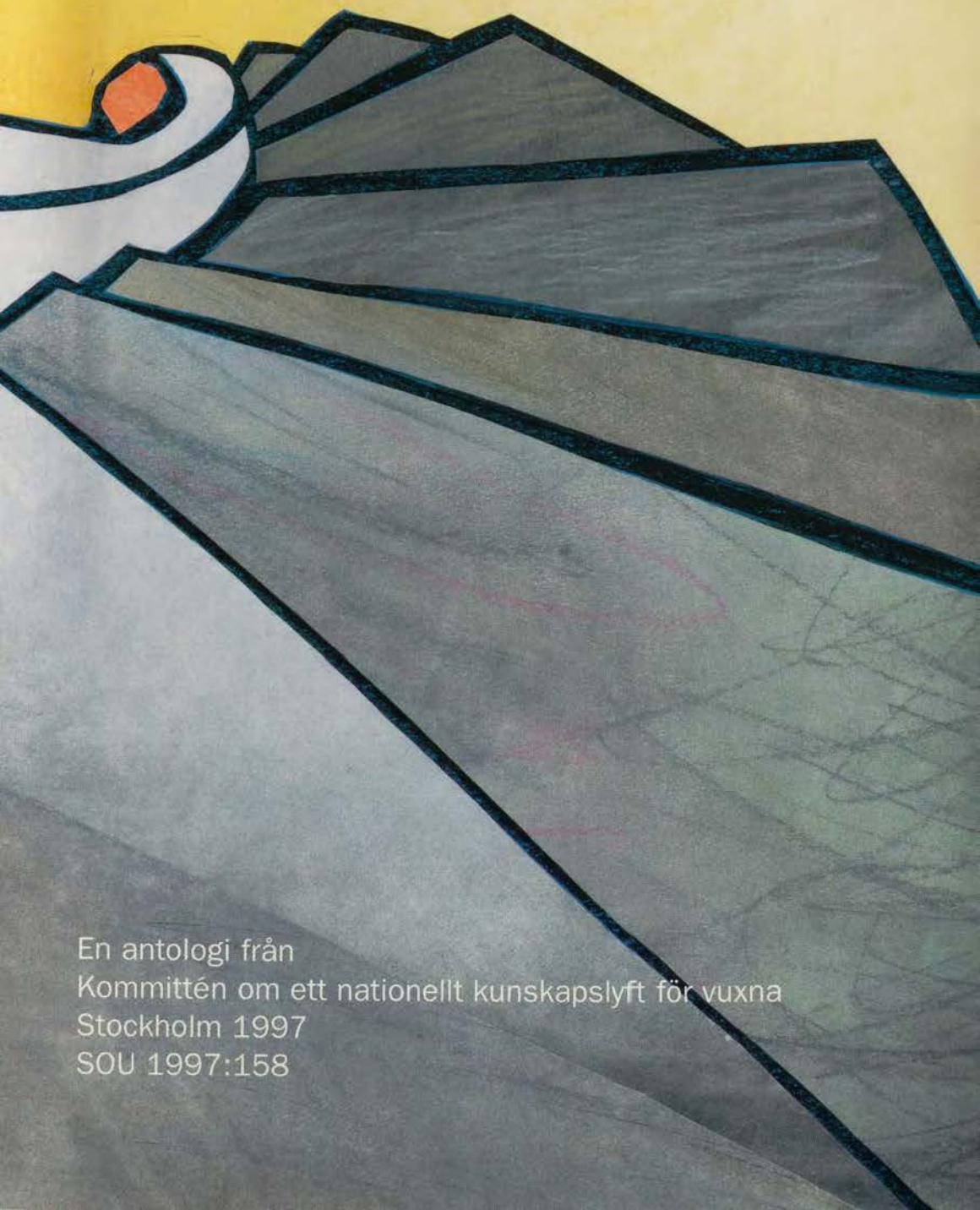


Vuxenpedagogik i teori och praktik

Kunskapslyftet i fokus



En antologi från
Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna
Stockholm 1997
SOU 1997:158



KUNGL.
BIBLIOTEKET
STOCKHOLM

B1 50W
1997:15

C1998



Statens offentliga utredningar
1997:158
Utbildningsdepartementet

Vuxenpedagogik i teori och praktik

Kunskapslyftet i fokus

Redaktörer: Åsa Mäkitalo
& Lars-Erik Olsson

En antologi från
Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna
Stockholm 1997

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes, Offentliga Publikationer, på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress: Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-690 91 91
Ordertel: 08-690 91 90

Svara på remiss. Hur och Varför. Statsrådsberedningen, 1993.
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.

Broschyren kan beställas hos:
Regeringskansliet Förvaltningsavdelningen
Distributionscentralen
103 33 Stockholm
Fax: 08-405 10 10
Telefon: 08-405 10 25

Omslaget: Ann-Christin Reybekiel
Illustrationer: Susan Dunthorne

NORSTEDTS TRYCKERI AB
Stockholm 1998

ISBN 91-38-31623-4
ISSN 0375-250X

Förord

1 juli 1995 bemyndigade regeringen statsrådet Ylva Johansson att tillkalla *en parlamentarisk kommitté* för att utreda mål för ett nationellt kunskapslyft och hur det skulle kunna genomföras som en del i det livslånga lärandet. Kommittén har antagit namnet *Kunskapslyftskommittén*. I februari 1996 överlämnade den sitt första delbetänkande *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande* (SOU 1996:27).

I och med riksdagens beslut i anledning av den s.k. sysselsättningspropositionen (prop. 1995/96:222) om en särskild satsning på vuxenutbildning, som skall pågå i fem år från och med 1 juli 1997, har Kunskapslyftskommittén fått tilläggsdirektiv. Kommittén skall följa den särskilda utbildningsstatsningen och ha ett samordningsansvar för dess utvärdering på nationell nivå. Senast den 1 mars år 2000 skall Kunskapslyftskommittén lämna sitt slutbetänkande.

De nya förutsättningar som förändringarna i samhället och arbetslivet innebär, ställer nya krav på vuxenutbildningen, på dess elever, lärare, rektorer och övrig personal. Eleverna måste aktivt leda och forma sitt eget lärande. Skolan måste alltmer bistå med handledning och inspiration till eleverna i deras eget arbete. Arbetsmetoder, pedagogik och organisation måste utvecklas för att motsvara dagens krav.

Kunskapslyftskommittén har i sina direktiv att överväga åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen inom den samhällsstödda vuxenutbildningen. Om kommittén konstaterar att det finns hinder i föreskrifter eller styrsystem för en pedagogisk utveckling skall kommittén lämna förslag på lämpliga förändringar. Kunskapslyftskommittén har därför bland annat intresserat sig för vuxenutbildningens organisatoriska och pedagogiska frågor av olika slag. *Vuxenutbildare ser på sig själva* (SOU 1996:188) heter den rapport som Kunskapslyftskommittén i februari 1997 överlämnade till Utbildningsdepartementet. Det är i första hand 200 komvuxenheter och statens skolor för vuxna (SSV) men också folkhögskolor och studieförbund via Folkbildningsrådet som besvarat en stor enkät med organisatoriska och pedagogiska frågor.

Kunskapslyftskommittén har också – via Linköpings universitet, institutionen för pedagogik och psykologi – under våren 1997 låtit ta fram en kartläggning *Vuxenpedagogik i Sverige. Forskning, utbildning och utveckling* (SOU 1997:120).

Kunskapslyftskommitténs syfte med föreliggande vuxenpedagogiska antologi *Vuxenpedagogik i teori och praktik – Kunskapslyftet i fokus* (SOU 1997:158) är att ge perspektiv på Kunskapslyftet, att väcka reflexion och skapa dialog kring vuxenpedagogiska utmaningar och vuxenutbildningens framtida roll. Kommittén är därför angelägen att få respons från olika vuxenutbildare på de tankar som förs fram i antologin.

Den vuxenpedagogiska antologin har tagits fram vid institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet. Redaktörer har varit Åsa Mäkitalo och Lars-Erik Olsson. Författarna själva ansvarar dock för innehållet i sina respektive artiklar.

Vid Kunskapskommitténs sekretariat har projektet letts av Thorbjörn Levin.

Det är Kunskapslyftskommitténs förhoppning att denna vuxenpedagogiska antologi skall fördjupa både de pedagogiska överläggningar som förs hos olika vuxenutbildare och inspirera till utveckling av verksamheten, speciellt under den särskilda vuxenutbildningssatsning som startade 1 juli 1997.

Stockholm i december 1997

Anders Arneson

/ Åsa Sohlman
Thorbjörn Levin
Eva Johannesson
Marjut Torpo

Innehållsförteckning

Introduktion till läsaren	9
Kunskapslyft, livslångt lärande och den särskilda vuxenutbildningssatsningen <i>Thorbjörn Levin</i>	13
Bildning, lärande och samhällsförändring	23
Vad skall utbildning vara till? <i>Bernt Gustavsson</i>	25
Livslångt och livsvitt lärande <i>Staffan Larsson</i>	41
Arbetsmarknadens förändring, arbetslöshet och det livslånga lärandet <i>Per-Olof Thång</i>	55
Nödvändiga basfärdigheter för vuxna i kunskapssamhället <i>Albert Tuijnman</i>	71
Demokrati, jämställdhet och mångfald	81
Demokrati och jämlikhet <i>Inge Johansson</i>	83
Vad lever vi för? Om jämställdhet som frihet eller begränsning <i>Eva Gannerud & Inga Wernersson</i>	103
Det mångkulturella samhället <i>Charles Westin</i>	115
Hur passar den svenska kunskapsdebattens idéer lågutbildade invandrare? Att se på kunskap och utbildning ur ett sociokulturellt perspektiv <i>Marie Carlsson</i>	131

Den vuxenpedagogiska praktiken	147
Vuxenstudier som kommunikativt handlande <i>Margreth Hill</i>	149
Utbildning för en förändrad arbetsvardag <i>Birgitta Frejhagen & Anna Holmgren</i>	163
Cooperative Learning i Södertälje	181
Projektet som arbetsform	187
Vägen till ökad anställningsbarhet	195
Tre intervjuer av <i>Emma-Gunilla Lundborg</i>	
Vuxenutbildningspolitiska erfarenheter från Danmark <i>Bjarne Wahlgren</i>	203
Rekrytering, vägledning och lokal samverkan	217
Nya vägar i rekryteringsarbetet – exempel från Örnsköldsvik <i>Curt Ahrell</i>	219
Yrkesvägledning och samhällsförändring <i>Lars Ingvardsson</i>	231
Syo och rekrytering	239
Uppsökande verksamhet vid komvux i Dalarna	245
Två intervjuer av <i>Emma-Gunilla Lundborg</i>	
Ett kunskapslyft för övertaliga – Om ett utbildningsprogram för Volvoarbetare <i>Margareta Carlén & Urban Herlitz</i>	253
SSVH i samverkan med skogsindustrin – distansutbildning för lågutbildade <i>Margareta Sundberg & Carl-Öije Segerlund</i>	269
Validering	281
Validering av kunskap och kompetens för livslångt lärande <i>Danielle Colardyn</i>	283
Från reell kompetens till formella betyg <i>Thorbjörn Levin</i>	301

Utbildningsanordnare – särart och pedagogiska utgångspunkter	311
Studieförbunden och Kunskapslyftet. Hur påverkas den pedagogiska verksamheten? <i>Bengt-Inge Bengtsson</i>	313
Centrala drag i studiecirkel <i>Eva Andersson</i>	329
Om behovet av folkhögskolepedagogik <i>Björn Garefelt</i>	343
Folkhögskolans särart och pedagogik <i>Ragnhild Nitzler</i>	361
Komvux särart och pedagogiska utgångspunkter <i>Robert Höghelm</i>	375
Efterskrift till Kunskapslyftskommitténs antologi	
<i>Thorbjörn Levin</i>	387
<i>Författarpresentation</i>	391
<i>Samlade referenser</i>	397

Introduktion till läsaren

Denna bok är vad man brukar kalla en antologi. Syftet med de olika textbidragen är att de skall ge perspektiv på och väcka reflexion kring vuxenpedagogiska frågor i relation till Kunskapslyftet. Den vänder sig till såväl lärare, skolledare, utbildningsadministratörer som till politiker och andra beslutsfattare. Vi hoppas även att boken skall stimulera till diskussion bland de vuxen(ut)bildningsanordnare som arbetar med Kunskapslyftet på det lokala planet.

En antologi är i våra ögon en bok i vilken man skall kunna se ett övergripande huvudtema, men där delarna ändå kan läsas fristående utifrån läsarens huvudintresse. Antologin innehåller reflexioner kring hur Kunskapslyftet kan betraktas och vad det kan betyda för den pedagogiska praktiken. För att förhålla sig till Kunskapslyftet som utbildnings-satsning, så menar vi att det är viktigt att sätta in det i sitt samhälleliga sammanhang. Vad är "lyftet" tänkt att uppnå? Av vem, för vem och varför? Vad är nytt i Kunskapslyftet till skillnad från tidigare utbildnings-satsningar på vuxenutbildningsområdet? Vad sker i den pedagogiska praktiken i samband med en expansion av vuxenutbildningen och hur resonerar man om pedagogiska idéer och metoder?

I det 1:a kapitlet bjuder Bernt Gustavsson på en idéhistorisk betraktelse som sätter utbildningsoptimismen under luppen. Kapitlet som bär titeln *Bildning, lärande och samhällsförändring* innehåller olika sätt att se på (ut)bildning, vilka traditioner som finns och hur vi kan relatera oss till dessa i dagens samhälle. Innebörden i begreppet lärande diskuteras av bl.a. Staffan Larsson och Per-Olof Thång och ställs i relation till aktuella beskrivningar av samhällsförändring och framtid. Kapitlet avslutas med en text av Albert Tuijnman som beskriver aktuella policyfrågor inom utbildning utifrån ett europeiskt och internationellt perspektiv.

Det 2:a kapitlet *Demokrati, jämställdhet och mångfald*, innehåller tre klassiska problemområden som i relation till pedagogiska reformarbeten länge har varit aktuella men som på senare tid inte fått så mycket utrymme i den dominerande diskussionen om utbildning. Dessa områden kan diskuteras som problem i den praktiska pedagogiska vardagen,

men även som ett mer övergripande samhälleligt sammanhang i vilket den vuxenpedagogiska verksamheten bedrivs. Kapitlet syftar till att problematisera aspekter av dagens samhällssituation inom dessa områden och relatera dem till vuxen(ut)bildning. Här behandlas demokrati-frågor av bl.a. Inge Johansson, som relaterar till bildningsarbetet i studieförbundsverksamheten och frågar sig hur jämlikhet i dagens samhälle skall kunna åstadkommas. Inga Wernersson och Eva Gannerud tar upp jämställdhetsproblematiken och frågar sig om traditionellt "kvin-nliga" kunskapsområden hotas bli utdefinierade inom utbildningssystemet. Charles Westin tar sedan upp mångkulturaliteten ur ett samhällsperspektiv och problematiserar begrepp som assimilation och integration. Kapitlet avslutas med Marie Carlsons text som tar upp viktiga sociokulturella frågor i anslutning till lågutbildade invandrades möte med det svenska utbildningssystemet.

I kapitel 3, *Den vuxenpedagogiska praktiken*, närmar vi oss den konkreta, praktiska verksamheten. Här beskrivs några exempel på vuxenpedagogiska verksamheter som syftar till att lyfta fram angelägna områden som är aktuella just nu och som eventuellt kan inspirera det pedagogiska tänkandet. Kapitlet inleds med en text om ett laddat möte mellan lärare och vuxna med dåliga skolerfarenheter vilka försöker bättra på sin grundskolekompetens. Denna text av Margreth Hill sätter vuxnas lärande i ett socialt sammanhang, där kommunikation står i centrum. Den ger en beskrivning av hur lärande ur detta perspektiv kan te sig och utvecklas för vuxna med dåliga studieerfarenheter. I nästa text beskriver en privat utbildningsanordnare hur man med modern datorteknik kan hjälpa personer med stora läs- och skrivproblem. Datorsatsningar i undervisningssammanhang har ofta visat sig ha störst effekt för de elever och studerande som har behov av extra stöd och hjälp menar Birgitta Frejhagen och Anna Holmgren.

I kapitlet ges även några exempel i form av intervjuer med personer som arbetar praktiskt med olika pedagogiska verksamheter. "Projektet som arbetsform" utgör det första exemplet. Detta sätt att arbeta växte fram redan i början av seklet och införlivades i den progressiva pedagogik som i dag bl.a. diskuteras under s.k. problembaserat lärande. Här görs en gruppintervju av personer som bedriver projektarbete på Kvinnofolkshögskolan samt på komvux i Göteborgsområdet inom områdena byggteknik, kommunikativa ämnen och virtual reality.

”Cooperative learning” beskriver ett arbetssätt som visat sig fungera väl i språkligt och kunskapsmässigt heterogena grupper. Mångkulturalitet finns också som en dimension i metoden. Södertäljeprojektets utgångspunkter och arbetssätt beskrivs genom konkreta exempel på övningar och smågruppsaktiviteter.

En anställningsbar person kännetecknas av att vara flexibel, självständig och kunna förstå andra människor. En sådan person har också ett gott självförtroende och rätt utbildning. Kursen som hjälper den person som inte motsvarar denna idealtyp beskrivs i exemplet från Malmö under rubriken ”Vägen till ökad anställningsbarhet”.

Kapitlet avslutas med en text av Bjarne Wahlgren, som ger en god inblick i danska erfarenheter av utbildningssatsningar för arbetslösa. Vår förhoppning är att detta kan ge distans till den svenska vuxenutbildningspraktiken och politiken. Han ger en god inblick i vad som gjorts, hur man argumenterat och vilka konsekvenser olika utbildningspolitiska satsningar haft. Ett exempel är samverkan mellan olika utbildningsanordnare på det lokala planet, någonting som även knyter an till nästa kapitel.

I kapitel 4 *Rekrytering, vägledning och lokal samverkan*, samlas texter som rör den organisatoriska aspekten av vuxen(ut)bildning. Rekryterings- och vägledningsproblematiken förväntas bli mer accentuerad genom ambitionerna bakom Kunskapslyftet. I en inledande text diskuterar Lars Ingvardsson hur yrkesvägledningen på arbetsförmedlingen påverkas av samhällsförändringar. I en intervju diskuteras även svårigheterna för studie- och yrkesorienteringen att nå prioriterade grupper till Kunskapslyftet. Intervjun från Dalarna presenterar därefter kreativa idéer kring uppsökande verksamhet som fungerat på det lokala planet. Lokal samverkan mellan olika utbildningsanordnare tas sedan upp med några exempel. Samverkan sker nu allt oftare med näringslivet när utbildning anordnas. SSVH är ett exempel som beskrivs, där distansutbildning för lågutbildade arbetare bedrivs i samverkan med företag inom skogsindustrin. Därefter presenteras det s.k. Övervintringsprojektet av Margareta Carlén och Urban Herlitz, som diskuterar frågan om i vems intresse utbildning anordnas när flera aktörer är inblandade.

Kapitel 5 behandlar frågan om *Validering*, dvs. hur kunskaper och färdigheter som man förvärvat utanför traditionella utbildningssammanhang kan värderas som meriter. Detta är en för Sveriges del relativt ny företeelse. Danielle Colardyn ger några exempel på hur man

kan se på begreppet i ett europeiskt och internationellt perspektiv. Thorbjörn Levin diskuterar sedan hur man i Sverige skulle kunna resonera om valideringsfrågor. Avsnittet är tänkt att fungera som en bland flera startpunkter för en svensk diskussion.

Kapitel 6, *Utbildningsanordnare – särart och pedagogiska utgångspunkter*, beskriver några av Kunskapslyftets viktigare aktörer. Bengt-Inge Bengtsson och Eva Andersson berör i sina texter vad som är utmärkande för studieförbundens praktik. Björn Garefelt och Ragnhild Nitzler betraktar folkhögskolornas tradition och pedagogik, medan Robert Höghi skriver om hur komvux verksamhet förändrats över tid. Syftet är att ge en bild av de etablerade utbildningstraditioner som finns inom respektive verksamhet och ge möjligheter till en diskussion om hur möten och samverkan dem emellan skulle kunna se ut.

Till slut...

En bok om ett så stort och vitt fält som vuxenpedagogik kan aldrig vara heltäckande innehållsligt. Vi hoppas ändå att antologin kan väcka frågor och stimulera till diskussion om vuxenpedagogikens framtida roll. Arbetet med antologin och kontakterna med författarna har varit mycket stimulerande och roligt. Under tiden vi arbetat med den så har innehållet i den förändrats och ibland har det verkat som den levtt sitt eget liv. Texter kan heller aldrig betraktas som "färdiga" i innehållslig mening, även om de till slut kommer i tryck. Nu är det Din tur att som läsare och vuxenpedagog bearbeta texterna.

God läsning!

Redaktörerna

Kunskapslyft, livslångt lärande och den särskilda vuxenutbildningssatsningen

Thorbjörn Levin

1990-talets början har inneburit stora omvälvningar för svensk vuxenutbildning. För folkbildningen har förändringarna mot mål- och resultatstyrning samt utbildningsinsatserna för arbetslösa inneburit en utökning av verksamheter som ställt stora – och ibland nya – krav på såväl organisation som pedagogik. För den kommunala vuxenutbildningen har omställningen och decentraliseringen varit ännu mer omfattande: Införandet av mål- och resultatstyrning i stället för regelstyrning, kommunalisering av all skolpersonal, ny läroplan, nya kursplaner och nytt betygssystem samt extra utbildningsinsatser mot arbetslösheten. Detta gäller till stor del även statens skolor för vuxna (SSV). Därtill har för såväl folkhögskolor som den kommunala vuxenutbildningen och SSV väntan på nya behörighets- och urvalsregler för högskolestudier ytterligare stört en redan komplicerad verksamhet. Det har då av naturliga skäl visat sig att organisationsfrågor har fått styra verksamheterna i större utsträckning än vad som tidigare varit fallet. Den pedagogiska diskussionen har fått stå tillbaka.

Kunskapslyftskommitténs syfte med föreliggande vuxenpedagogiska antologi *Vuxenpedagogik i teori och praktik – Kunskapslyftet i fokus* (SOU 1997:158) är att ge perspektiv på Kunskapslyftet, att väcka reflexion och skapa dialog kring vuxenpedagogiska utmaningar och vuxenutbildningens framtida roll. Kommittén är därför angelägen att få respons från olika vuxenutbildare på de tankar som förs fram i antologin.

I detta inledande avsnitt i antologin redovisas först mycket kortfattat de nya krav som kunskapsstillväxt, teknikutveckling och globalisering ställer samt Sveriges möjligheter att kunna utvecklas till ett kunskapsamhälle. Utifrån detta återges sedan – också det kortfattat – Kunskapslyftskommitténs strategi för kunskapslyft och livslångt lärande, som redovisats i kommitténs delbetänkande med samma namn (SOU 1996:27). Därefter beskrivs den stora vuxenutbildningssatsningen, som startade 1 juli 1997. Slutligen redovisas utifrån kommitténs betänkande Livslångt

lärande i arbetslivet – steg på väg mot ett kunskapssamhälle (SOU 1996:164) resultat från vissa studier som behandlar utbildning och dess effekter på arbetslöshet och produktivitet.

