbildningsledare resonerar kring teman som framställs som centrala för vuxenstudier att hantera idag och i morgon. Det handlar bland annat om validering, rekrytering, vägledning, flexibilitet, lärcentra och sist men kanske störst - rörlighet mellan utbildning och arbete samt morgondagens kompetensbehov.

Du ska få möta Kerstin och Lasse som är ansvariga för vuxenutbildningen i var sin kommun. Kerstin arbetar i en större kommun, medan Lasse finns i en mindre. Kerstin är lärare i botten, men har huvudsakligen arbetat som utbildningsledare i många år. Lasse är egentligen socionom och har tjänstledigt från arbetet som socialsekreterare. Skolans område och särskilt vuxenutbildning är relativt nytt för honom. Han har arbetat med vuxenutbildning i kommunen i tre år. I kommande dialog gör de ett slags rollspel, som ändå ligger nära verkligheten i meningen att de vill illustrera principiella resonemang som respektive utbildningsledare brukar driva. För att skapa dynamik i samtalet intar de tydliga motsatta positioner i förhållande till varandra. Men mellan dessa ytterligheter finns förstås en glidande skala. Förhoppningsvis inspirerar det dig som utbildningsledare eller lärare att placera in dig; Hur resonerar du när det gäller vad som är ”på tapeten” eller kring morgondagens vuxenutbildning?

Dialog mellan två utbildningsledare

Kerstin och Lasse känner varandra sedan flera år. Som utbildningsansvariga för vuxenutbildningen i olika kommuner korsas ofta deras vägar. Nu har de deltagit i ett seminarium om kvalitetsarbete i vuxenstudier. Det breda och angelägna temat inspirerade till intensiva diskussioner. Samtalet pågår fortfarande när det är dags att bryta upp och de bestämmer sig för att avsluta över en kopp kaffe. Vi skickar med en bandspelare för att kunna ta del av dialogen.

Kerstin: ”Alltså det här med lärcentrum, vad är egentligen det? Vi har hur många lärcentra som helst hos alla våra utbildningsanordnare. Ibland tycker jag att folk är så upptagna med att skapa Lärcentrum mitt ute i skogen med en himla massa svindyra datorer.”

Lasse: ”Det är ju lätt för dig att säga med en kommun där man inte behöver legitimera vuxenutbildning! Hos oss var vi tvungna att inrätta ett särskilt hus och samordna all verksamhet, ja det som är själva grejen med lärcentrum. Där finns studie- och yrkesvägledarna, Försäkringskassan, Arbetsförmedlingen, ja och facket också. Jag tror att folk, även politiker, plötsligt fick syn på vuxenutbildningen faktiskt. Till din kommun flyttar ju folk in hela tiden. Ni har också närheten till allt samlat i centrum. Men vi har nog banne mig inte råd att låta bli och satsa. Det är som med

dagis och skola vet du. Om möjligheter till vuxnas lärande är usla flyttar folk varken hit eller stannar kvar.”

Kerstin: ”Jo det är klart, det är väl skillnad. Fast det låter ju som en nystart om man ser till hur din kommun såg ut för några år sedan. Vem trodde att alla dom här skulle samsas under samma tak?”

Lasse: ”Tror det behövdes ett nytt hus för och få till nåt nytt. Annars är det som om alla går runt i samma gamla hjulspår. Det sitter liksom i väggarna blir samma för det är samma folk, samma lokaler.”

Kerstin: ”Hos oss är det jag som får kuta runt till alla utbildningsanordnare. Som spindeln i nätet du vet.”

Lasse: ”Ja, det passar väl dig bra -ständigt på språng!

Kerstin: ”Hur funkar det nu då med lärcentrat?”

Lasse: ”Perfekt! Och alla nya datorer, dom används Folk söker information, skriver studieuppgifter och nu har jag en lärare som kan läsa specialpedagogik på distans på högskolan tack vare det. Sen har jag några långtidssjukskrivna som inte känner sig mogna för studiegrupper, det här passar dom. Flexibelt lärande säger jag bara.”

Kerstin: ”Ja, nu är ju jag kritisk till det. Som jag sa idag sen Centrum för flexibelt lärande inrättades verkar det som att flexibilitet är lika med distansformer. Det är väl jättebra att man kan läsa så, men flexibilitet handlar ju inte bara om frihet i tid och rum. Jag fattar inte.”

Lasse: ”Men vad är det för fel med det, till och med personalen knattrar på burkarna.”