Kunskapstillväxt, teknikutveckling och globalisering ställer nya krav

Väldiga ekonomiska förändringar har ägt rum sedan mitten av 1980-talet, och det sociala landskapet har som en följd därav ändrats. Dessa förändringar har tvingats fram av ett antal utvecklingsströmningar så som det snabba genombrottet av informations- och kommunikationsteknologin, avreglering av varu- och finansmarknader, eliminering av hinder mot internationell handel samt globalisering och utlokalisering av tillverkningsindustrier. Dessa förändringar sker samtidigt som världens befolkning åldras, postmoderna värderingar skapas, inställningen till familj, arbete och fritid förändras och oron växer över hur välstånd skall skapas och distribueras. Den nya tekno-ekonomiska situationen för med sig nya möjligheter men också många problem av olika slag.

Det bästa sättet att möta denna ovissa utmaning är genom att förstärka kompetensen på arbetsmarknaden, hos företag och individer i syfte att möjliggöra anpassning till förändringar, förbättrad produktivitet och investeringar i ny teknik (OECD, 1994). Flexibilitet är slagordet, men det hänger samman med många faktorer – makroekonomiska, strukturella och sociala. Förmågan att anpassa sig till och utnyttja nya möjligheter beror dock först och främst på den vuxna befolkningens kunskaper och kompetens. En tillräckligt utvecklad bas av kunskaper och färdigheter är en absolut förutsättning för att nå ett högteknologiskt och högproduktivt samhälle, där arbetstillfällena och ekonomiskt välstånd kan skapas.

De länder som snabbast ställer om till kunskapssamhället kommer att ha de bästa förutsättningarna att uppnå ekonomiskt välstånd och undvika miljöproblem. En viktig faktor för att lyckas med denna omställning är kompetensutveckling och livslångt lärande. Andra viktiga faktorer är forskning och ett dynamiskt näringsliv.

Sveriges läge

Arbetslösheten har stigit i Sverige. Vi har halkat efter ekonomiskt och många jobb har försvunnit. Jämfört med andra länder har genomsnittsproduktiviteten sjunkit. Bruttonationalprodukten per capita har minskat inte bara i förhållande till OECD-länderna utan även till vissa länder i Asien.

I ett internationellt perspektiv har *strukturomvandlingen* av det svenska näringslivet gått långsamt. En anpassning av produktionsstrukturen till de nya konkurrensvillkoren – med därtill hörande organisationsförändringar och kompetensutveckling – tycks dock vara på gång inom företag och förvaltningar men ännu finns mycket kvar att göra.

Utbildningsmässigt är Sveriges utgångsläge hyggligt. Vi har en genomsnittlig placering när det gäller befolkningens utbildning jämfört med OECD-länderna (OECD, 1996). Många länder i Asien, Central- och Östeuropa och Latinamerika satsar hårt på utbildning men har ännu inte kommit ikapp.

Utbildningsexpansionen kom dock igång relativt sent i Sverige. I *äldre* åldersgrupper finns det därför jämfört med OECD-länderna relativt många som inte har mer formell utbildning än folk- eller grundskola. Till detta kommer att bland de *yngre* är det jämfört med andra OECD-länder många som inte går vidare till högskoleutbildning.

De få internationella jämförelser som finns att tillgå när det gäller *befolkningens kompetens* visar ändå på ett mycket bra utgångsläge för Sverige. När det gäller befolkningens läsförståelse skulle Sverige ligga bäst till bland de sju länder som undersökts (OECD, 1995). En studie av befolkningens naturvetenskapliga och tekniska kunskaper gav liknande resultat för Sverige jämfört med EU-länderna och USA.

Kunskapslyftet – en del i det livslånga lärandet

Med anledning av de ökade krav som dagens och framtidens samhälle ställer på enskilda individer såväl på arbetsplatser som privat, finns det ett behov av en generell kompetenshöjning hos den svenska befolkningen. Sverige måste satsa på en snabb utveckling av kunskapssamhället för att hävda sig i den allt hårdare internationella konkurrensen. Kunskapslyftskommittén presenterade i sitt första delbetänkande övergripande mål för en strategi för kunskapslyft och livslångt lärande. Strategin vilar på tre hörnpelare: ungdomsutbildning, kunskapslyft för vuxna och livs-

långt lärande. Satsningar inom dessa områden får inte betraktas var för sig utan måste ses som en helhet.

Ungdomsutbildning – ett avstamp för framtida lärande

Ungdomsutbildningen, med början i grundskolan och fortsättning i gymnasieskolan samt för allt fler i högskolan, skall lägga en grund för det livslånga lärandet. Ungdomsutbildningen skall öppna möjligheter för vidare studier och personlig utveckling i såväl medborgar- som yrkesrollen. Detta kräver en fortsatt reformering av hela ungdomsutbildningen så att skolan, förutom att ge ämneskunskaper, även stärker individens självtillit, sociala kompetens, problemlösningsförmåga, kreativitet och förmåga att lära nya saker.

Kunskapslyftet – utifrån enskilda individers behov

Kunskapslyftet skall vara till för de grupper som nu och i framtiden kommer att sakna de förutsättningar som krävs för att delta i det livslånga lärandet. Kunskapslyftet skall utgå från enskilda individers behov och kommer således att se olika ut för olika människor. Vad det handlar om är att utöver grundskolekompetens erbjuda gymnasiala kurser eller motsvarande som den enskilda individen behöver för att bli anställningsbar och delaktig i samhällsutvecklingen eller för att kunna gå vidare till högre studier.

Livslångt lärande för alla

Det ständigt föränderliga samhället ställer nya och högre krav på sina medborgare. Den avancerade informationsteknologin har fört med sig ett mer komplext sätt att använda sig av kunskaper i såväl arbetet som det dagliga livet. Utvecklingen mot allt plattare organisationer i företagen innebär bredare arbetsuppgifter för de anställda, följt av mer ansvar. Detta ställer ökade krav på förmågan att anpassa sig och att lära nytt under hela livet.

Infrastruktur

Statens och kommunernas insatser skall garantera rättvisan i systemet med kunskapslyft och livslångt lärande och se till att det blir en välvägd och sammanhängande helhet. Dessutom skall staten och kommunerna garantera en god infrastruktur. Till infrastrukturen hör:

- information, rådgivning, uppsökande verksamhet och individuella utbildningsplaner

- system för validering av kunskaper och kompetens oberoende av var de erhållits
- tillgång till ett brett utbildningsutbud av god kvalitet
- uppföljning, utvärdering och forskning för systemets långsiktiga vidareutveckling
- ett sammanhängande finansieringssystem.

Den särskilda vuxenutbildningssatsningen – ett nationellt kunskapslyft

Mot bakgrund av bland annat Kunskapslyftskommitténs delbetänkande beslöt riksdagen i juli 1996 att genomföra en femårig satsning på vuxenutbildning med början 1 juli 1997. Utbildningssatsningen riktar sig i första hand till arbetslösa och därutöver till anställda som helt eller delvis saknar treårig gymnasiekompetens och syftar till att öka sysselsättningen och tillväxten. Satsningen skall också bidra till att utveckla nya former för att möta vuxnas utbildningsbehov i framtiden och därmed efter femårsperioden kunna avlösas av ett nytt vuxenutbildningssystem.

Riksdagsbeslutet 1996 innebar att staten lämnar ett särskilt bidrag som motsvarar 100 000 helårsplatser per år. I enlighet med regeringens förslag i 1997 års vårproposition beslutade riksdagen 1 juni 1997 därutöver om ytterligare 10 000 utbildningsplatser per år fram till år 2000 med start redan från hösten 1997. Det innebär en sammanlagd ökning på 40 000 platser – totalt 140 000 platser år 2000. Utöver de platser som avsätts för folkhögskolan och för kvalificerad yrkesutbildning, skall kommunerna ansvara för genomförandet av satsningen. Samtliga landets kommuner och statens skolor för vuxna deltar i denna utbildningssatsning.

För att prioritera en kompetensförstärkning för arbetslösa och dem i arbetslivet som saknar fullständig grundskole- eller gymnasieutbildning införs inom ramen för vuxenutbildningssatsningen ett särskilt utbildningsbidrag på a-kasse/KAS-nivå. Detta bidrag kan erhållas under ett studieår. Efter detta ges möjlighet att studera inom ramen för ordinarie studiestöd. I riksdagens beslut i anledning av den tidigare nämnda vårpropositionen ingick också att det särskilda utbildningsbidraget behålls under hela femårssatsningen och att de som studerat på det särskilda utbildningsbidraget skall få förtur till SVUXA, om de efter det första året med särskilt utbildningsbidrag vill fortsätta sina studier på grundskole- eller gymnasienivå. Av de tillkommande platserna från

hösten 1997 skall ett begränsat antal kommuner kunna få bidrag för vuxenutbildning på grundskolenivå, om det visar sig nödvändigt för att uppfylla målen för Kunskapslyftet.

Individernas behov, önskemål och förutsättningar skall vara styrande och prägla verksamhetens utformning och innehåll. Även den lokala arbetsmarknadens behov skall beaktas. Statsbidraget fördelas utifrån inkomna projektansökningar där kommunen/kommunerna redovisar en plan för genomförandet av denna satsning. Planen kan ge exempel på målgrupper man vill prioritera, hur man avser att samverka med det lokala arbetslivet, arbetsmarknadens parter, arbetsförmedling, folkbildning, privata utbildningsanordnare m.fl. samt hur man tänker sig att arbeta med information och vägledning samt andra rekryteringsåtgärder.

Den särskilda vuxenutbildningssatsningen riktar sig alltså främst till kortutbildade. Det ställer stora krav på genomtänkta insatser vad gäller information, rådgivning, uppsökande verksamhet och individuella utbildningsplaner. Det ställer också stora krav på att de kortutbildades reella kompetens tas till vara oberoende av var de erhållits. Den måste synliggöras, beaktas vid ansökan till kurs (nivåplacering) och formaliseras i betyg. Detta kräver tillgång till ett brett utbildningsutbud av god kvalitet, där olika utbildningsanordnare dels erbjuder sådan utbildning som efterfrågas, dels samarbetar med varandra.

För att förbereda och leda satsningen har regeringen inrättat Delegationen för kunskapslyftet. Den skall inledningsvis svara för en dialog med kommunerna, lämna förslag till regeringen om fördelning av medlen samt följa verksamheten. Delegationen skall även samverka med Kunskapslyftskommittén.

Lönar det sig?

Frågan om lönsamhet av god utbildning i ungdomsåren, kunskapslyft och livslångt lärande kan diskuteras utifrån tre perspektiv, individens, företagets och samhällets. I Kunskapslyftskommitténs betänkande *Livslångt lärande i arbetslivet – steg på väg mot ett kunskapssamhälle* (SOU 1996:164) diskuteras effekterna av livslångt lärande i arbetslivet.

Individen

När det gäller effekter av utbildning i arbetslivet på lönen för yngre arbetskraft i olika länder visar OECD (1996a) och Stern (1995) på följande resultat:

- formell utbildning hos den nuvarande arbetsgivaren ger en avkastning på mellan 7 och 11 procent,
- utbildning hos en tidigare arbetsgivare ger ingen löneeffekt alls,
- tidigare externutbildning ger en avkastning på 5 procent och
- lärlingsutbildning ger en avkastning på 13 procent.

I dessa länder deltar de anställda oftast i finansiering av utbildning i arbetslivet genom lägre löner under utbildningsperioden. Så är förhållandena vanligtvis inte i Sverige, där de anställda oftast inte heller får del i avkastningen i form av exempelvis ökade löner (Björklund & Regnér, 1993; Regnér, 1995).

Vad gäller ungdomsutbildning visar studier över förhållandena i Sverige (exempelvis SCB, 1996) på klara samband mellan arbete och studier. Sambandet mellan hög utbildningsbakgrund och arbete samt låg utbildningsbakgrund och arbetslöshet är tydligt. Att tidigt skaffa sig en god utbildning kan alltså vara mycket lönsamt. Senare studier (Lövgrén, 1997) har också visat att även sent införskaffad utbildning på högre nivå under vissa förutsättningar kan vara en lönsam affär för den enskilde.

Även om sambandet mellan dålig utbildning och hög arbetslöshet är tydligt, så finns inte samma entydighet mellan utbildning och arbete för dem som redan är arbetslösa. I en studie från Institutet för social forskning (Thoursie, 1997) redovisas att gymnasienivån – jämfört med lägre utbildningsnivåer – inte ökar chansen att få ett heltidsarbete. För kvinnorna minskar paradoxalt nog dessa möjligheter. Däremot ökar kvinnornas möjligheter att få deltidsarbete. Studier på universitetsnivå ökar däremot chansen för såväl män som kvinnor att få arbete, även om studierna bara omfattar 20 universitetspoäng. En viktig faktor för att få positiva effekter av utbildning – att öka de arbetslösas chanser till arbete – är utbildningens inriktning (SACO, 1997).

Företaget

NUTEK gjorde år 1995 en större undersökning av produktivitetseffekter av formell utbildning i privata företag med mer än 50 anställda (NUTEK, 1996a och b). Företagen klassificerades som flexibla eller inte efter två kriterier: decentraliserat beslutsfattande och organiserad personalutveckling. Resultaten från undersökningen visade att 27 procent av företagen befanns ha en flexibel arbetsorganisation. De flexibla arbets-

platserna återfanns oftare i större företag än i mindre, i företag som tillhörde en koncern och i befolkningstäta regioner. Utbildningsnivån var högre i de flexibla företagen än i de andra företagen och de flexibla företagen hade fler tekniker än andra. De flexibla organisationerna var – allt annat lika – mer produktiva och hade en lägre personalomsättning och sjukfrånvaro. I tabell 1 nedan redovisas det direkta utfallet.

Den flexibla arbetsorganisationens effekter på produktivitet, personalomsättning och sjukfrånvaro i procent (NUTEK, 96)

Aktivitet	Effekt (%)
Produktivitetsnivå	+ 20 – + 60
Personalomsättningstakt	- 21
Sjukfrånvaro	- 24

Avgörande faktorer för företagets produktivitetsutveckling skulle enligt denna rapport vara utbildning, arbetsorganisation och tillgång till information i olika typer av nätverk.

Samhället

Att sambandet mellan hög utbildningsbakgrund och högt arbetslivsdeltagande inte bara är lönsamt för individen utan också för samhället är uppenbart. För samhällets liksom för individernas del tillkommer utöver de rent ekonomiska effekterna positiva effekter av individernas ökade delaktighet i samhället, föräldrarnas ökade engagemang i barnens utbildning och bättre hälsa (OECD, 1997).

Att satsa på god utbildning i ungdomsåren, på kunskapslyft för dem som inte tidigare kunnat utnyttja möjligheterna till studier fullt ut och på livslångt lärande är – under vissa förutsättningar – i huvudsak alltså en lönsam affär för såväl individ som företag och samhälle.

Bildning, lärande
och samhällsförändring



Vad skall utbildning vara till?

Bernt Gustavsson

Den engelske kompetpolitikern Tony Blair har lanserat tre saker som skall lösa Storbritanniens arbetslöshetsproblem – ”utbildning, utbildning och utbildning”. För denna insikt om vad framtiden kräver kom han säkert också till makten. Liknande uttalanden kan höras i olika varianter av politiker världen över. Vad är det då man hoppas på och vilka är avsikterna bakom dessa uttalanden?

Insikten om utbildning för ett framtida yrkesliv har funnits ända sedan det moderna samhällets tillkomst. Så sett är det inget nytt som nu lanseras. Nu sätts utbildning i samband med vad som uppfattas som ett nytt skede i det moderna samhällets utveckling – den tekniska revolution som utgör slutet på den industriella epoken och början till en ny. Denna har många namn: bl.a. informationssamhälle, högteknologiskt samhälle, kunskapsamhälle, mediasamhälle. Konkurrensen på världsmarknaden avgörs enligt dessa bedömningar inte längre av vare sig jordbruk eller industri, utan kunskapsintensiva och högteknologiska näringar: data-, media-, tele- och bioteknik.

Så får bakgrunden utläsas till den retorik som nu flödar, samfällt från företrädare för nationella och gemensamma marknader om utbildningens nödvändighet. Enda chansen för Europa, säger man, är att satsa på utbildning för arbetskraftens omställning från ett skede till ett annat. I ett sådant sammanhang får man se lanseringen av begrepp som livslångt lärande och utbildningssatsningar som ”det stora kunskapslyftet”.

I denna yra av utbildningsoptimism och tekniktro kan det vara på sin plats att backa tillbaka en smula och stillsamt betrakta vad som sker. Vilka föreställningar om utbildning, kunskap och lärande ligger bakom den högstämde retoriken? Vilka är alternativen i debatten om utbildning? Hur skall man se på utbildningens funktion, kunskapens former och lärandets villkor? I den här artikeln skall de vanligaste föreställningarna om utbildning synas i fogarna. Jag skall presentera två av de dominerande synsätten, kritisera dem och därefter antyda ett tredje alternativ.

Utbildningsretoriken

Den norske forskaren Alfred Telhaug har visat hur utbildningsretoriken hastigt förändras någon gång vid 1980-talets mitt, snart sagt över hela världen. Längre har de bärande orden för utbildningspolitiken varit "demokrati", "personlig utveckling", "medborgarfostran" etc. Nu byts de ut mot ord som "konkurrens", "kvalitet", "utvärdering" och "kompetens".¹

Att detta sker samtidigt över stora delar av världen är i sig inte så märkligt. Det är samma ledande experter på utbildning och ekonomi som lanserar detta nya koncept via flygande kurser, säljande utbildningspaket och modern kommunikationsteknik.

I t.ex. Sydafrika lanserades begreppet livslångt lärande ungefär samtidigt som EU återknöt till begreppet i början av 1990-talet. Begreppet fick helt skilda innebörder i de båda sammanhangen. I Sydafrika tog medlemmar av den sydafrikanska fackföreningsrörelsen till sig begreppet som redskap för att åstadkomma jämställdhet mellan praktiska och teoretiska utbildningar efter apartheid. Man hämtade det från FN:s kultur- och utbildningsutskott. Där lanserades begreppet livslångt lärande med humanistiskt innehåll på 1970-talet.²

När EU åter lanserat livslångt lärande på 1990-talet sker det med helt andra förtecken. Bakom finns en teori om utbildning som oftast kallas "utbildning som investering i humankapital", i den internationella litteraturen förekommande med namnet "human capital". Grundtanken är att motivera utbildning som en investering i samhället. Utbildning skall alltså inte betraktas som konsumtion. Denna tanke började växa fram redan på 1950-talet, men har först nu slagit igenom som den dominerande synen på utbildning. Detta sker i samband med det postindustriella samhället, där den främsta investeringskällan inte längre är gruvor och fabriker, utan det mänskliga kapitalet. Denna teori kan användas både inom forskning om utbildning och som ett policyinstrument för att ge politiska skäl för satsningar på utbildning. Inte sällan finns koalitioner och unioner mellan dessa fält, dvs. experter av samma skola lanserar detta som ideologi och policy. Utbildningssatsningarna utvärderas sedan efter samma mått.

Detta synsätt står dock inte ensamt i debatten om utbildning. I USA och England konkurrerar det huvudsakligen med en utbildningspolitik som ställer det klassiska västerländska kulturarvet i centrum. Låt oss ta ett exempel från engelsk utbildningspolitik. Under Margret Thachers era befolkades utbildningsministeriet av experter som företrädde en

riktning som kallas "vocational progressivism". Lite förenklat innebär det att utbildning skall yrkesanpassas och ligga så nära näringslivets behov som möjligt. Progressivismen i detta är att utbildningen skall tjäna det ekonomiska framsteget och vara praktiskt nyttoinriktad. Det brukar sägas att politikerna är i experternas händer, men också det omvända gäller. När John Major tillträdde som minister kastades varanda utbildningsexpert som företrätt denna uppfattning ut från Ministry of Education och in trädde en skara med en helt annan syn på utbildning. Nu gällde inte längre yrkesanpassad progressivism i nyliberal anda, utan det klassiska kulturarvet i traditionalistisk och konservativ anda.³

Man skulle länge kunna fundera över dessa tvära kast i utbildningspolitiken, denna villrådighet, där diametralt motsatta uppfattningar hela tiden finns och konkurrerar om utrymme och tolkningsföreträde. En förklaring till det klassiska kulturarvets återkomst är att det som Thatcher sökte avskaffa, nämligen samhället ("There is no such thing as a society", var en av hennes mest berömda slogans) ändå finns där. Sönderfallet i ett antal atomära individer skapade ett socialt kaos i det engelska samhället, som Major var hänvisad att ha recept för, också i utbildningspolitiken. Det mångkulturella samhälle som England är, måste ha ett sammanhållande kitt för att inte sönderfalla i kaos. Detta kitt blev det klassiska västerländska kulturarvet. Den läroplan som denna politik gav upphov till har kallats "de dödas läroplan", "the curriculum of the dead".

Det ginge att ägna åtskilliga sidor åt att visa hur den här typen av motsättning tar sig olika uttryck i olika länders utbildningssystem. Ifrån detta kunde den inte alltför vågade slutsatsen dras, att den djupaste och genomgående motsättningen i diskussionen om utbildning i dag återfinns mellan olika former av humankapitaltänkande och humanism. Det finns försök (t.ex. i norsk utbildningspolitik) att få dessa två att harmoniera men de tycks sällsynta. Den svåraste konfliktpunkten mellan dem rör människans och kunskapens värde. För humanisten har de ett värde i sig, oberoende av allt annat. För humankapitalet är människa och kunskap investeringsobjekt och alltså ett instrument för ett annat värde: det ekonomiska. Sociologer kallar en sådan utveckling för människans och kunskapens instrumentalisering, en fortgående tendens i samhällets modernisering.

Vi får så här långt inte glömma att denna diskussion rör sig på ett allmänt och abstrakt plan, i form av teori, policymaking, utbildningspolitik och allmänna synsätt på utbildning. Mitt antagande är att denna diskussion inte är betydelselös för hur lärande, kunskap och utbildning ter sig för människor på vardagsplanet och för samhället i stort.

I Sverige kan de här skilda synsätten på utbildning avläsas i form av olika utredningar och policyskrifter. För några år sedan publicerades t.ex. en skrift om den framtida utbildningen, "Agenda 2000, Kunskap och kompetens för nästa århundrade"⁴. Här används alla fina ord som "bildning", "kompetens", "livslångt lärande" och "folkbildning", men i ett sammanhang där orden blir till en intet förpliktande retorik. Skriften är genomsyrad av humankapitaltänkande. Året innan publicerades den s.k. Lindbeckkommissionens betänkande "Nya villkor för ekonomi och politik"⁵, där ekonomer ger sin syn på utbildning, kontra det omdiskuterade betänkandet "Skola för bildning"⁶. Humankapital kontra humanism och bildning av klassiskt märke.

Tanken om ett "humankapital"

Teorin om det humana kapitalet är avskalad på allt meningsfullt som kan sägas om lärande och kunskap. Den saknar helt enkelt en genomtänkt idé för det. I vetenskapliga sammanhang brukar sägas att sådana synsätt är reduktionistiska. Det betyder att de bortser från väsentliga aspekter av den företeelse som studeras. Det kan uttryckas som, i det här fallet om utbildning: att den är "ingenting annat än" en investering i humankapital. Utbildning och kunskap reducerad till ekonomi.

Bakom alla teorier som rör det human- och samhällsvetenskapliga forskningsområdet finns ett antagande om den mänskliga naturen. I det här fallet gäller antagandet att människan är en ekonomisk varelse, i debatten kallat antingen det engelska "Economic Man", eller det latinska "Homo Oeconomicus". Det innebär att människan är en egennyttig varelse som i livets alla skiften kalkylerar med sin egen fördel. Mera rått uttryckt är alla egoister. Denna människosyn kan avläsas i ekonomernas skrifter från Adam Smith "Nationernas välförstånd", till skrifter publicerade av vår tids Nobelpristagare i ekonomi, Milton Friedman och Gary Becker. Det uppseendeväckande med de senares skrifter är att de reducerar alla mänskliga företeelser till egennytta. Det kanske mest omdiskuterade är deras syn på kärlek och valet av äktenskapspartner, som också analyseras i termer av kalkylerad egennytta.

Det var den här typen av nyliberala teorier som vägledde Thathers politik och som varit vägledande för svensk politik under 1990-talet. Teorin om det humana kapitalet har på så sätt också ideologiskt knutits till utbildningens värld. Det synsättet ligger också till grund för den svenska utbildningssatsningen "Det stora kunskapslyftet". Vid den iscen-

sättande vuxenutbildningskonferensen i Stockholm våren 1996 dominerade detta synsätt ekonomers och politikernas inlägg. OECD:s svenske forskningschef Jarl Bengtsson uttryckte det klarast i sitt inlägg när han sade att när vi nu står inför det stora kunskapslyftet måste vi göra oss av med "all överflödigt och onödigt kunskap".

Frågan blir vilken kunskap som skall betraktas som onödigt. Den stora satsningen av utbildning är inriktad på naturvetenskap och teknik. Den kan anses utesluten. Kunskapslyftet är inriktat på gymnasietens kärnämnen. Dessa kan också uteslutas, med undantaget religion, som var ett krav från kristdemokraterna. Är det humaniora, dvs. litteratur, konst och filosofi som avses? Min egen tolkning är att denna syn på utbildning ligger nära Margaret Thatchers. Det är den i ekonomiska termer och på arbetsmarknaden direkt omsättningsbara kunskapen som skall prioriteras.

Traditionell bildning

Den förhärskande motiveringen för utbildning fram till 1980-talets slut var en blandning av humanistiska och demokratiska argument. Det rörde sådant som personlighetsutveckling och medborgerlig skolning. Från och med den pedagogiska progressivismens uppkomst och genombrott i de svenska läroplanerna från andra världskriget har detta dominerat utbildningens politik. Progressivismen är i sina kunskapssteoretiska rötter pragmatisk och framtidsinriktad. Men den har, i relation till välfärdsstaten, varit knuten till medborgerliga och personlighetsutvecklande funktioner. Dess mål lanserades via läroplaner och centralt placerade experter på förutvarande Skolöverstyrelsen. Från och med SÖ:s nedläggning och skolsystemets decentralisering finns ingen sammanhållen och centralt styrd utbildningspolitik.

I betänkandet "Skola för bildning" (SOU 1992:94) lanserades ånyo bildningsbegreppet. Ansvarig för försöket att återinföra bildning i skoldebatten var pedagogen Donald Broady. Han hade själv varit en av talesmännen för den pedagogiska progressivismen i radikal mening under 1970-talet. Den radikala progressivismens talan fördes främst i tidskriften *Krut*, *Kritisk utbildningstidskrift*. Broady var en av redaktörerna. 1984 publicerades ett dubbelnummer om bildning, där han radikaliserade bildningstanken i en uppgörelse med pedagogikens amerikanisering och förvandling till "skoladministrationens hjälpreda"⁸.

Den väsentliga förändringen i behandlingen av bildning är att detta inte går ut på att efterapa givna förebilder, utan att fritt skapa nytt, utan givna förebilder och mål. Denna artikel ligger till grund för det bildningsbegrepp som skrevs in i "Skola för bildning".

Samma år som Kruts nummer om bildning publicerades började jag själv från ett helt annat håll intressera mig för bildningstraditionen. Jag hade arbetat som folkhögkollärare ett antal år och studerade samtidigt idéhistoria på forskarnivå. Det var alltså ingen tillfällighet att ämnet för min avhandling blev de idéhistoriska rötterna till den svenska folkbildningstraditionen.

Resultatet blev boken "Bildningens väg", där jag bygger på en analys av begreppet bildning och urskiljer ett antal skilda bildningsideal som var bärande för den svenska folkbildningen under dess klassiska skede. Den publicerades 1991, samma år som folkbildningen gick in i en ny historisk fas, då begreppet folkbildning lanserades som ledande för folkhögskolors och studieförbunds verksamhet.

Vad som skett inom utbildningens och kulturens områden under 1990-talet är alltså att bildning och humanism har återetablerats på ett nytt och annorlunda sätt. Det finns dock ett problem med detta. Det mesta som skrivits och utforskats om bildning har haft en historisk karaktär. Det är naturligen så i ett expansivt omvandlingsskede att många griper tillbaka på olika historiska traditioner för att finna en ny orientering. Men dessa traditioner går inte automatiskt att föra över till vår egen tid. Låt mig ta ett exempel från området folkbildning. Lärare och skolledare kan låta sig inspireras av vad som skrivits om den tradition i vilken de själva befinner sig. Men det går inte att programmatiskt att överföra de bildningsideal och synsätt som verkade hundra eller tvåhundra år bakåt i tiden.

Denna svaghet gäller hela receptionen av bildningstraditionen. I Sverige kan vi alldeles tydligt avläsa det i "Skola för bildning" och i de målprogram och utvärderingar som gjorts hitintills under 1990-talet. Vänder vi därtill blicken ut till andra länder igen finns den traditionalistiska tendens uttalad som mål och program. Den salufördes av John Majors utbildningspolitiska rådgivare, och den torgförs än mer aggressivt av amerikanska konservativa humanister i den mångkulturella striden om utbildningen. I USA strider företrädare för minoritetsgrupperna för att få sin egen kultur representerad i läroplanerna, alltmedan författare och forskare ger ut tjocka kataloger över de nödvändiga verken i den västerländska kulturen. Verk av Homeros, Platon, Dante och Shakespeare, till

vår tids stora klassiker, räknas som det allmänmänskliga och är då något som alla människor bör ta del av.

Dessa två alternativ framstår som de dominerande när det gäller synen på utbildning i stort och dess funktion i samhället. Det första alternativet, teorin om humankapitalet, kan endast uttala sig om utbildningens ekonomiska funktioner. Men utbildning, kunskap och lärande kan inte reduceras till enbart ekonomi. Ingen kan förneka att utbildning har en ekonomisk funktion, men reduceras den till bara detta, återstår inget att säga om vad som skall hända när människor väl sitter i sina bänkar och investerar. Det andra alternativet, det traditionellt humanistiska, hänför lösningen av dagens problem till en bildningstradition som vuxit fram och verkat under andra förhållanden än de som nu råder. Detta är inte heller tillräckligt. Idealiseringen av bildningstraditionen är vanligt förekommande. Detta leder lätt till en tillbakablickande hållning som inte vågar se dagens problem och blicka framåt. Att förhålla sig till en tradition på ett konstruktivt sätt betyder inte att kopiera den eller nostalgiskt betrakta den som en svunnen guldålder. Hur skall man då vända sig? Det förekommer två existerande alternativ. Det ena reducerar allt till ekonomi och får därmed inget att säga om kunskapens och lärandets väsentliga innebörder. Det andra förlägger uppmärksamheten bakåt i tiden, till en tradition. I resten av den här artikeln skall jag beskriva mitt eget alternativ, såsom jag mer utförligt lagt fram det i min bok "Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället".

Ett tredje alternativ

Bildning är en tradition varifrån man kan hämta stoff till att forma ett synsätt på lärande, kunskap och pedagogik. Bildning finns också rikligt förekommande i moderna utläggningar om kunskapens natur och förhållandet mellan kunskap och människa. Dessa utläggningar är också de delar av kunskapstraditioner med en lång historia bakom sig. En av de rikligast företrädade är den tolkande kunskapstraditionen, kallad hermeneutik, ett märkligt ord som betyder tolkningslära rätt och slätt. En annan är den tidigare nämnda pragmatismen, den som betonar handling. I dessa skrifter kan man utläsa samtliga komponenter som hör till en god utbildning och som därtill i mina ögon överskrider och för den pedagogiska debatten vidare.

Låt oss börja med själva lärandets natur.⁹ Enligt ett bildningssynsätt lär man sig något nytt med utgångspunkt från det man tidigare känner till. Vi möter och förstår det obekanta med hjälp av det redan bekanta. I vuxenutbildande pedagogik har det sagts sedan länge att det typiska för vuxnas sätt att lära sig är att man bygger undervisningen på deltagarnas tidigare erfarenheter. Likaså brukar detta vara ett signum för folkbildande pedagogik. Det anges som ett ideal, att god undervisning bör ske på detta sätt. Flertalet undersökningar visar dock att den sällan gör så i praktiken.

Enligt det synsätt på lärande vi här talar om, den tolkande kunskapens, ligger tolkandet i själva vårt sätt att uppfatta verkligheten, i perceptionens och språkets natur. God pedagogik betyder i det hänseendet att man bygger undervisningen så att det finns möjlighet för deltagarna att göra egna tolkningar och knyta det stoff som serveras till den referensram man tidigare har. Detta har att göra med själva synen på kunskap. Kunskap kan ses som ett givet stoff som ligger och flödar i medier, eller står att läsa i en lärobok. Detta stoff skall sedan förmedlas in i huvudet på deltagarna och sedan rapas upp på ett prov, för att resultera i ett betyg eller i en examen. Utbildningens resultat blir att ha inhöstat kursplanen eller läroboken tillfälligt i huvudet. Alla vet samtidigt att denna kunskap försvinner lika fort som den lärts in. Det blir vad som brukar kallas papegojkunskaper. Kunskap i bildande mening är införlivad med personligheten. Det betyder att deltagarna gjort kunskapen till sin kunskap, att de tolkat den på sitt eget sätt och införlivat den i sitt eget medvetande. På det sättet blir den användbar, både för ens sätt att tänka och att handla.

Vardag och kunskap

Sett i ett vidare sammanhang tolkar människor kunskaper utifrån vad de möter i sitt vardagliga liv. I vardagen möter vi en mängd kunskap, i våra egna göromål, i vårt eget arbete, i hemmet, via massmedia, i föreningen. Allt detta lägger grunden för vad som skulle kunna kallas vår vardagliga livsförståelse. Detta vardagsliv är ett annat sätt att uttrycka det som är oss bekant. I vardagen förefaller det mesta invariant, naturligt och lättförståeligt. Alla människor behöver leva och lever faktiskt ett sådant vardagsliv. I annat fall skulle vi gå under, tillvaron skulle inte vara begriplig för oss.

Men vardagen kan å andra sidan bli alltför invand och införstådd. Vi hamnar lätt i rutiner och slentrian. Om allt är sig ständigt likt får vi lätt en

bild av världen fylld med förutfattade meningar om allt som ligger utanför vår egen vardagssfär. Vi blir begränsade och fördomsfulla. Alla människor bär på fördomar i den meningen att de är utgångspunkten för vidare kunskap, det bekanta. För att utvecklas och lära nytt behöver vi redskap för att ifrågasätta de fördomar vi faktiskt har, det som är oss bekant. Vi behöver utmanas och få möjligheter att finna distans till våra alltför invanda uppfattningar. Ett led i en god pedagogik är därför att ifrågasätta de idéer som utgör hinder för att lära något nytt. För problemet i att lära något nytt består då närmast i att vi tror att vi redan vet, inte i att vi inte vet.

Att distansera sig innebär att få möta nya och annorlunda perspektiv på tillvaron. Det kan ske på många olika sätt. I vidaste mening händer det när vi möter något vi inte tidigare känner till, eller när vi möter andra kulturer och andra historiska skeden. Det kan också åstadkommas genom konsten och filosofin. Upptäckten av något oss tidigare främmande och annorlunda kan i sin tur få oss att på nytt undersöka vår egen vardag och där upptäcka något nytt. God pedagogik i denna mening innebär att utgå från, knyta an till och söka samband med det som är bekant och vardagligt, men också att utmana, distansera och öppna för annorlunda perspektiv. Bildning brukar beskrivas som en resa, i termer av utfärd och återkomst. Det innebär att man utgår från sig själv, bryter upp från sig själv och sina invanda tolkningar för att möta det främmande och annorlunda. Hemkomsten är att införliva det nya med sin tidigare bild och förståelse av världen.

Det finns en utbredd syn på kunskap som färdiga små paket man kan lösa ut med utbildning, ungefär som när man går till posten. Kunskap som hårdvaluta på en marknad, utbildning liktydigt med att lösa in växlar på banken. Eller kunskap att stoppa in i små lådor. Den syn på kunskap och lärande vi här talar om inbegriper det personliga. Till syvende och sist kan man inte skilja sin tolkning av världen från tolkningen av sig själv, ens självuppfattning. De hänger samman. Kunskap innehas av människor och utbyts mellan människor. För i kunskapens tolkande natur ingår att den är behäftad med osäkerhet. Vi tolkar, men tolkar vi rätt? Tolkningar kan också vara villfarelser. Sättet att komma tillrätta med detta är att föra dialog och kommunicera med andra.

Dialog

I dialogen anger jag min egen tolkning för andra. När jag gör det sätter jag min egen tolkning på spel. Spelet och leken är vanliga metaforer för tolkande kunskap och förståelsens natur. I en sann dialog finns den sak som skall diskuteras i centrum. När var och en lägger ut sin tolkning av själva saken, utlämnar de den för prövning genom andras tolkningar. I undervisning betyder det att man som lärare har sin tolkning av ämnet eller saken. När jag delger andra min tolkning utlämnar jag den för deltagarnas tolkningar. Vågar jag gå i dialog utsätter jag min egen tolkning för ifrågasättande och kritik. Genom att lyssna till andras tolkningar av saken kan jag förändra min egen. Det handlar om lärandets och kunskapens dialogiska natur. Flertalet som sysslar med kunskaps-teori i avancerad form i dag delar en sådan syn på kunskap, som dialogisk eller kommunicerbar.

Sedan finns det olika uppfattningar om dialog. Grovt går det att urskilja en uppfattning som lägger tonvikten vid närvaron av människor i ett gemensamt rum, en dialog "ansikte mot ansikte". En annan lägger tonvikten vid distansen och behovet av att föra kommunikation över långa avstånd i tid och rum. Det gemensamma är dock insikten att det inte finns en given sanning, en absolut sann kunskap, fäst i ett mänskligt medvetande. Kunskapen är alltid kommunicerad genom språket och prövbar genom dialogen. Vi uppfattar den komplexa verklighet vi lever i på olika sätt. Det vi kan göra för att utveckla den är att kommunicera över alla gränser – mellan olika kulturer, kunskapsformer och uppfattningar.

Traditioner

En annan insikt som ligger i den tolkande kunskapssynen är att vår förståelse av verkligheten är beroende av de traditioner vi växt upp med. Redan från vår födelse på en viss plats vid en viss tid inpräglas vi i ett viss mönster för hur verkligheten uppfattas. Uppfostran, skolning och utbildning går till stor del ut på att införliva dessa traditioner i nya och uppväxande individer i det mänskliga släktet. Detta kan ske på de mest olikartade sätt. Beroendet av traditioner gäller också själva kunskapen. Såväl vetenskaplig som konstnärlig kunskap kan studeras i sin framväxt och i hur de förhåller sig till sina traditioner. De samlade mänskliga erfarenheterna, avsatta i berättelser, texter och föremål, brukar kallas för

kulturarvet. Detta vida och vidlyftiga begrepp kan användas och tolkas på en mängd olika sätt. I det här sammanhanget tar vi fasta på en sida av det, nämligen det förflutnas förhållande till vår nutid och framtid.

Vi tolkar nuet med hjälp av våra traditioner. Vid vissa tidpunkter i historien kan man lägga stor tonvikt vid studiet av hallstämplade traditioner. Man blickar bakåt, men de lärdomar man kan dra av det förflutnas erfarenheter kopplas loss från våra erfarenheter här och nu. Traditionen blir något för sig, som studerande inte kan och inte heller skall se nytta av i de problem som man befinner sig mitt uppe i. Så betraktar jag de amerikanska och engelska ivrarna för studier i det västerländska klassiska kulturarvet.

Så här vill jag i stället se det. Vi tolkar verkligheten med traditioner, med det erfarenhetsutrymme som finns i människans historia. I nuet begränsas vi av de horisonter som anger vår möjliga förståelse av våra problem här och nu. Vi tar då hjälp av erfarenheterna bakåt för att bättre förstå dem. I en tid som vår, av dynamiska förändringar och häftiga omkastningar, finns en stark inriktning på framtiden. Vi riktar oss hela tiden framåt, både som individer och kollektiv, men glömmar var det hela kommer ifrån och har utvecklats. Detta får till följd att våra horisonter och förhoppningar mot framtiden krymper. Men även våra tolkningar av nuet tunnas ut. För att bättre förstå verkligheten och handla på ett riktigt sätt här och nu, måste vi alltså ta hjälp av erfarenheterna bakåt. När erfarenhetsutrymmet vidgas, öppnas också fler horisonter mot framtiden. Nuet kan betraktas inte enbart som ett tillstånd i kris, utan också bärande på framtida möjligheter.

Allsidig utveckling

Det som motiverat bildningstankens återkomst i talet om utbildning i ett flertal skrifter är tanken om allsidig utveckling. Denna tanke förekommer i ett flertal varandra motsägande bedömningar av vilken slags utbildning och kunskap människor behöver för framtiden. Detta är alltid vanskliga bedömningar som ofta visar sig slå fel. En huvudfråga är allsidiga kunskaper kontra specialiserade kunskaper riktade mot ett yrke. Med andra ord, skall utbildningen främst ge grundläggande kunskaper och bereda för ett fortsatt lärande, eller skall den direkt leda till ett yrke? Arbetsmarknaden efterfrågar båda. Specialiserad arbetskraft har det funnits behov utav under den industriella epoken. Nu finns emeller-

tid en tendens att alltmer tala om allsidigt utvecklad och flexibel arbetskraft som besitter egenskaper som kreativitet, förmåga att lösa problem och samarbeta. Det är ett led i taylorssystemets tillbakagång, vilket innebär att organiseringen av det industriella arbetet går från ensidigt tempoarbete till gruppinriktade och mer flexibla arbetsuppgifter.

Det förekommer två andra argument för allsidig utveckling och bildning. Det ena rör informationsöverflödet och det andra den hastiga förändringen av produktion och samhällsutveckling. Ifråga om det första, talet om informationssamhälle förknippas med föreställningen att kunskapsöverflödet är så stort att ingen människa kan omfatta det.

Man behöver dock inte vara särskilt historiskt bevandrad för att kunna se att detta är långt ifrån något nytt under solen. De historiska tidpunkterna för när kunskapsmängden blir för stor för en människa att sätta sig in i kan dateras till boktryckarkonsten. Nu används argumentet för att tillgängligheten till information ökat i och med data- och teleteknik. Utbildning blir mer en fråga om att "söka information" än att traditionellt förmedla kunskaper. Det räcker dock att gå tillbaka till 1960-talets teknikoptimistiska undervisningsteknologiska trend för att stilla den iveren en smula. De mest optimistiska trodde faktiskt att man kunde avskaffa läraren och låta TV-skärmar sköta undervisningen.

Det andra argumentet, att hastigheten i produktion och samhällsförändringar ökar har kanske mer som talar för sig. Det är i samband med detta som talet om återkommande utbildning och livslångt lärande blir mest relevant. Vi vet dock vid det här laget att den som har en stabil kunskapsgrund att stå på och besitter färdigheter i att läsa, skriva och räkna har större utsikter att klara dessa omställningar. Häri ligger utbildningssatsningar som Kunskapslyftets väsentliga styrka, enär denna möjlighet kan komma fler människor till del. Bildning blir i detta sammanhang att allsidigt öka individens resurser.

Kompetens

Låt oss för en stund ägna en smula uppmärksamhet åt ett annat vanligt förekommande begrepp i talet om utbildning, nämligen kompetens. Ofta är det så att ett begrepp kommer att dominera inom en sektor av utbildning och lärande. Bildning är reserverat för skolväsendet, folkbildning för folkhögskolor och studieförbund och kompetens för arbetslivet. Kompetens kommer då mestadels att förknippas med en höjning

av arbetskraftens ökade kompetens när det gäller specialiserade yrkeskunskaper. Det förekommer å andra sidan definitioner som betonar allsidig utveckling och som kopplar kompetens till bildning. Då kan man tala om fyra olika kompetenser, nämligen historisk, kommunikativ, kreativ och kritisk.¹⁰

I den klassiska bildningstanken var bildning lika med historisk kompetens. Att vara bildad betydde då att tradera eller på annat sätt tillägna sig den historiska traditionen. Det var då, som påpekats ovan, frikopplat från individens egna erfarenheter. Meningen var att göra individen oberoende av det egna intresset, för att hon skulle tjäna allmänintresset. I stycket om kulturarvet har jag givit en annan mening åt det kulturella arvets betydelse, vilket gör den historiska kompetensen till en nödvändig beståndsdel av modern utbildning.

Den kommunikativa kompetensen har omtalats i anslutning till dialog. Men att bara tala om kommunikation kan taget för sig urvattnas till tom teknokrati, om den inte sätts i samband med de andra kompetenserna. Man sitter där och trycker på knappar, men för vilket syfte och med vilket innehåll? Man talar i grupper, men om vad?

Den kreativa kompetensen rör individens förmåga att skapa nytt och inte bara överta och kopiera gamla mönster. Den kan i utbildning ta sig varjehanda uttryck. Det kan ske i form av skrift, bild eller musik. Det finns t.ex. goda exempel från det danska experimentet med arbetsrotation att lägga in skapande moment för människor som länge suttit med enahanda arbetsuppgifter. Det frigör individerna för eget kunskapsökande och egna ställningstaganden. Men också den kreativa kompetensen kan tagen för sig och isolerad från andra bli till ett knepande och knåpande. Att vara kreativ betyder också att kunna finna oväntade och överraskande lösningar på problem man står inför. Det leder över till den fjärde kompetensen, den kritiska.

Att vara kritisk betyder att kunna tänka sig ett sakernas tillstånd som går utöver det som föreligger framför våra ögon här och nu. På det sättet ligger det den kreativa fantasin nära. Att tänka och handla annorlunda än vad makten och de givna lösningarnas talesmän föreskriver innefattar dock också mod. Det enklaste är att gå i ledband och var lydig. Men en kritisk ståndpunkt kan också den tagen för sig urvattnas till en gnälligt förkastande hållning som inte godkänner något av de villkor som föreligger. Detta leder inte sällan till uppgivenhet och verklighetsflykt. Verkligheten motsvarade inte mina drömmar. Det är verklighetens fel. Man flyr in i det privata eller det esoteriska.

Bildning blir i detta sammanhang dessa fyra kompetenser sammantagna och integrerade med varandra. En god utbildning och ett konstruktivt lärande kan inte vara utan någon av dem.

Människosyn

Människor blir föremål för utbildningssatsningar. När man läser policydokument och utredningar som föregår dessa satsningar, är det som om dessa människor inte fanns. De blir objekt för de mål som andra ställer upp. Du skall bli si och så, du skall lyftas, du måste höja dina kunskaper och färdigheter. Sådana satsningar som inte tar sin utgångspunkt där människor själva befinner sig är dömda att misslyckas. Eller så kan de fortsätta att släpa fram individerna till de färdiga mål som står uppställda utan att det som de blivit utsatta för avsatt något påtagligt eller mer långvarigt resultat. En av bildningstankens väsentliga ingredienser är att kunskap och lärande tar sin utgångspunkt i de förutsättningar och villkor människor själva befinner sig, i alla avseenden. Att finna den punkt som sätter igång en egen kunskapsprocess är mer väsentlig än att inmänga ett visst färdigt gods i huvudet på deltagarna. Bildning är i detta hänseende en fri process, som förutsätter en frihet för individen att få utvecklas utifrån sina egna villkor. Det som kallas motivation förutsätter detta. Vi vet att detta blir allt viktigare ju sämre ingångsförutsättningarna är. Människor som varit arbetslösa och presterat dåligt i skolan har svårt att se meningen med utbildning. Man skall inte underskatta de pedagogiska svårigheter som ligger i själva motivationsarbetet. Jag talar delvis här av egen erfarenhet och det är många som har den erfarenheten av vuxenutbildning.