Kerstin: ”Fast jag menar att flexibilitet är mycket mer än så. Hur är det med ämnen och studietakt till exempel? Jag menar om man istället för att läsa ett ämne i taget vill jobba ämnesintegrerat, vart vänder man sig då? Flexibilitet är som vi tänker, att utgå från medborgarens behov. Det ju himla lätt att fatta, att människor inte ser ut som färdiga kurser! Ska folk ha möjlighet till lärande måste ju utbildningen vara flexibel på alla möjliga sätt. Det är ju det vi fått pengar för. Med de enorma resurser vi alla fick i Kunskapslyftet är det ju svårt att misslyckas! Jag blir trött på att folk tjarar om pengar. Man måste alltid prata om pengar, pengar, pengar. Min fråga är, hur har vi använt de resurser vi fått? Det är dags och möblera om i huvudet. Att förändra tankar och vanor är banne mig svårare än att få manna från himlen!”

Lasse: ”Jag håller inte med dig. Jag måste dra ner på verksamheten, har inte råd med nåt, ingenting. Kommunen ska se över hela vuxenutbildningen. Chefen har till och med sagt att det kan bli aktuellt att jag går tillbaka till gymnasiet igen! Dessutom ska vi tvingas in i olika regionala avtal som mest snor av det lilla vi har.”

Kerstin: ”Ja jag hörde det, fast -.”

Lasse: ”Sen apropå att vara kritisk. Jag gillar verkligen inte det här snacket om att validering är alltings lösning. Folk ska mätas och vägas hela tiden, läskigt, visa att man inte duger i relation till mallen. Som om det vore ett sätt att uppgradera praktiska kunskaper? Då handlar utbildning mer och mer om att leva upp till de krav som arbetet ställer, det är så snävt. Kunskap och lärande är ju en massa annat. Validering är att rekrytera människor till studier. Får man inte vara ointresserad i det här

landet? Räcker det inte med att guider och uppsökare springer benen av sig efter folk?"

Kerstin: "Nej, validering är jättebra tycker jag. Det ger alla en chans. Nu kan man ju få papper på dom osynliga kunskaperna, att det man kan är värt nåt! Nationalekonomiskt är det ju så vi måste göra. Att ha vuxna i studier på heltid i flera år är bara slöseri med pengar, det går inte."

Lasse: "Det där köper jag inte, där är vi inte överens. Däremot tyckte jag det du föreslog idag, att vi behöver närma oss arbetslivet ännu mer, är precis rätt!"

Kerstin: "Alltså, jag återkommer till det här med medborgaren i centrum. Människor lever ju livet som helhet; dom jobbar, skjutsar ungar till träning, studerar. Om nu politiken är som stuprör med vattendäta skott emellan är ju inte folk det. Både samhället och arbetsgivaren tjänar på om man ökar rörligheten mellan utbildning och jobb. Fast arbetsgivarna har väl inte varit så intresserade. De är väl rädda för att folk som utbildar sig sticker därifrån?"

Lasse: "Det tror jag är en myt. Men det hänger på oss också. Vi kan ju inte bara skryta med vår förträfflighet som utbildningsföreträdare. Vi måste sätta oss ner tillsammans med arbetsgivarna och ställa oss frågan : Vad finns i det här som är bra för dem? Det är ju vi som kan hjälpa dem - att inventera utbildningsbehov och se till och fixa kurser som de behöver. Se till att det funkar att röra sig mellan utbildning och arbete. Men min fördom säger mig att många av dem har rätt kort utbildning själva, kanske till och med utbildningskomplex. Hur ska de då kunna se möjligheter med studier, bara så där?"

Kerstin: "Det kan behövas självkritik, det har du kanske rätt i. Facken , ja LO och TCO -facken alltså, har vi väl med oss, men jag tror att det vore bra om de också är med i såna samtal." Sen vet vi, att de fackliga företrädarna inte heller alltid har så mycket utbildning på fötterna. Det finns liksom en slags hatkärlek... Jag tror att de flesta behöver kompetenslyft, inte bara de som inte har treårigt gymnasium. Att arbeta med att organisera livslångt lärande betyder inte självklart att man själv har ett lärande förhållningssätt. Som han Paldanius som studerat dom som inte vill delta i studier, som säger: "studier är bra för andra, men inget för mig". Jag tror det är dags även för kommunens och inte minst pedagogisk personal att få systematisk fortbildning, inte bara vad de själva tycker."

Lasse: Jaha du! Mina lärare vill bara ha ämnesfördjupning, sen tänker de inte så särskilt på hur deras vardag kommer in i hela det här hjulet med politik och hur allt hänger ihop. De ser pedagogiska frågor som något som är utanför ämnet.

Kerstin: "Hur menar du nu?"

Lasse: "Jo, de ser inte att deras ämne och ämneskunskap bara kommer deltagarna till nytta om de kan kommunicera, ta folk på olika sätt, hantera konflikter och prata som folk. Det fick vi lära oss på socionomutbildningen - att möta och respektera andra människor. Där finns mycket att jobba med som jag ser det, när det gäller min personal. Ja, då är det bra med lärcentrat, där kan alla studera.