Men vi vet också att om människor bemöts som människor, dvs. som fullvärdiga individer och om de successivt får beredas att ta eget ansvar och inte bara känna, utan också djupt erfara delaktighet, så kan stora saker ske. I detta hänseende är vi långt från alla storslagna teorier och policydokument om utbildningens välsignelser. Det handlar om att möta människor och förstå deras villkor och förutsättningar för lärande – socialt, kulturellt och psykologiskt. Denna pedagogikens konst har uttryckts så här:

”Den pedagog jag åsyftar lever i en värld av individer, av vilka en grupp allt emellanåt är anförtrödd hans beskydd. I var och en av dessa unika individer lär han känna anlaget till en unik, denna enda gång existerande person. Han ser varje

individ som bärare av ett speciellt uppdrag i tillvaron, fullföljbart genom just den människan, och endast genom henne. Varje personligt väsen visar sig för honom såsom inbegripet i en process av aktualisering..... Han har lärt sig att förstå sig själv som medhjälpare till de aktualiserande krafterna.”¹¹

NOTER

- ¹ Telhaug, A.O. *Den nye utdanningspolitiske retorikken* (Oslo 1990).
- ² Gustavsson, B. Lifelong learning reconsidered, i *Social Change and Adult Education Research* (Göteborg 1995).
- ³ Ball, S. Majorism and the curriculum of the dead”, i *Curriculum Studies*, Volume 1 nr. 2, 1992.
- ⁴ Agenda 2000: kunskap och kompetens för nästa århundrade. Stockholm 1994.
- ⁵ SOU 1993:16.
- ⁶ SOU 1992:94.
- ⁷ Smith, A. (1776) *Wealth of Nations*.
- ⁸ Broady, D. (1984). Om bildning och konsten att ärva. *Krut 1984: 3–4*.
- ⁹ Gustavsson, B. *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället* (Stockholm 1996)
- ¹⁰ Jensen, F. 1987 *Det tredje: den postmoderne utmaning* (Valby 1987).
- ¹¹ Buber, M. *Det mellanmänniska* (Ludvika 1990).

Livslångt och livsvitt lärande

Staffan Larsson

Ett centralt begrepp som har fått förnyad aktualitet är livslångt lärande. Begreppet är gammalt och har diskuterats förr.¹ I diskussionen om begreppet livslångt lärande har urskiljts två dimensioner². Den ena handlar om att lärandet är en process som fyller hela livsspännat – från vaggan till gravan. Den andra dimensionen – det livsvida lärandet – avser inställningen att lärandet inte skall omfatta en snäv sektor av livet, utan omfatta livet i dess fulla vidd. Innebörden i dessa begrepp står i fokus för denna betraktelse.

Livsvitt lärande

I min uppväxt stod allmänbildning högt. En orsak var att mitt hem präglades av folkbildning, men det var säkert också en del av tidsandan. En allmänbildad människa var det självklara idealet. För mig innebar allmänbildning att man skulle vara orienterad om alla slags företeelser. Dispyter vid middagsbordet kunde avgöras genom att konsultera uppslagsboken. Respekt för kunskap och saklig argumentation var ett grundläggande värde. Som hyllning till kunskap är detta ideal värt respekt. Det håller nog fortfarande. En sida av detta ideal var föreställningen att man skulle kunna så många fakta som möjligt. Vi känner igen det i frågesporterna, där minnesatleter som vet allt om Elvis eller Napoleon blir ryktbara. Kunskapssynen som kan anas bakom denna utveckling har kritiserats.

En sådan kritik har varit att samlandet av fakta är begränsat, halvt som ambition. För att det skall bli helt menar man då att fakta måste sättas in i ett sammanhang – delen sättas in i helheten. Alla fakta blir oanvändbara, när man skall ta ställning till något – då behövs överblick och sammanhang.

En annan kritik som kan formuleras mot det faktasamlade idealet är att det så att säga är bokligt och att det bortser från praktiskt förvärvat kunskap. Det gäller för övrigt även andra bildningsideal. Vardagskunskaper som potatisodling eller konsten att få en ledsen människa att känna sig på bättre humör värderas inte lika högt.

En tredje typ av kritik skulle kunna vara att det inte räcker med att kunna saker – en människa som är full av kunskap kan trots detta vara en ensidig människa. Allsidighet innehåller även en sinnlig aspekt. Blickens upplevelse av naturens skiftningar, av färgernas spel i rummet och kroppens upplevelse av musikens rytm blir viktiga dimensioner hos en allsidig människa.

Den bild som successivt tecknas här bygger på en humanistisk tradition, där lärande och studier siktar på att befordra en allsidigt utvecklad människa³. I själva verket var det nog detta som var min uppväxtmiljös bildningsideal, fast det inte var så tydligt för mig som barn. Den allmänbildade blir således den för vilket intet är främmande; varken intellektuellt eller sinnligt, varken högt eller lågt, varken praktik eller teori. Detta kan ju framstå som övermänskliga krav, men som vision är det viktigt för det ger kontrast åt det sätt att tala och skriva om utbildning som alltmer dominerar på den offentliga arenan. Föreställningen om vad det hela går ut på är utomordentligt betydelsefull eftersom den påverkar de visioner som lägger grunden till att forma den faktiskt existerande bildningen och utbildningen i samhället. Indirekt bidrar detta till att forma människan och hennes villkor. Att sedan visionen om den allsidigt utvecklade människan inte fullt ut kan förverkligas är ju mänskligt⁴.

Detta ambitiösa ideal utmanas i vår tid av ett tänkande där utbildning ses som en möjlighet till större ekonomisk avkastning från arbetskraften. Tar man del av den offentliga diskussionen i press och andra dokument blir det tydligt att en sådan ekonomisk syn på utbildningens mening dominerar när det andra årtusendet går mot sitt slut. Denna kantring i synen på utbildning har skett under det senaste decenniet⁵.

Dessa och andra synsätt på kunskap eller meningen med studier får stor betydelse genom att de lägger grunden för beslut på såväl lokalt, nationellt som internationellt plan. De är också betydelsefulla genom att de kan vara för-givet-tagna i studievardagen – alla bär mer eller mindre medvetet på föreställningar om vad studier går ut på. De grundläggande frågorna är lätt att förlora ur sikte, när utbildningar formas i vardagen och de konkreta detaljerna lätt träder i förgrunden. Medvetandet om dessa övergripande perspektiv blir särskilt viktigt, när nya former av utbildningar utvecklas. I det konkreta bestäms nämligen vilka bildningsperspektiv som kommer att präglå vårt samhälle i framtiden – därför är den konkreta utformningen ytterst intressant.

Vuxnas studier och utformningen av dem handlar å ena sidan om de behov som vuxna har och bär med sig i mötet med vuxenutbildningen. Behoven är relaterade till nuet, men inte bara – att studera handlar också

om en föreställning om framtiden.⁶ På en utbildningspolitisk arena är problemet detsamma – studiernas värde handlar inte bara om nuet utan också om hur de relaterar sig till framtiden. I hög utsträckning handlar utbildning om framtiden – den bidrar ju till att forma framtiden genom att prägla människor socialt och kunskapsmässigt. Samhället formar utbildningen, men utbildningen påverkar även samhällets framtid. Problemet med framtiden är att den är svårfångad och spekulationer om den kan lätt bli pinsamma med facit i hand. I hög utsträckning avspeglar framtidsprognoser bilden av samtiden. Icke desto mindre måste alla som är med i formandet av utbildning arbeta med någon föreställning av den.

Den motsägelsefulla framtiden

Skall man söka sammanfatta bilden av framtiden i en samhällsdiagnos blir den motsägelsefull. Man kan teckna två tendenser, ur vilka slutsatser om framtiden skulle kunna dras. Hur man förhåller sig till spänningen mellan dessa olika bilder visar sig kanske avgörande för hållbarheten i de vuxenstudier som nu formas genom beslut på olika nivåer.

Den ena bilden fokuserar på arbete av den typ vi känner hittills. Inte minst bottnar detta i nuvarande arbetslöshet och behovet att lösa denna samhällskris. Med anledning av detta inriktas även utbildningspolitiken på detta förhållande och utbildningens förmåga att skapa arbete blir avgörande för om utbildning uppfattas som meningsfull. Detta tar sig direkta uttryck genom att utbildningar som ger arbete prioriteras, men också indirekt genom att föreställningar om utbildning som ett medel att utveckla näringslivets potential placerar sig centralt i diskussionen om utbildningspolitiken. Detta förefaller åtföljas av en tendens från t.ex. statsmakterna att styra utbildningen åt bestämda håll – mot sådant som man antar vara nyttiga ämnen – naturvetenskap, teknik, moderna språk. Under detta finnes en föreställning om att vuxnas studier primärt motiveras av ekonomiska skäl och att denna framtid är en ekonomisk tävling mellan olika stormakter⁷. En planmässig satsning på nyttiga kunskaper framför allt för varuproduktion och tekniskt inriktade tjänster blir då receptet. Inte minst stryks detta under av företrädare för näringslivet: Utbildning bör i första rummet inriktas på behov inom informationsteknologi, elektronik och exportindustri. Fokus ligger på högskoleutbildningar. Lite karikatyrmässigt kan man säga att fler ingenjörer framstår som lösningen på framtidens problem.

En alternativ bild av framtiden tecknas av dem som anar ett annat samhälle än det samhälle vi lev i – de talar om ett senmodernt eller ett postmodernt samhälle, som har helt andra karaktärsdrag⁸. Här pekar man på mångfald i form av många kulturer som verkar vid sidan av varandra, att lokala initiativ och verksamheter blir allt viktigare medan central styrning blir alltmer mer komplicerad, att design blir lika viktigt som funktion i produkter, att upplevelser och kultur fyller tiden och alltmer utgör grunden för den ekonomiska utvecklingen. Människors verksamhet präglas mer av sociala förmågor, som vårdande, säljande eller undervisande, än av att producera varor. Förändringar av samhället går fort och kulturella och tekniska innovationer påverkar stora delar av mänskligheten snabbt och utan pardon. Gränser mellan arbete och fritid blir flytande. Ett rörligt eller t.o.m. rörligt samhälle framstår där flexibilitet samt sociala och kulturella kvalifikationer står i förgrunden.

I förlängningen av dessa samhällsdiagnoser ligger olika slags utbildningar när det gäller framför allt innehåll, men rimligtvis även form. Å ena sidan handlar det om att vuxna skall få bestämda kvalifikationer, helst de tekniska, naturvetenskapliga och språkliga vilka förefaller vara viktiga i ett samhälle vars framtid stakas ut av dess förmåga att konkurrera tekniskt på en världsmarknad. Med olika medel gäller det att locka de studerande att ta en bestämd väg. Å andra sidan handlar det om lokalt förankrat innehåll, kultur och estetik, för att inte tala om möjligheter för specifika kulturer att utveckla sina egna traditioner eller möjligheten att korsbefrukta varandra. Här blir vidare mänskliga relationer viktiga både för arbete och samhällsvardag. Flexibiliteten leder till att det inte går att peka ut en speciell yrkesgrupp – det är mångfalden som måste gälla.

Svensk vuxenutbildningstradition är i förvånande utsträckning rikt varierad framför allt när det gäller såväl innehåll som former. Detta torde ha sin bakgrund i att olika samhällssektorer utvecklat sina egna studieformer. På så sätt har verksamheter utvecklat där olika intressen i samhället format utbildningar för vuxna med mycket olika innehåll, former och funktioner. Via komvux, arbetsmarknadsutbildning, folkhögskola, studiecirkel och personalutbildning har de ekonomiska och statliga styrsystemen format utbildningar, liksom krafter i det civila samhället⁹. Denna brist på enhetlighet kan uppfattas på olika sätt, men det är viktigt att betänka i relation till framtidsperspektiven.

Hela problematiken kring mångfald, decentralisering, marknadsanpassning har visat sig vara komplicerad och ofta paradoxal. Decentralisering av beslutsfattande på grund- och gymnasienivå har t.ex. åtföljts

av starkt central kontroll av innehåll som t.ex. i den engelska skolan. I samma land tycks införandet av kvasimarknader på dessa områden ha lett till minskade skillnader i form och innehåll¹⁰. I Sverige tycks en kraftfull statlig politik på vuxenutbildningsområdet ha lett till en stor mångfald. En sida av detta tycks vara att såväl vuxenutbildning av olika former som vuxenstuderande fått ekonomiska villkor som gjort att verksamheten har fått en betydande omfattning på samma gång som de lokalt ansvariga fått relativt stor frihet när det gäller innehåll och former. Folkbildningsverksamheten utgör det mest framträdande exemplet på en verksamhet, där en relativ autonomi visavi staten, trots statligt bidrag till verksamheten, lett till stor mångfald i innehåll och funktion¹¹.

En slutsats som kan dras är att de specifika utformningarna och de specifika materiella och ideologiska intressen som styr forandet av verksamheten har betydelse för konsekvensen. Därför blir det centralt att granska den faktiska konsekvensen av olika utformning: den reellt existerande verksamheten.

En diskussion om framtidens vuxenutbildning måste under alla förhållanden beakta spänning mellan mycket olika samhällsdiagnoser och i förlängningen framtidsscenarior. Det är en allvarlig fråga – där högmod går före fall. Skall mångfalden befrämjas eller skall vuxenstudier dirigeras mot en bestämd brännpunkt? Skall man lägga alla ägg i en korg eller är det klokare att fördela dem på flera?

Det blir viktigt att både begreppet livslångt och livsvitt lärande finns med i tankarna när villkoren för vuxnas lärande formas. Begreppet livsvitt har bäring på vårt problem med den motsägelsefulla framtiden. Denna senare dimension handlar just om att lärandet skall vara allsidigt. I vår tid när begreppet livslångt lärande fått förnyad aktualitet är det viktigt att det livsvida lärandet inte blir åsidosatt. I själva verket är det särskilt viktigt att utveckla en diskussion kring detta när den offentliga diskussionen om utbildning alltmer förs i ekonomiska termer med påföljd att ett vidare synsätt blir marginaliserat. Att utbildning har betydelse för det ekonomiska livet kan inte betvivlas. Problemet ligger snarare i att denna aspekt blir en överideologi som utesluter allt annat. På ett konkret beslutsplan handlar det om vem som styr forandet av studierna. Är utbildningar uteslutande beställda för att tillfredsställa ekonomiska behov torde det livsvida perspektivet få svårt att hävda sig¹². De materiella perspektiven blir helt dominerande eller med ett språkbruk som användes i en debatt som startade för mer än 100 år sedan: ”Magfrågan”, dvs. de materiella behoven undantränger ”kulturfrågan”¹³. Man

debatterade då om det är meningsfullt för arbetare att ägna sig åt kultur, innan de materiella behoven tillfredsställts. Behovet av en sådan debatt i vår tid är påfallande.

Livslångt lärande

Den andra dimensionen vi bör ha i åtanke är att lärandet är livslångt. Här handlar det om en dimension där fokus ligger i hur lärandet över åren hos någon hänger ihop eller kanske rättare: ett ställningstagande för att det borde hänga ihop. Ur organiserade studiers perspektiv handlar det inte minst om vad man lärt i livet innan och hur detta hanteras i utbildningar. Men det handlar också om synen på vad organiserade studier kan ha för betydelse för livet och lärandet efter studierna. En diskussion om vuxenstudiers mening har därför mycket att vinna på att börja med att fundera kring det lärande som sker i vardagen. Människors kunskap vilar ju inte bara på studier, utan även på den kunskap som skapas i vardagen. Organiserade vuxenstudier måste ses i ljuset av de kunskaper som vuxna på så sätt redan har. En annan sida av samma mynt är att vuxenstudier inte bara bör bygga på de kunskaper som de studerande redan har, utan studierna bör även leda till ett mer utvecklat vardagslärande. På detta sätt kan man närma sig vuxenutbildningens mening, när det överordnade perspektivet är livslångt lärande: att de organiserade studierna samspelar med lärandet i vardagen¹⁴.

Den offentliga diskussionen om utbildning är ofta snäv även genom att den negligerar lärandet i vardagen – utbildningspolitiken handlar ofta uteslutande om verksamheten i skolor och andra utbildningsinstitutioner. Ett annat perspektiv skulle vara att den utbildningspolitiska diskussionen även skulle handla om villkoren för lärande i samhället generellt. I ett sådant perspektiv kommer vardagslärandets villkor och innehåll i fokus. Detta innebär att arbetslivet, massmedia och fritidsverksamheter kan granskas som källor till lärande och som verksamheter vars utformning har betydelse för befolkningens kunskaper och färdigheter. Med denna bakgrund kan man sedan diskutera vuxenutbildningens bidrag till helheten, dvs. folkets verkliga bildning.

Vad kan då detta vardagslärande vara? För att få perspektiv på frågan behöver vi teoretisera en smula, för att ge det en fyllig innebörd. Detta underlättas av att den vetenskapliga diskussionen om lärandet och kunskapens natur varit livlig. Inspirationen har kommit från flera olika teoretiska perspektiv¹⁵. I dessa har vardagslärandet kommit i fokus.

Inledningsvis bör vi då göra oss av med alla fördomar om lärande som en organiserad aktivitet. I stället bör vi tänka på vardagen i dess mest grundläggande betydelse – att vi bara finns mitt i verkligheten. Detta betyder att vi upplever saker kring oss – att vi har en mängd intryck. Det är inte så mycket en fråga om avsiktlighet, utan mera en nödvändig del av livet. Dessutom fylls dagarna med minnen, fantasier och drömmar. Den bestämda plats vi har i tillvaron präglar oss, eftersom den förser vårt medvetande med det innehåll, som det har. Om lärande handlar om förändring uppstår ju här en förändring såtillvida att vi gör nya upplevelser och erfarenheter.

Nästa steg i resonemanget kan vi göra genom att införa begreppet tolkning. Våra upplevelser stannar inte vid att vara en samling enskildheter, som hopade faktan, utan fogas in i vår gamla kunskap. Man kan säga att våra intryck får bestämda innebörder redan när vi upplever dem. Inför en människa upplever vi inte färger och former utan en bestämd person. Vår tolkning är där från början. I själva verket vet de som försökt måla porträtt hur svårt det är att se färger och former eftersom vi har så bestämda föreställningar om hur människor ser ut: barnteckningar demonstrerar detta tydligt. Likaså ”vet” vi vad föremålen kring oss kan användas till – trots att yxan hänger på väggen är dess användning en del i hur vi uppfattar även denna yxa. Vi lägger till innebörder som inte är närvarande i situationen. Detta ständiga tolkande sker utan att vi nödvändigtvis har en sådan avsikt – det sker automatiskt. Det är genom tolkningarna som vi känner den värld vi befinner oss i. Någon annan tillvaro finns inte för oss. När vi umgås med föremålen eller människorna kring oss upptäcker vi att våra tolkningar inte stämmer eller att man kan se saken på ett annat sätt än vi först trodde. Då kan vi säga att det handlar om lärande: vi har utvecklat en ny tolkning. Vi kan definiera lärande som förändringar av tolkningar.

I vardagen, i alla möjliga situationer, uppstår på så sätt ett lärande, där vi justerar eller bygger på de tolkningar vi redan har. En viktig sida av detta perspektiv är att vi alltid har en s.k. ”förförståelse” när vi närmar oss en situation, text eller människa. Denna förförståelse formar delvis resultatet. Vi är inga oskrivna blad. Bakom oss ligger all vår erfarenhet, som har format våra tolkningar och med dessa i bagaget möter vi omvärlden. I klartext betyder detta allt det vi lärt via studier och i vardagen. Eftersom detta är en ständigt pågående process byggs våra tolkningar på i mötet mellan förförståelsen och de erfarenheter som tvingar sig på oss.

En central del av vardagen vi möter är alla de tolkningar som presenteras för oss via andra människor vi talar med, men också i TV, i dagstidningen och i böcker vi läser. Ofta finns flera olika tolkningar; vi lever inte längre i en avgränsad kultur, som behärskas av en enda världsbild.

En avgörande fråga ur lärandeperspektiv blir då hur denna vardag ser ut som vi befinner oss i. Vårt liv kan vara sådant att våra intryck och tolkningar sällan förändras, eftersom de aldrig utmanas. Arbete och fritid kan vara så rutiniserad att lärandet blir mycket begränsat. Denna vardags plats, historiskt, geografiskt och socialt har utomordentlig stor betydelse för de villkor för lärande som vi lever under, eftersom vårt lärande i hög grad beror på vilka utmaningar som vi utsätts för. Det handlar dock om ett samspel mellan de krav som tillvaron ställer på oss och våra egna val att söka oss vidare och söka upp kunskap. Under alla förhållanden tolkar vi världen olika beroende på var vi har hamnat i tillvaron. Var i tid och rum våra liv utspelar sig får då avgörande betydelse för vad vi upplever och hur vi tolkar vår omvärld – och vad vi lär.

Motsvarande resonemang kan föras om våra handlingar. På samma sätt växer vår handlingskompetens genom att vi deltar i nya verksamheter eller bara genom att vi finner nya sätt att göra något. Det kan handla om att vi tänkt ut detta nya, dvs. att reflektionen blir medlet att förändra. Men det kan också handla om att utveckla en skicklighet som blir omedveten, rutiniserad – som en slalomåkare som inte kan reda ut varför det går fortare än förut. Även här lär vi genom att de redan existerande färdigheterna utgår från basen för att utveckla nytt.

Sammantaget är det genom vårt medvetande och våra handlingar som vi har en relation till omvärlden. Vi lever i en upplevd, uppfattad värld som vi handlar i; fenomenologer kallar denna "livsvärld". Lärandet handlar om förändringar av denna livsvärld: att vi tolkar något annorlunda eller handlar skickligare.

Det livslånga lärandet blir, om man lägger detta perspektiv, en ständigt närvarande möjlighet – det sker inte bara i organiserad form utan var som helst. En enskild människas lärande kan inte beskrivas på något fullständigt sätt eftersom det är för komplext och svårångat: vi kan bara resonera allmänt om det. Vi kan anta att vardagslärandet är oerhört viktigt. Det är viktigt för att det har så omfattande konsekvenser: Vissa som befinner sig i förmånliga omständigheter lär sig praktiskt taget hela tiden nytt, bara genom vad man upplever. Andra som har en annan

verklighet kan vinna föga kunskap av vardagen – den kan bestå av en ständig upprepning. Vardagslärandet blir även viktigt av kvantitativa skäl: i förhållande till den tid vi befinner oss i vuxenstudier utgör vardagslivet en väldig tidsrymd.

Det är då inte konstigt att kunskapsklyftor mellan människor ständigt breddas i vardagslivet – har man ett arbete som bjuder ständigt nya utmaningar och läser man tidningar och böcker på fritiden drar man snart ifrån dem som har arbeten som bygger på snäva rutiner eller som inte använder fritiden till nya utmaningar. Ännu tydligare blir detta när en del kan förlänga sin kunskap med tillgång till teknologi, inte minst datorerna är ju apparat där kunskap byggs in, så att vi faktiskt har tillgång till mer än vad vi lärt oss.

En central slutsats man kan dra av resonemanget blir att folkets kunskap i hög grad är avhängig ”samhällets kunskapsmässiga kvalitet” om uttrycket förlåts. Om massmedia har en god kvalitet och når många med denna kvalitet så har det stor betydelse för medborgarens kunskaper. Om lokalsamhällena drar in många i kulturella aktiviteter har det en stor betydelse för bildningen. Om en stor del av de arbeten människor lever på ger stora kunskapsmässiga utmaningar betyder detta mycket för kunskapen hos individerna. Det är t.o.m. så att arbetets krav i hög grad är avgörande för så grundläggande färdigheter som läsförståelse¹⁶. Mycket av detta handlar om politiska beslut men också andra initiativ som utvecklar samhället. Vardagslärandets villkor borde vara en del i utbildningspolitiken.

Vuxenstudiers mening

Det perspektiv som här tecknats kan vara utgångspunkt för ett annat slags resonemang. Vardagslärandet kan inte ses isolerat från organiserad utbildning. I själva verket samspelar utbildning och vardagslärande utomordentligt starkt. De individer som har de bästa villkoren för vardagslärande har nästan alltid fått dessa goda villkor via formell utbildning. Ser man till arbetslivets sammanhang betyder i allmänhet högre utbildning att arbetet är varierat och att det bjuder på större utmaningar både kunskapsmässigt och handlingsmässigt. På samma sätt ger bättre utbildning en bas för kulturella aktiviteter och användning av massmedia som är fruktbart för lärandet. Avsaknad av utbildning utesluter ofta människor från ett arbetsliv som innehåller goda villkor för

lärande. På samma sätt ger kort utbildning sämre möjligheter att dra nytta av massmedia som kunskapskälla för att inte tala om att utbildning inte bara ger kunskaper utan också handlar om att utveckla intressen och smak.

Formell utbildning och vardagslärandet samspelar alltså. Om man funderar över den roll som vuxenstudier kan spela, kan vi fokusera på denna punkt: hur organiserade studier påverkar vardagslärandet. Vi kan också rikta blickarna på ett annat förhållande, nämligen vardagslärandets resultat: De studerandes sätt att tolka och handla är vad som skall förändras för att utbildningen kan sägas lära de studerande något. Vi kan också dra slutsatsen att vuxenstudier bäst behövs för dem som har dåliga villkor för vardagslärande. Man skulle kunna säga att det handlar om att bryta de mönster, som gör att vardagslärandet blir begränsat. Utgångspunkten för denna syn på vuxenstudiers mening är ett humanistiskt perspektiv: Att lärandet avser människans och inte bara systemens behov.¹⁷

På en samhällsnivå blir det hela mer komplicerat. Utbildningssystemet bidrar ju också genom att sortera individer på olika karriärvägar, som leder till olika materiella villkor. Även vuxenstudier bidrar till klyftan, eftersom de med högre utbildning är överrepresenterade. Det är enbart genom att satsa på dem som har sämst kunskaper som vuxenstudier är ett jämlikhetsprojekt. I detta sammanhang skall dock inte detta vara i fokus utan fastmer fokuseras utbildningens betydelse som en kraft att bryta individers mönster för lärande i vardagen.

Organisering av vuxenutbildning bör alltså handla om att bryta de mönster som karaktäriseras av att lärandet i vardagen blir föga dynamiskt. Vad krävs då? I ett annat sammanhang har jag urskiljt fyra slags konsekvenser av en verkningsfull utbildning, om perspektivet är livslångt och livsvitt:

1. För det första handlar det om nya kunskaper, dvs. annorlunda tolkningar än de som man går in i studierna med. Genom att studera och lära kan man få nya kunskaper, som gör det möjligt att på ett nytt sätt tolka det man träffar på. Genom den kunskap man fått kan man på ett djupare sätt förstå det som t.ex. rapporteras i media: samma budskap kan tolkas på ett annat sätt får en fylligare eller annorlunda innebörd. Man kan placera in budskapen i större sammanhang av teorier och fakta. Då öppnar sig möjligheterna att bygga vidare i vardagen: ekonomisidorna i tidningen blir en källa till att bygga allt bättre kunskaper efter studier i ekonomi eller datorns möjligheter kan utforskas på arbetet efter studier om datorer.

2. Studierna kan även ha en avgörande betydelse genom att de skapar grund för annorlunda intressen. Intressen är grundläggande för vilka val man gör och därmed för vilken livsvärld man bygger upp. Genom att man väljer på ett annat sätt bygger man upp en ny kunskap via den uppsjö av möjligheter till kunskap som finns i vardagen. Efter studierna väljer man att läsa andra texter och att göra andra saker och därmed bygger man i vardagen andra kunskaper. Studiernas verkan handlar i båda dessa fall alltså inte bara om att man lär något viktigt i studierna utan att kunskapen och nya intressen dessutom leder till att man lär sig mer av och i vardagen. Man har i bästa fall växlat in på ett spår, där studierna förändrat livsvärlden så att kunskaper växer ur vardagen. Den yttre verkligheten behöver nödvändigtvis inte ha ändrats på något väsentligt sätt.

3. Utbildningar leder dock ofta till yttre förändringar. Framför allt brukar man få ett förändrat arbetsliv, där arbetsuppgifterna ställer mer krav på kunskap. Men det betyder också att vuxna får möjlighet att använda de förmågor de har. Då blir villkoren för vardagslärandet annorlunda genom att personen får en ny plats i tillvaron som utmanar gamla tolkningsmönster.

4. En av de bäst belagda effekterna av vuxenutbildning är att deltagarna rapporterar ett bättre självförtroende. Ju sämre utbildning man hade vid starten desto större upplevd effekt.¹⁸ I förhållande till lärande har detta av naturliga skäl en stor allmän betydelse, genom att man därigenom öppnar sig för att delta i nya sammanhang. Ett viktigt synsätt på lärande är just att lärande i hög grad är just "deltagande i aktiviteter". Brister i självförtroende tar sig ju ofta uttryck i att man undviker nya sammanhang; att man krymper sin livsvärld.¹⁹

Värdet av vuxnas studier måste ses i det större perspektivet av hur kunskaper och färdigheter samspelar med vardagslivet. Ur ett sådant perspektiv blir det viktigt att odla nya intressen. Vuxenutbildning bör ses som ett mycket viktigt led i en större helhet, där vardagslärandets bidrag också inryms. Vuxenutbildningens bidrag till vardagslärandet kommer då i fokus. För att återkomma till inledningen: man kan anta att en allsidigt utvecklad människa lever i ett samhälle där denna allsidighet har plats – det betyder att människan inte bara kan utföra ett kompetent arbete, utan även kan vara en myndig medborgare, som kan ta ställning till viktiga frågor i livet och om samhället.²⁰ Detta är ju kärnan i den demokratiska utopin. Det innebär dessutom att samhället är så kulturellt

rikt att den sinnliga aspekten får en grogrund. Saknar samhället dessa kvaliteter blir utbildningen en oas eller en formalitet. Å andra sidan: odlar inte utbildningen dessa kvaliteter utarmas samhället i längden. Det livslånga lärandet måste vara både livslångt och livsvitt.²¹

NOTER

- ¹ Enligt Borgström (1988) användes begreppet redan 1929 av Yeaxlee som titeln på en bok och den valdes i början av 60-talet av UNESCO för att beteckna deras utbildningssyn.
- ² Rubenson, 1996.
- ³ Se senast Gustavsson, 1996.
- ⁴ Jfr. uttrycket "intet mänskligt är mig främmande" Enl. Holm (1976): "efter latin: homo sum; humani nil a me alienum puto. Terentius, Heautontimorumenos I. 1,25; eg. syftande på förståelse för och medkänsla med mänskliga svagheter ytterst efter grekiska (Menander)" (s. 216).
- ⁵ Oftedahl-Thelhaug (1990) analyserade tidigt detta skifte i utbildningspolitikens retorik.
- ⁶ I ett forskningsprojekt har vi för detta använt begreppet "bildningsprojekt" – att studierna har en mening som bottnar i historien och den samtida situationen, men att avsikten riktar sig mot framtiden. (Gustavsson & Larsson, 1994).
- ⁷ Detta blir t.ex. tydligt i skrivningen när dåvarande regering lancerar extra medel för utbildning av arbetslösa, "kunskapslyftets" föregångare. (Prop. 1992/93:150 och Andersson m.fl., 1995).
- ⁸ Hargreaves (1996) skiljer mellan postmodernism som filosofi och postmodernitet som samhällstillstånd – här används begreppet i den senare betydelsen.
- ⁹ Habermas, 1991.
- ¹⁰ Whitty, 1997.
- ¹¹ Se Larsson (1995) och Andersson, Laginder, Larsson & Sundgren (1996)
- ¹² Assarsson & Norling, 1995.
- ¹³ Furuland, 1996.
- ¹⁴ Resonemanget i fortsättningen av denna artikel redovisas mer utförligt i en artikel i antologin *Livslångt lärande* (Ellström, Gustavsson & Larsson, 1996).

- ¹⁵ Det har handlat om fenomenologi, hermeneutik, situated cognition, aktivitetsteori samt pragmatisk och wittgensteiniansk filosofi. Se Larsson (1996) för närmare beskrivning.
- ¹⁶ Elbro, Möller, Munk Nielsen, 1991.
- ¹⁷ Utifrån ett icke-humanistiskt perspektiv är människors utveckling inte ett självständigt värde utan blir enbart viktigt om det leder till problem för det värde som anses överordnat människan: statsnyttan, ekonomin eller fäderneslandet. En konsekvens blir t.ex. att utbildning av kortutbildade som inte ger lika hög avkastning som utbildning av högutbildade inte kan motiveras. Det blir i ett icke-humanistiskt perspektiv irrationellt. I ett humanistiskt perspektiv måste utgångspunkten ligga i huruvida lärandet befordrar människans värdighet och hela utveckling.
- ¹⁸ Se Höghjelm (1987) och Lundqvist (1989).
- ¹⁹ "Livsvärld" är ett begrepp som används av fenomenologer, men också av Habermas (1991) med innebörden av en värld som människor upplever och handlar inom efter sina egna normer och föreställningar om sanning, till skillnad från "systemet", som formar handlandet oberoende av människornas eget upplevda förnuft.
- ²⁰ Kant (1989) gör väl här en åtskillnad mellan roll som yrkesmänniska och privatmänniska: i den senare aspekten måste du ta ställning; vara myndig: "Upplýsning är människans utträde ur hennes självförvållande omyndighet. Omyndighet är oförmågan att göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning. *Självförvållad* är denna omyndighet om orsaken till densamma inte ligger i brist på förstånd, utan i brist på beslutsamhet och mod att göra bruk av det utan någon annans ledning. *Sapere aude!* Hav mod att göra bruk av *ditt eget* förstånd! lyder alltså upplysningens valspråk."
- ²¹ I antologin *Livslångt lärande* utvecklas temat djupare, men också vidare genom att diskutera vilka kvaliteter som vuxenutbildningen borde fokusera på för att den skulle kunna fylla sin roll som en utbildning som har konsekvenser för vardagslärandet utanför och efter studierna: Larsson (1996).

Arbetsmarknadens förändring, arbetslöshet och det livslånga lärandet

Per-Olof Thång

Att vi lever i en tid av stora förändringar hör vi till leda. Det handlar om hur teknik, informations- och kommunikationsteknologi på olika sätt, och mer eller mindre dramatiskt, påverkar såväl arbetsliv som vardagsliv. Den nya industriella och postindustriella revolutionen flyttar obönhörligen fram sina positioner.

Den revolution vi sannolikt bara befinner oss i början av är vida större än den revolution vårt samhälle genomgick då de stora strömmarna av landbygdens folk drog sina flyttlass till städerna och industriarbetet. År 1860 var cirka 80 procent av landets arbetskraft bönder, medan 10 procent var arbetare. 70 år senare var andelen bönder respektive arbetare lika stor, nämligen runt 40 procent vardera. Under 1960-talets goda ekonomiska år med strukturomvandling, familjejordbruk och arbetskraftsinvandring var andelen bönder nere i 15 procent, medan andelen arbetare utgjorde hälften av arbetskraften. I dag utgör andelen industriarbetare ca 18 procent av arbetskraften, och Sverige är i den bemärkelsen inte längre någon industrination. År 2010 beräknas andelen jordbrukare utgöra 2 procent av arbetskraften och andelen arbetare 8 procent. Frågor man osökt ställer sig är: Vad gör de andra 90-procenten och vad betyder förändringen för skola, utbildningssystem och det livslånga lärandet?

Den informationsteknologiska revolutionen förutses få vittgående konsekvenser för arbetsorganisation, arbetsinnehåll och krav på människors kompetens och kvalifikationer. Informationsteknologin och informationsekonomin kommer på ett genomgripande sätt att påverka hela samhället alltifrån övergripande strukturer till privatlivets innersta sfärer. Omstrukturering, förändring och flexibilitet. Visst har vi hört orden många gånger, och kommer så att få höra länge än.

Den omställning det västerländska industrisamhället befinner sig i handlar i hög grad också om det ekonomiska och finansiella systemets globalisering. Kapital flödar över nationalstaternas gränser, utan några egentliga restriktioner. Starka beroenden skapas mellan olika markna-

der. Företag, organisationer och enskilda människor utsätts för beslut och händelseförlopp över vilka de vare sig har inflytande eller kontroll. Fler länder industrialiseras och nya konkurrenter uppenbarar sig, och som visar sig ha bättre förmåga att exploatera de senaste teknologiska landvinningarna än vad vi själva har.

För att behålla sin relativa position i denna världsvida kapplöpning, måste varje nation, liksom varje enskilt företag visa sin förmåga att införliva de teknologiska framstegen bättre än de flesta andra. Varje enskild människa måste ha förmåga och vilja till anpassning genom flexibilitet och livslångt lärande; inte anpassning genom kapitulation och underkastelse, utan genom att ständigt öka och förnya sin yrkesmässiga och personliga kompetens. Det livslånga lärandet måste vara en ständig följeslagare. Visst känns argumentationen igen. Men i tider av hög arbetslöshet och genomgripande samhällsförändringar får människor inte bli passiva åskådare; oavsett om det gäller teknologiska, ekonomiska eller arbetsmarknadsmässiga förändringar. Det är inga gudomliga eller ödesbestämda krafter som påverkar våra liv, utan skapelser av människor.

Arbetslivet förändras

I hela den industrialiserade världen förändras nu arbetslivet på ett djupgående sätt. Samtidigt som börserna slår rekord på många håll i världen stiger arbetslösheten. Det historiska sambandet mellan ekonomisk tillväxt och antalet sysselsatta i arbetskraften har brutits. Tillväxt i ekonomin leder inte längre till ökad sysselsättning. Samtidigt som arbetslösheten i Europa stigit under de senaste två decennierna, har den totala förmögenhetstillväxten varit 80 procent. Den sammanlagda sysselsättningen har under samma period endast stigit med 9 procent¹

Globaliseringen och kapitalets rörelsefrihet över nationsgränser och kontinenter medför ökad konkurrens och omvärldstryck på enskilda företag till fortlöpande rationaliserings- och utvecklingsåtgärder. Det är emellertid inte bara den tekniska utvecklingen som är drivfjäder i sammanhanget. Sannolikt är tids- och kapitalrationalisering än mer drivande förändringsfaktorer. Till detta kommer inslag av "downsizing"², dvs. reduktion av kostnader genom personalminskningar. De människor som blir kvar får arbeta hårdare, intensivare och längre. Hård arbetsbelastning på grund av bristande personaltillgång kan bli ett psykosocialt

problem, vilket knappast befrämjar den lärande organisationen och det livslånga lärandet.

Arbetet håller verkligen på att förändras. Industrisamhället är på väg att försvinna *i den meningen* att allt färre är sysselsatta inom industrin (vilket ju inte innebär att industrins betydelse för välfärd och välbefinnande reduceras). Snart är de industrianställda en exklusiv minoritet.

Med skämtsamt träffsäkerhet säger man ibland att förr i tiden levde människorna på landet och brukade sin jord. Sedan flyttade de till staden och började arbeta på fabrik. Nu lever vi på nätet och ägnar oss åt att skicka prat. "Arbetet håller på att bli prat", säger informatikprofessorn Bo Dahlbom vid Göteborgs universitet och tillägger "Är jag bonde, tänker jag fabrik eller är det bara snack som gäller?"³

Den framträdande arbetsformen på fabriken i det moderna industrisamhället är antingen maskinpassning eller någon enklare form av monteringsarbete. Fabriken kräver en byråkratisk organisation. Det ställs krav på arbetsdisciplin, lydnad och punktlighet. Det är vad tyska arbetslivsforskare kallar processoberoende kvalifikationer; sådana som inte har så mycket med själva arbetsinnehållet att göra. På fabriken håller man strikt isär arbete och fritid. Om arbetet börjar klockan 06.32 och slutar 15.12 så är det det som gäller. När arbetaren lämnar jobbet på fredag eftermiddag klockan 15.12, så har han inte tillträde dit igen förrän måndag morgon klockan 06.32. Det som inte är arbetstid, utgör per definition fritid. I industrisamhället har skolan en viktig funktion genom att disciplinera eleverna; att komma hela och rena till skolan, räcka upp handen och vänta på sin tur etc. Arbete och skola är förlagda till därför avsedda platser på fastställda tider. Gränserna är klara och tydliga.

I det framväxande IT-samhället luckras gränserna mellan arbete och fritid upp; ja, kanske de till och med upplöses. Arbetstider är inte den mest framträdande styrfaktorn; det är arbetsuppgifterna (att skicka prat). IT-samhället portförbjuder oss inte från arbetsplatsen (gäller oss som har jobb), bara för att det råkar var helg eller semestertid. Vi har, som en god vän sade till mig för ett tag sedan, *förmånen* att få arbeta även under helgerna. Vill vi inte vara på arbetsplatsen, kan vi ta med vår bärbara dator med inbyggt modem och mobiltelefon till hemmets lugna vrå eller till stugan på landet eller varhelst vi nu föredrar att förlägga arbetet.

Människor kan underordna sig såväl egna som andras avsikter. På fabriken måste man underordna sig andras avsikter; inte för att man vill, utan därför att man måste. IT-samhällets undersåtar måste även under-

ordna sig sina egna avsikter och ta ansvar för sitt livslånga lärande. Kompetensutvecklingens grundläggande pedagogiska fundament är att människor själva äger syftet med den.⁴ Så förutsätter också IT-samhället att eleverna i skolan, deltagarna i vuxenutbildningen, studenterna på universitet och högskolor, själva äger avsikten med sitt lärande, att de tolkar och begriper studiesituationens innebörd och att de ser att utbildningen kan berika deras liv både för stunden och senare i livet; lärande är en meningsskapande aktivitet. Den av industrisamhället präglade skolsynen innebär att lärandet är resultat av överförd kunskap. Läraren talar och eleverna lyssnar. Läraren ställer frågor och eleverna besvarar dem. IT-eleven – liten som stor – måste ”lära-sig-lära”, genom att själv formulera frågorna och söka svaren, och själv äga avsikten med sitt lärande, sin utveckling och sin förnyelse av kompetens.

“All knowledge acquisition is based on the question: WHY? Learning is a conscious act, and it is only then that the questions WHAT? and HOW? arise.”⁵

Tanken att vi själva skall formulera frågorna och problematisera verkligheten, som det viktiga steget mot kunskap, innebär ett trendbrott mot 100 års skollärande. Det är människors frågor som skall öppna verkligheten; verkligheten öppnas genom frågor och svar och genom de begrepp som gör den, i bästa fall, begriplig. På så sätt kan vi alltid lära oss att ställa bättre frågor, att se bättre, tänka bättre och handla kunnigare. Skall vi skolas för det livslånga lärandet i IT- och Internetsamhället behöver vi, “higher order thinking skills”, eller meta-kognitiva färdigheter som det svenska uttrycket lyder. Detta innebär:

- Att avgöra vilket faktaunderlag och vilka angreppssätt och vilka metoder som krävs för att lösa problemet.
- Att veta när ytterligare information behövs och var och hur man kan skaffa fram dem.
- Att hantera osäkra situationer där det inte finns en given väg till målet.
- Att utföra mer komplexa uppgifter som ställer krav på planering, arbetsorganisation och helhetstänkande.
- Att gå utanför invanda rutiner för att möta oväntade situationer och fånga tillfällen i flykten.⁶

I en av sina vitböcker diskuterar även EU-kommissionen betydelsen av att människor tillägnar sig metakognitiva färdigheter.

“...the ability to grasp the meaning of things, to comprehend and to make judgements, is the first factor in adopting economy and labour market change.”⁷

Den agrara ekonomin har vi sedan länge lämnat bakom oss. Med kompetens- och kunskapssamhället närmar sig nu också den industriella ekonomins epok sitt slut. I stället får vi en kunskapsekonomi.

Arbetslösheten

Inom EU är drygt 11 procent av arbetskraften utan lönearbete. Detta motsvarar nästan 19 miljoner människor. Uppskattningsvis hälften utgörs av långtidsarbetslösa, vilket betyder att man varit utan arbete under minst 12 månader (i Sverige räknas man som långtidsarbetslös efter 6 månader). Trots politikernas högtidliga tal och vällovligen avsikter om åtgärder som skall halvera arbetslösheten, pekar utvecklingen snarare i motsatt riktning. De insatser som hittills gjorts för att möta den höga arbetslösheten har visat sig vara helt otillräckliga. Men vilka möjligheter har egentligen det politiska etablissemanget att med politiska medel skapa sysselsättning? Är det ändå inte så att sysselsättning uppkommer då någon är villig att betala för att få behov tillgodosedda och tillfredsställda? Förutsättningen är dels att behov kommer till uttryck (antingen det nu är genuina mänskliga eller skapade behov), dels att det finns någon med rätt kompetens, förmåga och vilja att tillgodose dem. Det föreligger två sidor: utbud och efterfrågan. Utbud och efterfrågan kan ses som två slags marknader i otakt: “The two speed labour market”.⁸ På en arbetsmarknad i omdaning försvinner efterfrågan på vissa varor och tjänster, medan efterfrågan på andra uppstår. Frågan blir då hur arbetskraften förmår att följa den successiva förändringen?

I verkligheten är arbetslösheten väsentligt högre än vad som framgår av den officiella statistiken. Många, såväl äldre som yngre, förtidspensioneras. Andra låter bli att söka arbete då de anser det utsiktslöst att få något. Uppskattningsvis nio miljoner människor inom EU avstår från att söka arbete i övertygelsen om att det inte lönar sig. Ungdomar håller sig kvar inom utbildningssystemet allt högre upp i åldrarna i brist på alternativ sysselsättning. Invandrare och flyktingar är många gånger chanslösa på den västeuropeiska arbetsmarknaden. Erfarenheten visar att invandrare, oavsett utbildningsnivå, har svårt att få jobb i den fram-

växande kunskapsekonomin. För stora grupper av invandrare finns överhuvudtaget inte någon öppen arbetsmarknad. Det kan räcka med namnet, så läggs deras ansökningshandlingar åt sidan. Uppskattningsvis 50 miljoner människor lever i Europa under existensminimum.⁹ Det finns ett oändligt hav av mänskliga behov som söker tillfredsställelse. Detta borde väl skapa sysselsättning!

Arbetslösheten har ökat stadigt i Europa sedan början av 1970-talet, med undantag för 1980-talets andra hälft. Sverige, liksom bl.a. Tyskland, utgjorde undantag. Mot slutet av 1980-talet var den svenska arbetslösheten extremt låg, och på sina håll höjdes röster för arbetskraftsinvandring. Det ligger utanför ramen för den här artikeln att analysera orsakerna till den dramatiska förändringen på arbetsmarknaden i början på 1990-talet, men flera faktorer samverkade. En var att man tidigare försummat att investera. Varför skulle man investera i produktutveckling och kompetens, då det gick att surfa behagligt på devalveringsvågen under ett antal glada 80-tals år; årtiondet då finansvalp blev en ny vokabulär i svenska språket och då banker med självaktning skulle växa genom att låna ut pengar till vidlyftiga fastighetsspekulationer. Det var inte bara en kraftig underinvestering i teknologi och produktutveckling, utan också i kompetens.