Vuxenutbildningen fyller många funktioner och handlar om många politiska områden - regionen, arbetsmarknaden, kulturen,

välfärd, hälsa och ekonomi. Där landar jag i min poäng att lärcentra är avgörande för den lilla kommunen i alla fall. Sen kan man undra varför vi inte använde biblioteken mer i bygget med infrastrukturen. Men det viktiga är att enskilda människor inte ska behöva splittra upp sig på en massa olika aktörer i samhället. Istället får samhällsaktörerna gå samman och möta individerna. Om folk blir friska, sociala, kloka, kulturella, lyckliga och engagerade i ungarnas skolgång genom studier, som de där forskarna sa, är det väl dit vi vill? Vilka samhällsaktörer förlorar på det?"

Kerstin: "Nej, förstås ingen, där är vi eniga! Men alla behöver systematisk vidareutbildning och alla har rätt till kompetensutveckling. Mina lärare vill fördjupa sig i sina ämnen, men jag tror, att det är minst lika viktigt att lärare ser hur deras arbete kommer in i det stora - i vuxenutbildningens sammanhang och i samhället - och att de kan utveckla en ännu bättre förståelse för vuxenstuderaendes behov i lärsituationerna. Som det är nu, resonerar många att allt ska ordna sig bara vi får fler kuratorer och specialpedagoger. Men lärarna själva har ju kunskapen, men använder den inte alltid på rätt sätt. Då känner de sig otillräckliga, tyvärr. En annan utmaning, som vi måste klara, är hur vi kan underlätta för vuxna att vandra mellan vuxenutbildning och arbete."

Lasse: "Ja, det är väl först då vi kan slå oss för bröstet med att vi i vuxenutbildningen klarar av rörlighet och flexibilitet? Men i det arbetet är vi inte ensamma – då måste alla aktörer inom det här "gemet" samarbeta, även den enskilda medborgaren behöver dra sitt strå till stacken. Det tror i alla fall jag!"

Vuxnas lärande i framtiden?

I utbildningsledarnas samtal finns flera olika problemområden att diskutera. Många synvinklar har redan bearbetats i tidigare avsnitt. Men vi ska kommentera några uttalanden av rektorerna. De berör de skilda villkor som den "lilla" respektive "stora" kommunen lever under. Dialogen synliggör också vuxenutbildningsverksamheten som ett arbete med behov av utrymme för reflektion, nytänkande och systematiserad kompetensutveckling bland personalen. De som stöder vuxnas lärande behöver själva anta ett lärande perspektiv och återkommande fundera över hur det står till med förändringsbenägenheten, flexibiliteten och nytänkandet hos var och en.

"Lärare är väl en sådan person som lär sig? Liksom murare murar eller sotare sotar?"

Kring flexibelt lärande och nya lärmiljöer kan du läsa om i "Utsikter och Insikter, en antologi om flexibelt lärande i vuxenutbildningen, CFL rapport 5:2004

Inom området kring lärande i arbetslivet framträder två stora frågor. Den första fokuserar hur rörligheten mellan vuxenutbildning och arbete kan ökas. Det handlar om att skapa villkor för livslångt lärande på allvar, från vaggan till graven. Den andra frågan handlar om hur kompetensutveckling kan bli en naturlig del i arbetsvardagen. Idag tenderar satsningar att bli engångsföreteelser i form av enstaka projekt. På så vis blir förändringar som "krusningar på ytan", inte sällan återvänder man till startstrecket då ett projekt avslutats och aha-

upplevelserna ebbat ut. Per-Erik Ellström citerar forskning som menar att ett samhälle för att utvecklas kräver insatser för att stödja enskilda medborgare så att de:

"...discover their capacity for self-management, so that as they work in their various roles in various institutions, they are not merely reacting and adapting to environment and shaping it into what they want it to be."
(Lawrence & Miller i Ellströms bidrag till Festskrift till Lars Arvidson, 2004).

Det behövs en lärande inställning i arbetsliv och samhällsliga institutioner som kommer till uttryck genom de resurser som ges för kompetensutveckling. Men lika centralt är arbetets karaktär, det utrymme för utveckling som vardagen bjuder. Dessutom måste yttrigare ett förhållande tilläggas. För reella och beständiga förändringar är även enskilda människors inställning och intresse av kunskap och livslångt lärande centralt.

Utbildningsledarnas resonemang handlar också om lärcentrum och dess funktion. Vi lämnar den diskussionen öppen till dig som läsare och som ett avslut på detta material. Som vi ser det, handlar lärcentrum som idé om att utgå från samhällsmedborgares behov av livslångt lärande.

Inspiration och utmaning i vardagen

Det här inspirationsmaterialet har inte formats utifrån fina ideal om hur det måste vara i vardagen. Idén var att innehållet skulle visa på verksamhetens komplexitet och inspirera till pedagogiska resonemang med kolleger som kan underlätta det vardagliga arbetet, men också bidra till utveckling av vuxenutbildningen. För detta krävs både ditt och allas vårt engagemang, vår vilja till att samarbeta över institutionella gränser. I avsnitt 7 i "Biblioteket" kan du använda litteraturen som bollplank, kritisk röst eller inspirationskälla i det fortsatta arbetet med livslångt lärande.

Lycka till i det mödosamma, men betydelsefulla arbetet att stödja vuxnas lärande i olika sammanhang!

7. Bibliotek och referenslitteratur

Lästips om Om mångfald, samhälle och studier

Susan Moller Okins "Mångkulturalism -kvinnor i kläm?" (2002)

Alain Touraine "Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika" (2002).

Seyla Benhabib "Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder" (2004).

Mer nyfiken på genus?

Barry Thorne "Genderplay. Girls and Boys in School" (1993).

Brigitta Ney "Synd. Noveller från kvinnornas moderna genombrott" (1993).

Nina Björk "Under det rosa täcket" (1996).

Mary Wollstonecraft "Till försvar för kvinnans rättigheter" (1792/1997).

Eva Gothlin "Kön eller genus?" (1999).

Ingrid Karlson & Anna Fogelberg Eriksson "Genus som innehåll och form i högskoleundervisning". I Anna Bjuremark (red) "Iscensättning av problematiken genus och mångfald i undervisningen vid LiU -några exempel från fördjupningskurser i högskolepedagogik" (2004).

Vill du fördjupa dig inom området vuxnas lärande och vuxenpedagogiska intresseområden?

P. E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red) "Livslångt lärande" (1996).

Patricia Cross "Adults as learners" (1981)

Staffan Larsson "Vardagslärande och vuxenstudier" i antologin Livslångt lärande (1996, red Ellström, Gustavsson & Larsson).

S. Larsson & L. E. Olsson (red) "Om vuxnas studier (2005, in print).

Sharan B. Merriam & Rosemary S. Caffarella Learning in adulthood (1999).

Litteratur kring nationellt och institutionellt stöd, lärcentra etc:

Dave Studd "Preparing adults for transitions: a blueprint for developing an adult centre for life career planning" I: Guidance and Counseling (1990, vol 6).

Kevin Quinlan & Kate O'Brodovich' "Transitional support for adult vocational learners: a review of institutional roles". I: Journal of Employment Counseling (1996, vol 33).

S. De Weerd, F. Corthouts, H. Martens & R. Bouwen "Developing Professional Learning Environments: models and application" (2002).

Kjell Rubenson "Global Directions in Adult Education Policy". I: Utfordringer for voksnes læring Et nordisk perspektiv festskrift til Lars Arvidson (2004).

Litteratur kring lærande i arbetslivet, kompetens, facklig verksamhet etc:

Per-Erik Ellström "Kompetens, utbildning och lærande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv" (1992).

Yrjö Engeström "Training for change: New approach to instruction and learning in working life" (1994).

Henning Salling Olesen "Qualification and Work. Basic Concepts and Danish Research". I: S. Tösse (red) Social Change and Adult Education Research (1994).

Per-Erik Ellström "Arbete och lærande -förutsättningar och hinder for lærande i dagligt arbete" (1996).

Per-Olof Thång "Arbetsmarknadens förändring, arbetslöshet och det liislånga lærandet" i antologin Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus (SOU 1997:158).

Henning Salling Olesen "Political Economy of Labour". I: Salling Olesen & K. Forrester (red) Adult Education and the Labour Market V (1999).

Bo Davidson & Per-Olof Svedin "Lærande I produktionssystem" (1999).

Susanne Köpsén "Om fackligt lærande: en etnografisk studie av en fackföreningsstyrelses arbete" (2003).

Barbro Nilsson "Förändringsdynamik – utveckling, lærande och drivkrafter for förändring. En studie av utvecklingsprocesser i fyra småföretag. (2003).

Per-Erik Ellström "Lærande i arbetslivet - innebörder, villkor & logiker". I: Utfordringer for voksnes læring Et nordisk perspektiv festskrift til Lars Arvidson (2004).

Litteratur kring kommunikation, relevant i rekryteringssammanhang t ex:

Åsa Mäkitalo avhandling "Categorizing work: Knowing, arguing, and social dilemmas in vocational guidance" (2002).

Martin Lundberg "Om överläggande samtal och hållbar utveckling: en studie av deliberativ demokrati" (2003).