Underlåtenheten att investera, antingen det handlar om produktionsutrustning, produktutveckling, tjänster eller kompetens och kvalifikationer, straffar sig alltid i längden. En ekonomi präglad av snabba klipp, förlorar förmågan till långsiktighet och uthållighet. Redan under 1970-talet började emellertid europeiska företag att tappa i lönsamhet. Inte bara mot de amerikanska och japanska drakarna, utan även mot de nya industrialiserade länderna; den sydost-asiatiska tigerekonomin. Investeringar måste vara långsiktiga projekt. Under 1970-talet lades emellertid också grunden till den underminering av välfärdsstaten, som vi nu bevittnar, genom kostnadskrävande välfärdsreformer.

Det ligger utanför mitt kompetensområde att diskutera arbetslöshetens mekanismer och orsaker. Men ett sätt att förstå den är som en effekt av de inbördes relationerna mellan tre storheter: 1) tillväxt i ekonomin, 2) förändring i sysselsättningen och 3) tillgång till arbetskraft. För att illustrera sambanden utgår jag från EU-kommissionens beskrivning av arbetslösheten inom EU under de 30 åren mellan 1960 och 1990.

Tillväxt

Perioden från 1960 och till oljeshocken 1973 var den genomsnittliga årliga BNP-tillväxten 4,8 procent. Det var en mycket god tillväxt, men den motsvarades inte alls av en lika stor tillväxt vad gäller sysselsättningen, som endast ökade med 0,3 procent i genomsnitt per år. Men eftersom tillgången till arbetskraft inte heller ökade med mer än 0,3 procent, så innebär det inte något problem. Arbetslösheten var låg, i genomsnitt 2,6 procent per år. Under den därpå följande perioden mellan 1974 och 1985 mer än halverades den årliga genomsnittliga tillväxttakten till endast 2,0 procent. Sysselsättningen ökade lika blygsamt som under den föregående perioden (0,3 procent), men eftersom tillgången på arbetskraft steg med 0,7 procent, ökade arbetslösheten dramatiskt till hela 10,8 procent 1985. Under den tredje perioden fram till 1990 steg BNP med i genomsnitt 3,2 procent. Tillgången på arbetskraft låg kvar på 0,7 procent, medan sysselsättningen ökade med 1,3 procent årligen, vilket resulterade i att arbetslösheten sjönk till 8,3 procent år 1990.¹⁰ BNP-tillväxten *i sig* är således inte någon lösning på problemet.

Om produktionen ökar behövs fler människor, men om produktiviteten ökar kan antalet anställda minskas. Inom industriell tillverkning går dessa företeelser ofta hand i hand. Problemet med den industriella ekonomiska tillväxten, oavsett på vilken nivå den ligger, är att den inte skapar ökad sysselsättning.

Förändring i sysselsättningen

Då det gäller tjänster, antingen de är privata eller offentligt finansierade, har produktionen inom många områden ökat. Så gott som samtliga ungdomar genomgår i dag gymnasieskolan, fler ungdomar vill in på högskolan, vuxna är i behov av fortbildning och ny kompetens, alltfler äldre behöver vård och omsorg etc. Vad som däremot inte skett i till närmelsevis lika hög grad, som t.ex. inom industrin, är produktivitetshöjning. När jag som pojke under 1950-talet gick till frisören tog det ungefär en halvtimme att bli klippt, och det tar ungefär lika lång tid i dag. Skall vi vårda våra åldrande anhöriga på ett sätt som utmärker god omsorg och omtanke, så är det inte möjligt att reducera tidsåtgången. Det är förmodligen inte mycket vunnet om läraren i klassrummet ökar talhastigheten (därmed inte alls sagt att det inte går att förbättra under-

visningens effektivitet och kvalitet, vilket det självklart gör). Med sjukvård förhåller det sig delvis annorlunda. Tithålskirurgin ger produktivitetstvinst genom bl.a. lägre kostnader för sjukskrivning och sjukhusvistelse.

Teknologin slår ut jobb, hävdar en del, medan andra påstår motsatsen. Man hänvisar till att det just är de högteknologiska branscherna som skapar ökad sysselsättning. En förutsättning för att teknologin skall skapa ny sysselsättning är att den baseras på FoU-verksamhet. Det är så den svenska högteknologiska industrin skapar ökad sysselsättning. Man rekryterar allt fler till forskning, design och produktutveckling, men allt färre till den direkta produktionen. Om man enbart ersätter gammal beprövad teknologi med fleroperationsmaskiner, robotar och FMS (Flexible Management System), så leder detta obönhörligen till minskad sysselsättning. Detta kallar man inom EU för teknologisk arbetslöshet (till skillnad från cyklisk respektive strukturell arbetslöshet). Den skattefinansierade offentliga verksamheten kan sällan rationaliseras genom tekniska lösningar. I stället minskar man sina utgifter och kostnader genom personalreduktion, mindre verksamhet eventuellt i kombination med ökade avgifter för den som vill ta tjänsterna i anspråk.

Tillgång till arbetskraft

Förändringen av arbetsmarknaden inom EU har en entydig inriktning. Antalet arbeten inom traditionella basnäringar som industri, jordbruk, gruv- och skogsbruk blir allt färre, medan tjänste- och servicejobben blir fler. Jämförelser mellan Europa, USA och Japan visar att de båda industriella konkurrenterna inte skapat särskilt många fler arbetstillfällen. Förklaringen till den högre europeiska arbetslösheten anses i stället vara större förlust av "gamla" arbeten. Särskilt inom jordbruk och industri. Inom EU försvinner cirka 10 procent av jobben varje år. Detta motsvarar 15 miljoner arbetstillfällen, som måste ersättas med minst lika många – under loppet av ett enda år – för att inte arbetslösheten ytterligare skall förvärras.¹¹

”En ekonomi som baseras på skapande, spridande och användande av kunskap kommer att bli av dominerande betydelse i det tjugoförsta århundradet, och mot en sådan bakgrund kommer en rad av dessa konkurrensfaktorer (vetenskap, tekniskt know-how, välutbildad arbetskraft, social konsensus etc.) att spela en

avgörande roll då det gäller att generera återhämtning av tillväxten och en ökning av sysselsättningen.”¹²

Under decenniet 1995–2005 bedöms att merparten av dagens teknologi kommer att bytas ut. Hur skall vi kunna överbrygga klyftan mellan ny teknologi och gammal kunskap? Och hur skall vi kunna överbrygga denna klyfta på en arbetsmarknad där ca 80 procent av arbetskraften kommer att vara verksam även år 2005? Endast omkring 2 procent ny kompetens tillförs arbetsmarknaden varje år, genom de ungdomar som lämnar utbildningssystemet och träder in i arbetslivet. Dessutom tyder bedömningar inom EU och OECD på att färre välutbildade yngre kommer ut på arbetsmarknaden under de närmaste åren, samtidigt som de äldre med lång arbetslivserfarenhet, men med relativt låg utbildning, blir fler. Hur skall den ekvationen lösas?

Inom EU gör man arbetsmarknadens bristande flexibilitet i hög grad ansvarig för den strukturella arbetslösheten; en bristande flexibilitet som man menar kan spåras tillbaka till särskilda institutionella, rättsliga och kontraktsgrundande omständigheter i varje land. EU föreslår en rad prioriteringar som åtgärder för att skapa nya arbetstillfällen:

- under hela livet återkommande allmän utbildning och yrkesutbildning
- större flexibilitet i företagen, både internt och externt
- större förväntningar på decentralisering och initiativkraft
- minskning av den relativa kostnaden för lågkvalificerat arbete
- en grundlig genomgång av sysselsättningspolitiska åtgärder
- insatser för att tillfredsställa nya behov.¹³

Med kunskap och kompetens erövrar världen

Det är med kunskap och kompetens som det svenska näringslivet skall hävda sig i den allt hårdare internationella konkurrensen, säger våra politiker. Eller för att citera statsminister Göran Persson: ”Sverige skall konkurrera med hög kompetens, inte med låga löner. Idén om det livslånga lärandet skall förverkligas.” Den tidigare borgliga regeringen var inte sämre den, som proklamerade att Sverige skall få en av världens bästa skolor. Trollformler och besvärjelser. Den officiella ideologin och högtidstalens retoriska slagdängor skiftar vare sig färg eller skepnad. Fast ibland vill verkligheten något annat, som t.ex. då kommunerna fick

för sig att de skulle marknadsanpassa grundskolans lokalhyror. Under hela 90-talet har grundskolan åderlåtits på pengar. Är det inte där som lusten och glädjen till det livslånga lärandet skall grundläggas?

”De slutsatser som vi dragit i denna studie är att utbildningens kvalitet har de största ekonomiska och sociala konsekvenserna för individen i grundskolan, mycket större än vid universitet och högskolor. Det är därför på denna grundläggande nivå viktigt att beslut fattas där den rätta kompetensen finns.”¹⁴

Om vi i Sverige skall kunna dra nytta av denna kompetens och dessa kvalifikationer förutsätts att vi får allt fler högproduktiva arbeten. Under 1980-talet visade en utredning från Svenska metallindustriarbetareförbundet¹⁵ att det inom tillverkningsindustrin snarare var andelen lågt kvalificerade arbeten som relativt sett ökade mest. En betydande andel av dessa arbeten har bortrationaliserats under de senaste åren. Men vad har vi fått i stället?

Utbildningsoptimismen framstår i dag som stark, precis som mot slutet av 1960-talet. Då skulle utbildningen vara en spjutspets mot framtiden. Men är egentligen denna optimism och tilltro särskilt stark idag? Är det inte så att det är den enda möjliga framtidsvägen vi ser, och som skall bidra till att reducera den höga arbetslösheten på såväl kort som på längre sikt. På kort sikt genom att arbetslösa som deltar i utbildning inte registreras som arbetslösa. Genom att utöka antalet utbildningsplatser inom universitet, högskolor och annan vuxenutbildningen skall den öppna arbetslösheten reduceras i motsvarande grad. Det är genom bl.a. detta konststycke som regeringen tror sig kunna halvera arbetslösheten till år 2000. På längre sikt är det en förhoppning att investeringarna i utbildning och kompetensförnyelse skall bidra till omställning, flexibilitet och sysselsättning. Sverige skall utvecklas till ett kunskapssamhälle, som vilar på tre hörnpelare; ungdomsutbildning, kunskapslyft för vuxna och livslångt lärande.

”Kunskapslyftet är till för de grupper som av olika skäl i sin ungdom inte kommit upp till en tillräckligt hög grundläggande utbildningsnivå för att kunna delta i det livslånga lärandet. Lärandet i arbetslivet består i stor utsträckning av informellt lärande på arbetsplatsen. Arbetsrotation och erfarenhetsutbyte i samspel med arbetskamrater, arbetsledare, kunder/brukare/klienter/patienter och leverantörer ger den anställde tillfälle att vidga sin kompetens.”¹⁶

Informellt lärande som huvudsaklig form och metod för introduktion, utbildning och lärande är anpassat till traditionsstyrda organisationer med långsamma förändringar. Om vi håller fast vid föreställningen om allt snabbare förändringar inom arbetslivet, framstår det som nödvändigt med andra insatser och åtgärder för att främja lärandet, än vad som hittills varit förhärskande. Det handlar då inte bara om kompetensutveckling, utan i lika hög grad om att förnya kompetens och att skapa förutsättningar och villkor för kontinuerligt lärande, för att kunna möta nya situationer. Genom det livslånga lärandet skall människor vara ständigt anställningsbara, som den nya EU-anpassade termen lyder. Individuell flexibilitet förutsätter inte bara goda kunskaper och förmåga till ständigt lärande, utan också *viljan* att lära och förändras. På en arbetsmarknad i omstöpning och en välfärdsstat i utförsbacke, framstår som den enda tryggheten att vara flexibel i betydelsen att ha vilja och förmåga till livslångt lärande. Men vad händer då människor förlorar förmågan och/eller viljan?

Från återkommande utbildning till livslångt lärande?

Återkommande utbildning är en av EU-kommissionens prioriterade åtgärder för att skapa nya arbetstillfällen. Man avser såväl allmänutbildning, dvs. i kärnämnen, som yrkesutbildning. Återkommande utbildning lanserades som en idé mot slutet av 1960-talet för distribution av utbildning under människors livscykel, istället för att endast koncentrera utbildningen till barn- och ungdomsåren. Återkommande utbildning var för OECD vad "Lifelong Education" var för UNESCO och "Permanent Education" var för dåvarande EG.

"Recurrent education is a comprehensive educational strategy for all post-compulsory or post-basic education, the essential characteristic of which is the distribution of education over the total life-span of the individual in a recurring way, i.e. in alternation with other activities, principally with work, but also with leisure and retirement."¹⁷

I en inledande rapport till Agenda 2000¹⁸ fastslog utbildningsministern i den tidigare borgerliga regeringen bl.a. att vuxna måste tillförsäkras rätt till kunskapskomplettering i princip motsvarande gymnasieskolans

kärnämnen, och att var och en måste ges finansiella möjligheter att själv skaffa sig ytterligare utbildning efter ungdomsutbildningen. Detta, menade man, skulle kunna ske genom individuella och skattefria utbildningskonton.

I Sverige har den samhällsfinansierade vuxenutbildningen under senare år fått ökad tyngd på allmän inriktning och mindre på yrkesinriktad utbildning. Detta visade sig bland annat i resultaten av satsningen på extra utbildningsplatser för arbetslösa i komvux, som regeringen anslagit medel för sedan 1993. Satsningen har dels inneburit att medel indirekt förts över från arbetsmarknadsutbildningen (AMU) till komvux, dels att man inom komvux i huvudsak expanderat ordinarie kursutbud av allmänna ämnen.

”Återkommande utbildning är därför det allmänna mål till vilket de nationella utbildningsinstitutionerna själva kan bidra. Svåra val kommer att behöva göras, mellan att öka volymen eller kvaliteten på den högre utbildningen och forskningen, mellan den högre utbildningen och yrkesutbildningen, samt mellan traditionella kurser och sådana som kombinerar studier och arbete (s.k. sandwich-kurser). Men varje land bör sikta mot *avancerad yrkesutbildning som är tillgänglig för alla.*”¹⁹

Tillgången till återkommande yrkesutbildning ser man inom EU som en väsentlig förutsättning för människors och organisationers flexibilitet. Mot denna bakgrund framstår den minskade tillgången till yrkesinriktad utbildning för vuxna i Sverige som något oroande. Försök pågår visserligen på en del håll i landet med kvalificerad yrkesutbildning,²⁰ vilken skall förena praktisk inriktning med teoretiska kunskaper, delvis ha formen av lärande i arbete och på arbetsplatsen samt integrera teori och praktisk tillämpning i projekt och problembaserad inläring. Uppfattningen att minskningen av yrkesinriktad utbildning är besvärande delas av Kunskapslyftskommittén:

”Det är beklagligt att den yrkesinriktade utbildningen i komvux minskat avsevärt i omfattning. Där finns många möjligheter till utveckling och många möjligheter till flexibilitet och kreativitet när det gäller att pröva nya utbildningsformer, exempelvis i nära samarbete med det näringsliv som finns i kommunerna. Yrkesinriktad utbildning behöver inte vara skolförlagd. Det kan tvärtom finnas mycket att vinna med att förlägga utbildningarna ute i arbetslivet. Det kräver mer av planering och utläggning, men det

skall inte behöva vara våldsamt betungande. Det är angeläget att den yrkesinriktade utbildningen för vuxna lågutbildade ånyo utvecklas och förstärks i kommunerna. Detta sker bäst på lokal nivå.”²¹

Kunskapslyftskommittén argumenterar inte bara för vuxnas möjligheter till yrkesinriktad vuxenutbildning, utan också för reformering av utbildningsformer och undervisningsmetoder inom vuxenutbildningen. Om arbetslösheten och arbetsmarknadens förändring från industri- till IT-samhälle skall länkas till idén om det livslånga lärandet, måste vuxenutbildningen reformera sina pedagogiska former. Skall vuxenutbildningen kunna vara ett redskap i kampen mot arbetslösheten måste den kunna skrida över gränser. Skall vuxenutbildningen kunna bidra till nyskapande av arbetstillfällen, vilket ju är en from förhoppning hos såväl den svenska regeringen som inom EU-kommissionen, måste den befrämja rörlighet och flexibilitet. Olika vuxenutbildningsarrangörer måste samverka och konkurrera på en och samma gång, och därtill samverka med den lokala och regionala arbetsmarknaden där man har sin verksamhet. Vuxenutbildningens primära uppgift, liksom hela utbildningssystemets, är att öka människors generella förutsättningar för att lära på jobbet, på fritiden och varhelst vi befinner oss. All utbildning måste ses som ett led i och en förberedelse för det livslånga lärandet. All utbildning har således till uppgift att lära-att-lära och främja förändringsberedskap och förändringsbenägenhet.

Livslångt lärande är inte bara en idé. Livslångt lärande är en filosofi, ett sätt att leva och ett sätt att se på livet, arbetet och fritiden. Inte minst de arbetslösa, och som kanske gett upp hoppet om att någonsin få ett arbete, måste omfattas av denna filosofi och denna livssyn. Det är ett sätt att befrämja social rörlighet och mental flexibilitet; ett sätt att berika livet.

Det livslånga lärandet är interaktivt – ett aktivt tillägnande av kunskap i en öppen process. Det livslånga lärandet är individcentrerat – man måste kunna reflektera över sina erfarenheter och sitt lärande. Det livslånga lärandet är processorienterat – man måste lära-sig-lära. Det livslånga lärandet är kommunikativt – det gäller att kunna arbeta i grupper tillsammans med andra människor. Det livslånga lärandet sker i formella utbildningssituationer, men äger långt oftare rum i alla de informella situationer då livet pågår som bäst. Det livslånga lärandet är kontextuellt – det är beroende av sitt sammanhang. Det livslånga lärandet är självstyrt – min motivation, vilja och förmåga att lära är har

avgörande betydelse. Men också den miljö där människor befinner sig, spelar utomordentligt stor roll. Vad hjälper det om människor verkligen vill och kan lära och förändras om miljön tuktar till återhållsamhet och initiativlöshet. Om det livslånga lärandet i kunskapsekonomin skall bli den möjlighet till flexibilitet och trygghet som många politiker, företagare och andra beslutsfattare hoppas på, måste människor leva och verka i en miljö där de tillåts göra bruk av sin kompetens och sina kvalifikationer.

NOTER

- ¹ *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1994, s. 15.
- ² Aronsson 1997.
- ³ Föreläsning den 6 mars 1997. *Horisont 97*. Trender och möjligheter på mångfaldens arbetsmarknad. Arbetsförmedlingen, Göteborg 1997.
- ⁴ Lyttkens 1994.
- ⁵ Sapp 1992.
- ⁶ *Den nationella utvärderingen av grundskolan*. Skolverket 1994.
- ⁷ *Teaching and Learning. Towards the learning society*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. 1995.
- ⁸ Kommissiönär Allan Larsson, Generaldirektorat 5. Föreläsning den 6 mars 1997. *Horisont 97*. Trender och möjligheter på mångfaldens arbetsmarknad. Arbetsförmedlingen, Göteborg 1997.
- ⁹ *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993.
- ¹⁰ *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993.
- ¹¹ Lundqvist 1997.
- ¹² *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet*. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993, (s. 70).

- ¹³ *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet.* Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993, (s. 24).
- ¹⁴ Eliasson, G. Skola, kunskap och framtida kompetensbehov. *SOU 1994:45. Expertbilaga 4.*
- ¹⁵ Svenska Metallindustriarbetareförbundet 1989.
- ¹⁶ SOU 1996:164 (s. 7-8).
- ¹⁷ OECD/CERI 1973 (s. 16).
- ¹⁸ *Agenda 2000. Kunskap och kompetens för nästa århundrade.* Ds 1994:35. Utbildningsdepartementet, 1994.
- ¹⁹ *Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet.* Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna. Finansdepartementet, 1993. (s. 25)
- ²⁰ SOU 1995:38.
- ²¹ SOU 1996:188 (s. 20).

Nödvändiga basfärdigheter för vuxna i kunskapssamhället

Albert Tuijnman

Syftet med denna artikel är att ge en internationell överblick av gängse sätt att identifiera och mäta vuxnas basfärdigheter. Frågan som inledningsvis ställs är vilka färdigheter som är att betrakta som nödvändiga basfärdigheter för kunskapssamhället. Artikeln avslutas med en beskrivning av problemen med allmänt utbredda och vedertagna mättekniker och den forskning som krävs inom området *basfärdigheter* för att kunna vidareutveckla vuxenpedagogiken.

Vilka basfärdigheter behövs?

Många av de uppgifter, som skolan fyllt under den industriella eran, kommer även i ett kunskapssamhälle att vara aktuella. Det handlar då om att utveckla en nationell identitet, basfärdigheter i att läsa, skriva och räkna, omvärldskunskap och medborgaransvar lika väl som en vidare förståelse för samhällen över nationsgränserna. Olika utbildningsanordnare tas emellertid allt mer och mer i anspråk för att utveckla andra väsentliga färdigheter och personliga egenskaper – egenskaper som är mer relevanta i ett livslångt lärande men svårare att definiera och beskriva som en del i ett formellt lärande. Exempel på sådana ”nya” egenskaper är självförtroende, kritiskt tänkande samt förmåga att tänka kreativt och konstruktivt. Andra exempel är förmåga att arbeta självständigt och ändå kunna samarbeta med sina kollegor snarare än att tävla med dem, att hantera information och – i ett vidare perspektiv – utöva sina demokratiska rättigheter och skyldigheter samt ha förståelse för andra samhällen och kulturer än den egna.

Att förvärva ett såväl allmänt som tvärvetenskapligt kunnande, som skär tvärs över läroplanernas ämnesspecifika gränser, och som betonar relevans för senare inläring, kommer troligtvis att bli allt viktigare. Detta gäller under förutsättning att utbildningsmålen sätts i relation inte bara till att människan skall skaffa sig kunskaper utan också till att hon skall lära för att lära och – framför allt – bli motiverad för ett fortsatt

lärande livet ut. Fokus på självinitierad och egenplanerad inläring förutsätter att tonvikten vid lärande läggs på att allmänna eller tvärgående kunskaper och färdigheter utvecklas¹. I ett ekonomiskt osäkert klimat är sådana kunskaper och färdigheter inte bara ämneskunskaper eller uppgiftsspecifika kunskaper utan också sådana kunskaper som kan definieras som lära-för-att-lära, problemlösningsförmåga, förmåga att hitta och kunna analysera information, förmåga till kritiskt tänkande och social kompetens.

Samhället – liksom ram- och regelverket i sig självt – måste ha en öppen och flexibel inställning till eget lärande i arbetslivet. Man måste även formellt kunna värdera resultatet av ett sådant lärande i betyg (motsvarande). Så är det inte för närvarande. Om utbildningsanordnarna använder skolliknande mätinstrument med stark knytning till respektive ämnesområde för att fastställa vuxnas prestationer – eller om de belönar kvalifikationer som är meningsfulla huvudsakligen för det omoderna, industriella samhällets krav på undervisning och för sysselsättning – så kan det slutliga resultatet bli tvärtemot det förväntade: mer ojämnt och stelbent på arbetsmarknaden, mer betygsfixering i utbildningsväsendet och fler kriser på den ekonomiska marknaden. Utmaningen går kort sagt ut på att hitta ett kompetensbaserat angreppssätt för värdering lika väl som för ram- och regelverk, vilka skall vara framtidsorienterade snarare än baserade på snäva kvalifikationer från det allt mer föråldrade industrisamhället. Svårigheten att utarbeta en lämplig begreppsapparat förklarar intresset i många länder för att använda allmänna begrepp som kan tillämpas på mycket breda sysselsättnings- och industrikategorier.

Ett flertal listor över sådana basfärdigheter har presenterats av såväl statsmakter, vetenskapliga arbetsgrupper, affärs- och industrikommittéer som enskilda forskare. De flesta listorna är inte annat än enkla beskrivningar av en mångfald av kunskaper, färdigheter och egenskaper – utan tydliga definitioner eller underliggande teoretiska ramar – som visar hur olika yrkesområden skulle kunna relateras till varandra. Vissa undantag finns, bland annat i ett antal rapporter, vilka härrör från fem kunskapsprojekt utarbetade i tre engelsktalande länder. I dessa rapporter används olika begrepp även för väldigt likartade grupper av baskunskaper och färdigheter:

- 1 Kärnkunskaper (Core skills)²
- 2 Nyckelkompetenser (Key competencies)³
- 3 Anställningsbarhet (Employability skills)⁴
- 4 Nödvändiga kunskaper (Necessary skills)⁵
- 5 Arbetslivsfärdigheter (Work keys)⁶

Dessa fem projekt betonar gemensamt vikten av att identifiera sådana grundläggande färdigheter som stöder andra kunskaper, färdigheter och egenskaper – exempelvis en grundläggande färdighet som förmåga att använda och tillämpa, inte bara känna till.⁷ I en policy-rapport, som har publicerats av Australian Educational Council ges en mer omsorgsfull definition av baskunskaper – eller ”nyckelkompetenser”, som de kallas i den australiensiska kontexten:

”Key competencies are competencies essential for effective participation in the emerging patterns of work and work organisation. The focus on the capacity to apply knowledge and skills in an integrated way in work situations. Key competencies are generic in that they apply to work generally rather than being specific to work in particular occupations or industries. This characteristic means that the key competencies are not only essential for effective participation in work, but also essential for effective participation in further education and in adult life more generally”.⁸

Australian Educational Council föreslog också sex kriterier för att identifiera nyckelkompetenser. Dessa måste

- * vara väsentliga för anställning,
- * vara allmängiltiga för olika arbeten och arbetsorganisationer,
- * utrusta individer för att – i så stor utsträckning som möjligt – aktivt kunna delta i samhällsliv och i vuxenliv över huvud taget,
- * medverka till att människor kan se och tillgodogöra sig samband mellan kunskaper och färdigheter,
- * kunna läras in och
- * vara möjliga att värdera.

En lovande begreppsram för att identifiera nödvändiga färdigheter har utarbetats av SCANS.⁹ Deras rapport överlämnades till USA:s förre arbetsmarknadsminister Robert Reich. I sin rapport hävdade kommissionen bestämt att nya typer av arbetsorganisationer och nya sätt att organisera arbetet, exempelvis delegering av ansvar, lagarbete och ny teknik både kräver nya färdigheter och uppgradering av nu existerande kompetensnivåer hos anställda inom en mycket stor del av den tekniskt industriella sektorns olika yrkesområden. SCANS fick i uppgift att dels söka beskriva de krav som morgondagens arbetsplatser kan förväntas ställa, dels bedöma i vilken utsträckning unga amerikaner på väg in på

arbetsmarknaden kan uppfylla dessa krav. Den mål- och resultatnriktade arbetsplatsen karaktäriserades – i SCANS nya rapport – av att ha hög kunskapsnivå, ha höga löner och kräva höga prestationer. ”Höga prestationer” betecknades med ord som ”ovillkorligen kopplade till (yrkes-) skicklighet, arbets kvalitet och nöjda kunder”. Fem ”nödvändiga kompetenser” definierades av SCANS¹⁰ som en del av de krav morgondagens arbetsplatser kan förväntas ställa:

1. Resurser; Man vet hur man fördelar tid, pengar, material, lokaler och personal.
2. Arbetstagarnas olika kunskaper och färdigheter; Man kan arbeta i lag, lära andra, betjäna kunder, leda, förhandla och arbeta tillsammans med människor från olika kulturer.
3. Information; Man kan hämta in och värdera data, upprätta och underhålla dokumentationssystem, tolka och kommunicera samt använda datorer för att framställa information.
4. System; Man förstår sociala, organisatoriska och tekniska principer. Man kan handleda kollegor och rätta till utförda uppgifter. Man kan utveckla eller förbättra system.
5. Teknologi. Man kan välja utrustning och verktyg, tillämpa teknologi för specifika uppgifter samt underhålla, felsöka och reparera utrustning.

Det är värt att notera att ovan beskrivna fem ”nödvändiga kompetenser” i viss utsträckning är oberoende av de ämnen som normalt lärs ut enligt den formella skolans läroplan. Kompetens är i någon bemärkelse ”tvärgående”; den kan förvärfvas på många olika sätt och är inte beroende av något bestämt utbildningsprogram. Dessa fem ”nödvändiga kompetenser” vilade enligt rapporten på en ”tre-parts-bas” av personliga kunskaper och färdigheter, vilka utvecklats i hemmet, lärts in i skolan och som utgör länken mellan skola och arbetsplats:

- Baskunskaper; läsa, skriva, räkna, tala och lyssna.
- Förmåga att tänka logiskt; förmåga att lära sig, att diskutera och dra slutsatser, att tänka kreativt, att fatta beslut och att lösa problem.
- Personlig förmåga; individuellt ansvar, självkänsla och att kunna fatta egna beslut, social kompetens och integritet.

Dessa personliga kunskaper och färdigheter tenderar att definieras som färdigheter, vilka utvecklas av det formella skolväsendet. Att läsa,

skriva, räkna, kommunicera och utveckla logiskt tänkande är något som sedan förväntas bli värderat i utbildningssystemet genom test och examinationer. Av de tre ovan beskrivna grupperingarna av personliga kunskaper och färdigheter är den tredje – den personliga förmågan – svårast att fastställa, känna igen och styrka. Att lära ut allmänna värden och etik är en svår men ofta försummad uppgift, speciellt i moderna mångkulturella samhällen.

SCANS utförde i huvudsak en analys av de krav morgondagens arbetsplatser kan förväntas ställa med utgångspunkt i den amerikanska ekonomin som helhet. Man tog fram en uppsättning baskompetenser som skulle kunna tillämpas på praktiskt taget alla uppgifter på en arbetsplats. Få av de hittills nämnda projekten har inkluderat en utvärderingsfas med syfte att faktiskt mäta det "centrala" (karaktäristiska) i de identifierade färdigheterna. Den allmänna inställningen har i stället varit att lita på kunskaper, erfarenheter och personliga bedömningar som utförts av grupper av experter, professionella utbildare, affärsmän, vetenskapsmän och policyskapare. Capelli och Rogovsky¹¹ genomförde en studie av amerikanska företag för att undersöka om arbetsgivarna hade likartade uppfattningar om betydelsen av färdigheter och kompetensområden och för att få reda på deras uppfattning om i vilken utsträckning vissa anställningsgrupper hade brister inom dessa områden. Man fann en anmärkningsvärd överensstämmelse i arbetsgivarnas uppfattning. Ytterligare empiriskt arbete krävs dock för att kunna pröva olika hypoteser om en speciell hierarki eller taxonomi bestående av grundläggande färdigheter och mer yrkesspecifika kompetenser. Arbetsgivarna rangordnade förmågan att arbeta med andra som den viktigaste arbetsplatskompetensen. Därefter följde förmågan att tänka självständigt och att kunna kommunicera. När det gällde upplevda brister angav arbetsgivarna oförmåga att hushålla med resurser som den viktigaste bristen, följt av oförmåga att arbeta tillsammans med andra.

I USA pågår nu ett forskningsarbete med uppgift att utveckla bedömningsmallar som innefattar inte bara färdigheter i att läsa och skriva – utvecklade för International Adult Literacy Survey (IALS) – utan också SCANS hierarki av grundläggande färdigheter och yrkesspecifika kompetenser. Denna bedömningsmall skall länkas inte bara till National Assessment of Educational Progress (NAEP) – som drivs av Center for Education Statistics sedan 1971 – utan också till ett nationellt system för mål och standards för utbildning och yrken och till en mall för erkännande och certifiering av färdigheter och kompetenser.¹²

Jones¹³ sammanställer i en rapport framtagen för Statistics Canada och Human Resources Development Canada ett antal förteckningar över olika färdigheter som har tagits fram av expertgrupper i Canada och andra länder. Han beskriver grunddragen i en tänkt bedömningsmall och lägger fram ett förslag till hur man skall kunna mäta nödvändiga basfärdigheter. Detta skulle – menar han – kunna ske som ett led i den föreslagna kanadensiska kartläggningen av vilka kunskaper och färdigheter som krävs för att kunna anställas (Canadian Survey of Employability Skills). För var och en av de åtta områdena tillhandahåller Jones definitioner, en operationalisering i termer av beståndsdelar och nivåer samt tankar om hur man kan mäta dem:

- Problemlösning
- Läsning
- Räkning
- Skrivning
- Muntlig kommunikation
- Informationsteknologi
- Samarbetsförmåga
- Livslångt lärande.

Mätteknik en lägesbeskrivning

International Standard Classification of Occupations (ISCO) är baserat på en föreställning av kompetens som "förmågan att klara av ett speciellt arbetes uppgifter och åligganden".¹⁴ Begreppet "förmåga" karaktäriseras genom dess krav på komplexitet och specialiseringsgrad. På grund av uppkomna svårigheter när det gäller att fastställa de kompetenser som krävs för ett specifikt arbete, och på grund av att objektiva mått för arbetsuppgifternas komplexitet inte finns tillgängliga – åtminstone inte internationellt – är emellertid ISCO-systemet beroende av International Standard Classification of Education (ISCED) för sin operationalisering. Det är i praktiken ändå så att utbildningskriterier – i samverkan med en beskrivning av utbildningsprogrammets innehåll och längd – utgör de enda operationella termer och den enda måttstock som finns för att man skall kunna fastställa ett yrkes plats i en hierarki. Detta gäller – än så länge – även om kompetens ses som en färdighet som kan uppnås oberoende av utbildningsprogram. Det här exemplet visar, att även om färdigheter och kompetenser är kunnande, som människor skaffar sig på

många olika sätt, och som flexibla arbetsmarknader borde kunna identifiera och värdera oberoende av utbildningsanordnarnas olika utbildningsprogram, så har i praktiken dessa utbildningsanordnare i många länder nära nog behållit sitt monopol på att beskriva kvalifikationer för arbetsmarknaden. Detta monopol visar på ett inslag av stelbenthet på arbetsmarknaden; det är också en av orsakerna till att marknaden misslyckas med såväl högskoleförberedande utbildning som yrkesutbildning.

Slutsatsen är klar: Varken ISCO:s eller ISCED:s system, vilka används allmänt i många länder och av internationella organisationer, tillfredsställer sådana krav på färdighetsbedömning och värdering som följer i kölvattnet på skiftet till kunskapssamhället. UNESCO, OECD och EUROSTAT, den statistiska grenen i EU-kommissionen, påbörjade 1995 en revidering av ISCED-systemet. En huvudlinje i arbetet går ut på att tillhandahålla en bättre förankring mellan teoretisk utbildning och yrkesutbildning för vuxna. Frukten av detta arbete ligger dock än så länge i framtiden. Det kommer inte bara att ta lång tid innan denna revidering av ISCED är avslutad och arbetet med ISCO kan påbörjas. Internationella standardiseringar förutsätter med nödvändighet omfattande förhandlingar och kompromisser för att rymma de talrika olikheter som finns när det gäller vuxenutbildning i olika länder. Det är därför nödvändigt att komplettera och fördjupa de ansträngningar som gjorts på det internationella planet med ett mer koncentrerat program för forskning och politiska analyser inom de enskilda länderna.

Nyckeln till problemet är svaret på frågan hur man skall kunna bedöma och mäta basfärdigheter på ett säkert, tillförlitligt, tidsmässigt rimligt och kostnadseffektivt sätt. Bedömningarna kan bli aktuella av olika skäl, exempelvis för diagnostisering, urval och ansvarpositioner. Det är därför nödvändigt att tydligt klargöra avsikten med mätningarna.¹⁵ Den kognitiva teori som ligger till grund för användningen av statistiska modeller och teknik vid utförandet av tester måste också klarläggas.¹⁶ Ytterligare ett besvärligt problem rör identifiering och nytta av prestationsnivåer.

De deltagande länderna i IALS läs- och skrivkunnighetsprojekt har redovisat sin inställning till mått och mätmetoder¹⁷ när det gäller några begreppsliga ramar för mätmetoder av nödvändiga färdigheter.¹⁸ Helt i överensstämmelse med denna inställning fastslog dessa länder också att nödvändiga färdigheter eller basfärdigheter inte är någonting som den ene eller den andre har eller inte har. Varje färdighet återfinns längs ett

kontinuum från väldigt låga till väldigt höga prestationer. Det är till exempel inte meningsfullt att särskilja illiterata från litterata, dels därför att en sådan uppdelning riskerar att fastna i föreställningen att alla vuxna har läs- och skrivförmåga till en viss grad, dels därför att en enskild brytpunkt inte kan sättas på skalan. Också av det skälet ökar svårigheten att mäta mängden kunnande i nödvändiga färdighetsområden.

Man har sedan mitten av 1980-talet gjort stora framsteg när det gäller att utveckla en syntetisk begreppsram med utgångspunkt i kognition och inlärningsteori. Framstegen i bedömningstekniker och förfining av statistiska verktyg har också varit påtagliga. Synpunkter på detta arbete och på luckor som ännu existerar har lämnats av författare som Biggs, Linn m.fl., Murray, Royer m.fl. samt Stern och Tuijnman.¹⁹ Trots alla framsteg till dags dato, återstår ännu uppgiften att genomföra en befolkningsundersökning med avseende på basfärdigheter.

Slutsatser

Att få igång det livslånga lärandet är ett viktigt inslag i en politik som syftar till att underlätta övergången till kunskapssamhället. Vidgade möjligheter till utbildning och kompetensutveckling gör övergången till kunskapssamhället mer lätthanterligt för samhällen och enskilda individer. Marknadens misslyckande är ett hinder på vägen till kunskapssamhället. Brist på information av olika slag är roten till marknadens misslyckanden. Regeringarna har därför ett intresse av att stärka vuxenutbildningens infrastruktur och kunskapsbas, så att man kan göra bättre investeringar och utbildningsval. Att fastställa, identifiera och värdera nödvändiga färdigheter som inhämtats utanför skolsystemen är också en del i strategin för att förbättra informationen. Mycket arbete har under det senaste decenniet lagts ner av forskningsgrupper i olika länder på att definiera begrepp och mätmetoder för basfärdigheter. Än så länge har emellertid framstegen varit otillräckliga för att tillfredsställa behoven.

Forskningsarbete kring vuxnas basfärdigheter måste ges ett starkt stöd. En annan fråga är om inte forskarnas ansträngningar inom detta område behöver fokuseras bättre. Ett sätt att åstadkomma detta kan vara genom att initiera en internationell undersökning av vilka basfärdigheter individerna behöver för att kunna fungera i arbete och i samhällsliv. Fördelarna med ett sådant storskaligt projekt är troligtvis enorma. Det

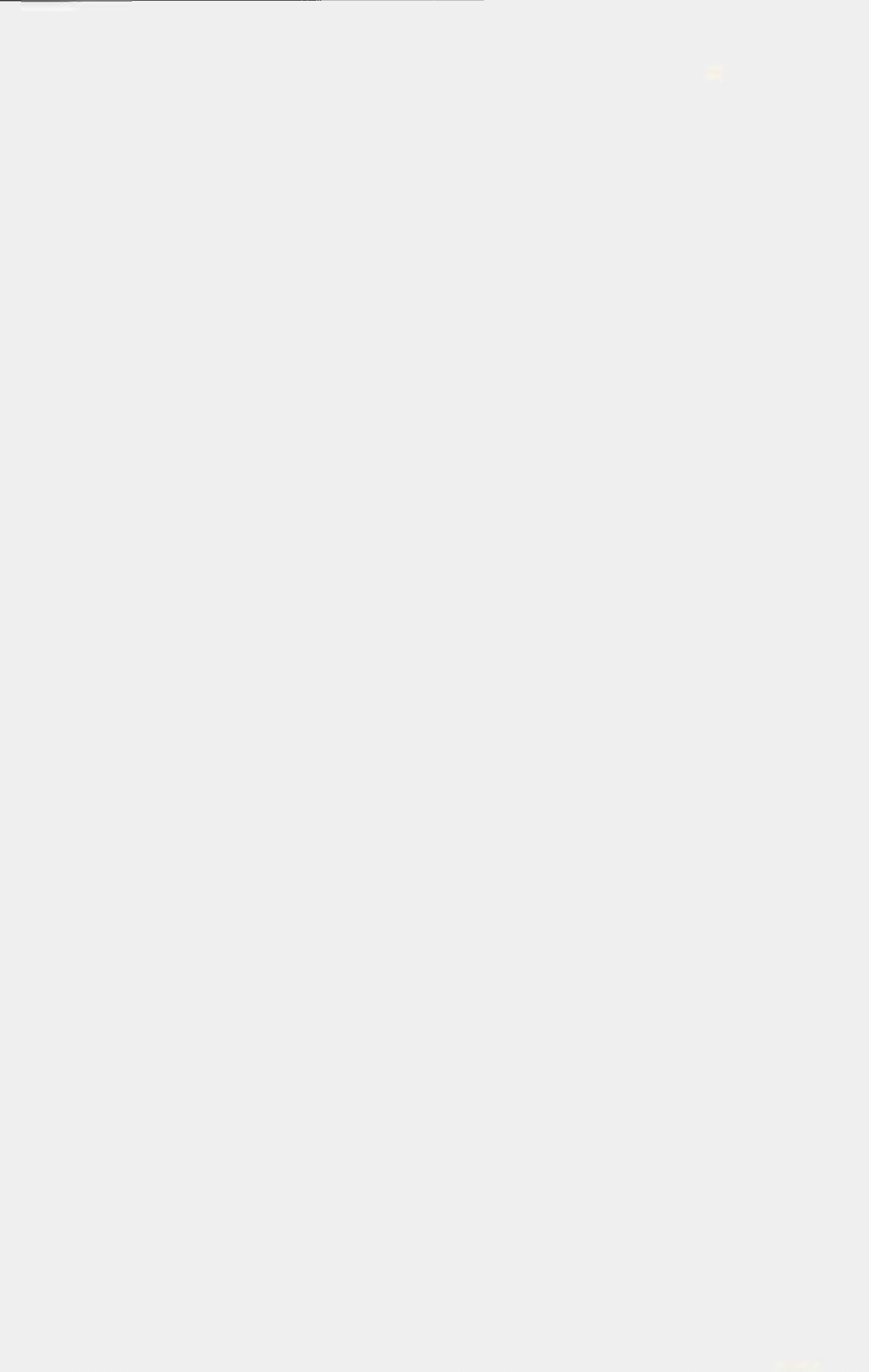
kan vara ett sätt att få till stånd samordning mellan olika intressenters forskningsprogram, förbättra samarbetet mellan de grupper som nu arbetar med likartade problem men i olika länder, underlätta möjligheterna att utveckla en teori i tvärkulturell tappning och lägga fast den relativa betydelsen av nödvändiga basfärdigheter i olika miljöer. Sist men inte minst skulle ett sådant internationellt projekt producera nya kunskaper och insikter, vilka är nödvändiga för en vuxenutbildning som skall anpassas till kunskapssamhället.

NOTER

- ¹ Smith, 1992.
- ² National Council for Vocational Qualifications, Storbritannien Oats, 1992.
- ³ Australian Education Council, 1993.
- ⁴ Conference Board Canada, McLaughlin, 1992.
- ⁵ US Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS, 1991).
- ⁶ American College Testing Board, 1993.
- ⁷ Jones, 1993.
- ⁸ Australian Education Council, 1993.
- ⁹ Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1992.
- ¹⁰ SCANS, 1992.
- ¹¹ Capelli och Rogovsky, 1997.
- ¹² Husén och Tuijnman, 1994.
- ¹³ Jones, 1995.
- ¹⁴ ILO, 1990 s. 2.
- ¹⁵ Baker, O'Neil och Linn, 1993.
- ¹⁶ Berliner 1993.
- ¹⁷ OECD och Statistics Canada, 1995.
- ¹⁸ Atkinson, Spilsbury och Williams 1993.
- ¹⁹ Biggs (1996), Linn, Baker och Dunbar (1991), Murray (1996), Royer, Cisero och Carlo (1993) samt Stern och Tuijnman (1997).

Demokrati, jämställdhet och mångfald





Demokrati och jämlikhet

Inge Johansson

*Demokratin är det dyrbaraste vi äger.
Därför måste vi spara på den.*

Den gamla lustigheten om att spara på demokratin är en elak men samtidigt också ganska träffsäker bild av ett allvarligt samhällsproblem. Den ger en antydning om hur högt vi värderar våra demokratiska ideal men också hur svårt det är att leva upp till dem.

Demokrati är ett av dessa många positivt värdeladdade ord, som vi dagligen rör oss med utan att tänka närmare på vad de betyder. Begreppet är vagt, mångtydigt och kontroversiellt. Uppfattningarna om vad det egentligen står för, varierar mellan olika individer och grupper i samhället, vanligtvis beroende på vilka politiska och ideologiska premisser man grundar sin samhällsåskådning på. Det finns emellertid en kärna, som det tycks råda allmän enighet om, eller som i varje fall ingen normalt funtad människa öppet tar avstånd ifrån: *idén om alla medborgares lika rätt till personlig utveckling och lika rätt att påverka samhällets gemensamma angelägenheter*. Demokrati är alltså i grunden en form av maktindelning. Alla medborgare har makt – ingen har mer makt än någon annan. Jämlikhetstanken är grundstenen för våra demokratiska ideal. Men ideal och verklighet stämmer som bekant inte alltid överens. Även om vi i ett internationellt perspektiv kan glädja oss åt att Sverige kommit ganska långt i strävandena mot ett jämlikt, demokratiskt samhälle, finns det fortfarande allvarliga brister. Demokratins ideal är "endast ofullständigt förverkligat", konstaterade den svenska Maktutredningen i sitt huvudbetänkande 1990.¹ De reella maktskillnaderna mellan olika medborgargrupper är stora. Olikheter ifråga om inkomst, utbildning och yrkestillhörighet har ofta starkt genomslag när det gäller möjligheterna att hävda sin rätt och att utöva inflytande. Sverige präglas fortfarande av stora sociala skillnader.

Klassamhället är alltjämt en realitet

I ett historiskt perspektiv kan det gamla klassamhället kanske tyckas antikverat. Världen har förändrats och många gamla kategoriseringar har blivit inaktuella och föråldrade. Trots detta finns det alltjämt ett klart samband mellan de sociala skillnaderna i samhället och den traditionella uppdelningen i en arbetarklass och en medelklass. Maktstrukturen i arbetslivet har varit i stort sett oförändrad genom åren och fungerat som en bromskloss för den demokratiska utvecklingen också inom andra delar av samhällslivet. Arbetarnas underordnade ställning i produktionslivet är en av de viktigaste orsakerna till maktklyftorna i samhället. Men det finns fler:

- Kravet på jämställdhet mellan kvinnor och män har under de senaste åren visserligen lett till betydande förändringar till kvinnornas fördel, men skillnaderna är fortfarande mycket stora och utvecklingen har dessutom skapat nya former av könssegregering både på arbetsmarknaden och i politiken.
- Segregeringen i en del bostadsområden, främst i storstadsregionerna, kännetecknas av bristfälliga boendemiljöer, politisk passivitet, social isolering och vanmakt.
- Invandrarna är i flera avseenden en utsatt grupp. Deras förmåga att göra sig gällande i sitt nya hemland är ofta begränsad. Klyftan mellan deras formella rättigheter och deras faktiska möjligheter att utnyttja dem är många gånger mycket djup.

Det finns med andra ord ett påtagligt samband mellan social position och politiskt deltagande. De bättre ställda är mera aktiva än lågavlönade och lågutbildade. De politiskt talföra är oftast välutbildade män i tjänstemannayrken. Kvinnor, lågutbildade och anställda inom LO-kollektivet deltar i allmänhet betydligt mindre i det politiska livet.

Hur allvarliga är då klassklyftorna i vårt land? Vid en internationell jämförelse kan man konstatera att den ekonomiska jämlikheten i Sverige kommit ganska långt. Fram till början av 1980-talet gick utvecklingen mot ökad utjämning, men sedan stagnerade den och började gå i motsatt riktning. Maktutredningen, som lämnade sin huvudrapport 1990, hävdade emellertid då, att Sverige inte kunde beskrivas som ett två tredjedels-samhälle:² ”Bildn av ett polariserat samhälle med en skarp klyfta

mellan en tredjedel fattiga och två tredjedelar välbeställda stämmer inte med verkligheten". Sedan dess har den ekonomiska krisen fördjupats, arbetslösheten har ökat kraftigt och välfärdssamhället har rustats ned. Med all sannolikhet har vi under dessa år kommit ett bra stycke närmare det skräckscenari vi kallar "två tredjedelssamhället". Hur mycket är svårt att bedöma.

Demokrati och arbetsliv

I tidiga radikala visioner om det demokratiska samhället fanns också tanken att arbetslivet skulle fungera som en demokrati.³ Arbetet är en av de allra viktigaste faktorerna i en människas tillvaro, det upptar en väsentlig del av hennes tid och har stor betydelse för hennes möjligheter att forma och påverka sin livssituation. Att de anställda skulle ha ett reellt inflytande över sitt eget arbete och sina arbetsvillkor ansågs därför som en självklarhet. Demokratien i arbetet betraktades också som inkörsporren till ett aktivt medborgarskap. Samhällets demokratiska funktioner och politiska liv känns ofta avlägsna och abstrakta för många människor, medan deras arbete och arbetsvillkor är nära och påtagliga – något man lever och verkar i varje dag. I arbetet skulle demokrati, medinflytande och medansvar vara en del av vardagen och därmed också lägga grunden till den kunskap och förtrogenhet med de demokratiska arbetsformer och beslutsprocesser, som krävs för ett aktivt engagemang i politiskt och samhälleligt arbete.

Men så blev det inte. Arbetslivet fortsatte att fungera enligt gamla auktoritära mönster, i stort sett opåverkat av den demokratiska utvecklingen. Försök från de anställdas sida att skapa ett mera demokratiskt arbetsliv har alltid motarbetats av arbetsgivarna – konsekvent och framgångsrikt. Först på senare år har den gamla auktoritära produktionsordningen börjat ifrågasättas också av arbetsgivare.⁴ Gamla tayloristiska rutiner och löpande bandsmodeller har nu börjat ersättas av en produktionsordning som bygger på decentralisering och målstyrning. Företag delas upp i självständiga enheter och dessa i arbetslag, som får ett betydande inflytande över sina egna arbetsuppgifter. Medinflytande och medansvar har plötsligt blivit kriterier på effektivitet och lönsamhet och därmed salongsfärdiga också i företagskretsar.

Denna nya produktionsordning kan förbättra de anställdas arbetssituation på många sätt. Arbetet kan bli mera omväxlande och intressant, det kan ge en känsla av självförtroende och trygghet, och på sikt stimulera

till ett bredare socialt engagemang i samhället. Det kan också främja och vidareutveckla yrkeskunnandet och skapa förutsättningar för trivsel och gemenskap i arbetet. Medaljens baksida är ökad risk för att arbetsmarknaden så småningom skiktas i A, B och C-lag. Det finns risk för ökad utslagning av arbetare som inte "håller måttet", men också för sämre och mera osäkra arbetsvillkor för kvinnor, handikappade och invandrare.⁵ Den nya produktionsordningen utger sig inte heller för att vara demokratisk i egentlig mening. Avsikten är inte att de anställda skall få inflytande över företaget, bara inflytande och ansvar för det egna arbetslaget, för att detta i konkurrens med andra arbetslag skall uppnå största möjliga produktivitet.

Kvinnor och män

Den bristande jämlikheten mellan kvinnor och män har sedan lång tid tillbaka varit en av de mest uppmärksammade och kritiserade orättvisorna i vårt samhälle. Det är svårt att finna en trovärdig förklaring till det hårdnackade motståndet mot kvinnornas fullt legitima krav på levnadsbetingelser, som är likvärdiga med männens. Tage Erlander har en gång sagt, att vår historia inte känner till något exempel på att en privilegierad människa frivilligt avstått från sina privilegier. I vår västerländska kultur har mannen alltid varit den privilegierade. Förklaringen är kanske bara den, att männen känt sina positioner i samhället och arbetslivet hotade, när kvinnorna ställt krav på samma sociala och ekonomiska status och samma möjligheter till växt och utveckling som männen. Under senare år har kvinnorna emellertid gjort viktiga framsteg i kampen för jämställdhet mellan könen.⁶ I dag har kvinnorna 41 procent av platserna i den svenska riksdagen, vilket är den högsta andelen i någon västerländsk demokrati. På talmansstolen sitter en kvinna, sex av riksdagens utskott har kvinnor som ordförande och i regeringen har statsrådsposterna delats lika mellan kvinnor och män.

Könsrollsmönstret finns emellertid fortfarande kvar. Kvinnor tilldelas politiska uppdrag inom områden som av hävd betraktas som kvinnliga, till exempel vård, omsorg och kultur, medan männen lägger beslag på tyngre och mera prestigefyllda uppgifter – ekonomi, samhällsplanering. Kvinnor har mestadels också fått ta det politiska ansvaret för jämställdhetsfrågan, som om den skulle vara en angelägenhet bara för kvinnor. Självklart skall den vara en fråga också för män. Jämställdhetsideologins första budord lyder: kvinnor och män tillsammans.⁷

Men debatten och opinionsbildningen om jämställdhetsfrågan har mestadels fokuserats på kampen om toptjänsterna i samhället, som riksdags- och regeringsledamöter, landshövdingar, biskopar, generaldirektörer, institutionschefer, professorer och liknande. Man får lätt en känsla av att det är på dessa nivåer och bara där, som jämställdheten är ett problem. Försöken att skapa jämställdhet ute i arbetslivet: industrin, handeln, den offentliga sektorn, tycks ha stannat upp och tenderar nu att gå tillbaka. Löneskillnaderna mellan män och kvinnor är här alltså mycket stora och har ökat ytterligare under senare år. Arbetsmarknaden är liksom förr uppdelad efter gamla traditionella mans- respektive kvinnoyrken. Och de förvärvsarbetande kvinnorna använder fortfarande i genomsnitt tre gånger så lång tid till hushållsarbete som männen.

LO:s rättviseutredning⁸ konstaterar att LO-kvinnorna oftare än männen arbetar i lågbetalda yrken. Arbetet leder ofta till ohälsa och utslagningen bland dem är större än bland männen. De har mindre frihet i arbetet och de har också mindre att säga till om i facket. LO-kvinnorna har haft svårt att komma till tals. I klassfrågan är det män, som fört deras talan och i könsfrågan har de representerats av välutbildade medelklasskvinnor. Sällan har de fått företräda sig själva. Jämställdhetsfrågan är fortfarande långt ifrån sin lösning.

De nya svenskarna

På 1960-talet när invandringen tog fart på allvar var det främst möjligheterna att få ett arbete, som lockade folk från andra länder att söka sig till Sverige. Industrin gick på högvarv och bristen på arbetskraft var besvärande stor. Svenska företag gjorde stora ansträngningar för att rekrytera arbetskraft från andra länder – i första hand från de nordiska länderna men ganska snart också från andra delar av Europa. Invandringen var den gången ett värdefullt tillskott till den svenska produktionskapaciteten, till gagn för landets välbefinnande och ekonomiska växt. I dag har arbetskraftsinvandringen upphört. Nu är det flyktingar som söker sig till vårt land, och de kommer för att rädda sig undan nöd, terror, krig och förföljelse. De kommer huvudsakligen från utomeuropeiska länder. Sedan 1983 har mer än 160 000 personer beviljats uppehållstillstånd som flyktingar.⁹ Sverige har på några decennier förvandlats från ett relativt homogent till ett pluralistiskt, mångkulturellt samhälle med allt vad det innebär av stimulans, kulturell förnyelse och vidgade internatio-

nella perspektiv, men också av sociala problem, segregering, ökad brottslighet, social oro och främlingsfientlighet.

Målet för svensk invandringspolitik är integrering. Invandrare skall ges möjlighet att växa in och finna sig tillrätta i det svenska samhället utan att för den skull behöva ge avkall på sin egen kultur och etniska särart. Våra ansträngningar att leva upp till målen för vår invandringspolitik har emellertid inte varit särskilt framgångsrika. Invandrarnas bedömning av sina möjligheter att påverka sin egen levnadssituation ligger genomgående lägre än för övriga svenskar. De känner sig politisk utanförstående, har svagare intresse för politik, känner sig inte hemma i svenska folkrörelser och organisationer.

Invandrare som haft permanent uppehållstillstånd i tre år har rätt att delta i kommunala val. Deltagandet är emellertid lågt och vad värre är, det har minskat kraftigt sedan rätten infördes. Vid valet 1976, som var det första med rösträtt för invandrare, var deltagandet 60 procent. Vid valet 1991 hade det minskat till 41 procent. Vi vet inte i dag varför invandrarnas politiska engagemang är så svagt. Uppenbarligen har de ännu inte som grupp integrerats i det svenska samhället. I Demokratirådets rapport "Demokrati som dialog" konstateras att "invandrarna utgör en kärngrupp bland de politiskt fattiga i Sverige". (s. 76)

Utbildningen och det sociala kapitalet

Kunskap är makt, förklarade den engelske filosofen och statsmannen Francis Bacon redan i början av 1600-talet. Han avsåg då inte makt i politisk mening – makt att styra nationer och människor. Det var naturen och naturens resurser han var intresserad av. Med kunskap kunde man utforska naturen, ta vara på dess rikedomar och utnyttja dem för att skapa bättre levnadsbetingelser för människorna. Men makt har framför allt kommit att betyda rätt och förmåga att styra och leda nationer, samhällen och företag, och – för den enskilda människan – att hävda sin rätt och påverka samhällsutvecklingen. Att kunskap och utbildning är vägen till makt och inflytande är ett av de bäst belagda sambanden i internationell politisk sociologi.¹⁰ Det politiska deltagandet står i direkt samband med nivån på en människas medborgerliga resurser. Utbildning är en av de viktigaste förutsättningarna i det sammanhanget.

Men kunskaper och utbildning är ojämnt fördelade. Skillnaderna är särskilt stora i fråga om sådant politiskt deltagande, som ställer krav på

individuella initiativ. De politiskt talföra är oftast högutbildade män i tjänstemannayrken. Kvinnor, lågutbildade och arbetare med rutinmässiga arbetsuppgifter deltar betydligt mindre i det politiska livet. Det råder en oerhörd spännvidd mellan å ena sidan de högutbildade tjänstemännens förmåga att göra sig gällande verbalt och å andra sidan de medelålders och äldre kvinnornas främlingskänsla inför det politiska livet, konstaterar Maktutredningen.¹¹ Klyftan fördjupas och permanentas på grund av bristande självförtroende hos de lågutbildade. Tror man sig inte om att kunna, så anpassar man sig, drar sig undan, blir passiv.

Vanligen tänker man sig nog att det är de fattiga, de lågavlönade och lågutbildade som klagar och är missnöjda med sin lott – en i och för sig logisk slutsats. Men så är det inte. Tvärtom, missnöjet finns hos de välutbildade. Missnöje är en form av social energi, brukar man säga – en betingelse för handlandet. ”De krav som alstras ur missnöjet med sin situation är själva bränslet i det sociala livet. Ett samhälle utan missnöje vore ett statiskt samhälle. Otillfredsställda krav är ett samhälles dynamiska element.” (s. 40) Det hävdar Maktutredningen och det är naturligtvis riktigt. Men frågan är om inte just dessa dynamiska krafter allt för ofta bidrar till att öka klyftorna. Den avgörande frågan är nämligen *vad* de missnöjda är missnöjda med: om det är bristen på jämlikhet i samhället – dvs. de missgynnades levnadsvillkor – eller om det är de missnöjdas.

En tredjedel av befolkningen har folk- eller grundskola som högsta utbildningsnivå. Ytterligare en tredjedel har högst en tvåårig gymnasieutbildning. En fjärdedel av befolkningen nådde inte upp till grundskolenivå i läsförståelse. Läsförståelsen var lägst bland invandrare och äldre människor.¹² Det finns också andra data som är intressanta i sammanhanget.¹³ Så har exempelvis personer från socialgrupp I i genomsnitt flera års längre utbildning än motsvarande grupp från socialgrupp III. I den eftergymnasiala utbildningen är de högre klassernas barn kraftigt överrepresenterade, även om man håller studieförutsättningarna konstanta. Förklaringen till att studiebegåvade barn ur socialgrupp III i så liten utsträckning söker sig till högre utbildning får antagligen sökas i deras hem- och uppväxtmiljö. Man bör alltså välja sina föräldrar med omsorg. Utbildning är ett viktigt instrument för att skapa medborgerliga resurser, men möjligheterna att använda sig av det är inte lika för alla medborgare.

Föreningslivet – skola för demokrati och allmänanda

Sverige karakteriseras ibland som en folkrörelsedemokrati. Begreppet har en historisk förklaring. När riksdagen 1918 tog det avgörande beslutet att införa ett demokratiskt styrelseskick i landet, hade de s.k. sociala folkrörelserna redan varit i verksamhet några decennier och hunnit befästa sin ställning som dynamisk kraft i svenskt samhällsliv. Frikyrkorörelsen, nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen samlade i slutet av förra århundradet stora grupper av de människor, cirka 80 procent av den vuxna befolkningen, som ännu saknade medborgerliga rättigheter. De bildade egna, demokratiskt fungerande organisationer, lade grunden till ett socialt trygghetsnät genom att kollektivt ta ansvar för sjukkassor, arbetslöshetskassor och begravningskassor och starta kooperativa handelsföreningar för att pressa livsmedelspriserna och hjälpa medlemmarna att klara upp sina ekonomiska problem.

Folkrörelseorganisationerna byggde samlingslokaler när andra möjligheter inte stod till buds för deras mötesliv och kultur. De utvecklade en egen fri och självständig bildningsverksamhet med bibliotek, föreläsningar och studiecirklar. Folkrörelserna skapade med andra ord ett eget demokratiskt fungerande samhälle, mitt i förmyndarstaten Sverige, flera decennier innan det demokratiska styrelseskicket infördes i vårt land. Som förberedelse och skolning för den politiska demokratins genombrott och utveckling kan denna epok knappast överskattas. Folkrörelsernas organisationer blev mötesplatser för breda medborgargrupper i landet. Där fick människor tillfälle att delta i en demokratisk dialog om samhället och om sina levnadsvillkor: där kunde de skaffa sig kunskaper och där stärktes deras självförtroende och beredskap för att ta ansvar för gemensamma angelägenheter, men också för solidariteten och sammanhållningen kring gemensamma idéer och värderingar – allt det som nu brukar kallas socialt kapital. Ett par decennier in på 1900-talet beräknas var fjärde vuxen svensk vara medlem i någon av de tre stora folkrörelserna.¹⁴ Med tiden växte det fram en rik och varierande flora av frivilliga organisationer och sammanslutningar – fackliga och politiska organisationer, intresseorganisationer, fritidsföreningar och aktionsgrupper, dvs. allt det som gav Sverige karaktären av folkrörelsedemokrati. I dag är praktiskt taget varje svensk medlem i åtminstone någon förening eller sammanslutning.

Det har länge varit en utbredd uppfattning att organisationsmedlemskap och föreningsengagemang främst gynnar de lägre socialgrupperna i

samhället – en uppfattning som också haft stöd i den samhällsvetenskapliga forskningen. Maktutredningen visade emellertid genom sina studier att detta numera endast delvis är riktigt.¹⁵ Det stämmer i ett viktigt fall, nämligen för fackföreningsrörelsen. Där är andelen organiserade lika stor bland arbetare som bland tjänstemän. Andra organisationer har emellertid i de flesta fall en socialt snedvriden medlemssammansättning. Kulturorganisationer, friluftorganisationer, humana hjälporganisationer, aktieägarorganisationer, ordenssällskap, föräldraföreningar, boendeorganisationer och idrottsorganisationer hämtar alla proportionellt fler medlemmar från medelklassen än från arbetarklassen. Andelen som antingen är helt föreningslösa eller endast med i någon enda förening är dubbelt så stor i arbetarklassen som i medelklassen. Sammantaget är organisationsresurserna klart större bland högre socialgrupper än bland lägre.

Nyare undersökningar visar också att medborgarnas känsla av samhörighet med de frivilliga organisationerna är relativt svag och i avtagande. Många känner samhörighet med idrottsrörelsen, miljörörelsen, humanitära hjälporganisationer och fredsrörelsen. De gamla folkrörelseorganisationerna och en del nyare sammanslutningar från 60- och 70-talen är däremot relativt svagt förankrade bland medborgarna. Tesen om det jämlika Folkrörelsesverige har begränsad räckvidd, konstaterar Maktutredningen:

”Det stämmer på en del i och för sig viktiga organisationstyper, däribland fackföreningsrörelsen: Men som beskrivning av hela organisationsväsendets sociala underlag är denna bild missvisande. Organisationsmedlemskapet är en viktig typ av kollektiv resurs. Tillgången till denna resurs är klart större bland högre socialgrupper än bland lägre.”(s. 176).

Det är något av en ödets ironi, att det folkliga föreningslivet – vid sekelskiftet en arbetarklassens egen kultur – nu domineras av medelklassen. Arbetarna är vanligtvis inte med.

Kultur som politisk resurs

Kultur och bildning är, enligt den franske sociologen Pierre Bourdieu, inte bara oskyldiga glädjeämnen, som vi alla mår lika bra av att ägna oss åt. I själva verket är den respekterade och föregivet universella kulturen

inte bara allt annat än universell, utan också ett av de viktigaste instrumenten när de högre samhällsklasserna kämpar för att hålla sina ställningar gentemot de lägre.¹⁶

Bourdieu har granskat kulturlivet i Frankrike. Hans slutsatser är inte utan vidare representativa för vårt land. Visserligen är Sverige liksom Frankrike en västerländsk kultur, men det finns ändå betydande skillnader. En annan i Sverige välkänd och i svenskt kulturliv väl bevandrad fransk vetenskapsman – Jean-Francois Battail¹⁷ – menar att man inte kan undgå att märka skillnaderna mellan Frankrike, *en republik* där intelligention tenderar att återuppliva ett adelsstånd, och Sverige, en *konstitutionell monarki*, som bättre närmar sig de av Strindberg prisade republikanska idealen:

”För den utomstående betraktaren blottas inga ytterligheter, ingen dramatisk klyfta mellan folkkultur och mera intellektuella yttringar. Skrapar man på ytan upptäcker man överensstämmelsen mellan det lärda och folkliga, vissa gemensamma drag som gör att ”svenskheten” kan spåras lika väl hos Linné eller Broström som hos Karl-Erik Forsslund eller Vilhelm Moberg.”
(s. 126)

Men även om det finns betydande skillnader mellan franskt och svenskt kulturliv, finns det skäl att fundera över i vilken utsträckning Bourdieus respektlösa analyser också är giltiga i vårt land. Att kultur har en politisk och selekterande funktion också i Sverige ger nämligen Peterson m.fl. tydliga belägg för.¹⁸

Intressant i det här sammanhanget är vilket samband det kan finnas mellan olika slag av kultur- och fritidssysselsättningar och ”medborgarskapets dimensioner”, dvs. medborgarnas möjligheter att påverka sin egen livssituation och samhällets framtid. Utredningens undersökningar gav ett mycket klart utslag: ”De aspekter på medborgarskapet som har att göra med personliga initiativ, politisk kommunikation och politiskt deltagande har ett genomgående och starkt samband med kulturliv och bildningsverksamhet”. (s. 245).

Det betyder emellertid inte att människor med andra intressen än kultur i mera traditionell mening skulle vara politiskt ointresserade och passiva. Utelivets och den aktiva idrottens människor har hög ”administrativ kompetens” och försöker aktivt hävda sina intressen, men de tycks sakna en djupare känsla för solidaritet med samhällets etablerade partier och organisationer.

Det finns alltså ett positivt samband mellan olika slag av fritidsintressen och medborgerligt engagemang. Men det finns också motsatsen. Förströelser som bingo och veckotidningsläsning, visar negativt utslag. De mest aktiva på det området låg under genomsnittet i fråga om administrativ kompetens, politiskt intresse, politiskt deltagande och föreningsengagemang.

”De känner sig mer maktlösa än medborgare i allmänhet. Den typ av masskultur som här är aktuell, sammanhänger med politisk apati och vanmakt” (s. 247).

Kulturellt intresserade och engagerade människor är politiskt intresserade och verksamma. Sambandet är särskilt starkt i fråga om initiativ för att påverka – administrativ kompetens, politiska kontakter, politiska manifestationer, intresse för politik och föreningsmedlemskap. Peterson m.fl. konstaterar lakoniskt: *”Det politiska livet upp bärs i stor utsträckning av den bildade medelklassen.”* (s. 245)

Studiecirkeln – mötesplats för gemenskap och demokratisk dialog

Studiecirkeln är enligt den statliga utvärderingen av folkbildningen (SUFO), den form av vuxenstudier, som samlar det största antalet deltagare.¹⁹ Det årliga antalet cirkeldeltagande svenskar har uppskattats till mellan 1,2 och 1,3 miljoner, men utredningen misstänker att beräkningen ligger i underkant. 75 procent av svenskarna i åldern 18–75 år har någon gång deltagit i en studiecirkel och närmare 40 procent har deltagit i minst en studiecirkel under den senaste treårsperioden.

Studiecirkeln har sina rötter i de sociala rörelser, som växte fram under decennierna kring sekelskiftet. Men medan dessa traditionella medborgarsammanslutningarna (folkrörelseorganisationer, politiska partier och andra idébärande sammanslutningar) förlorat mycket av sitt folkliga stöd, har studiecirkelverksamheten gått kraftigt framåt.²⁰ Ökningen var störst under 60- och 70-talen. Trots att samhällsstödet bantats kraftigt sedan dess, har verksamheten fortfarande samma starka ställning som under dessa år.

Studiecirklar och studieförbund har en speciell plats i den svenska demokratin, hävdar Demokratirådet i sin rapport. De ger en möjlighet för medborgare från olika samhällsgrupper att sammanträffa och är på

det hela taget viktiga för att stärka medborgarnas samhällsanda. Huvuddelen av studiecirkelarna ägnas åt andra ämnen än samhällsfrågor och politik, men även exempelvis estetiskt orienterade cirklar är viktiga för att stärka det sociala kapitalet. Studiecirkelarna är mötesplatser, som på sitt speciella sätt underlättar den demokratiska dialogen.

Studiecirkelarna skiljer sig i flera olika avseenden från andra typer av social samvaro. De finns i glesbygder där andra former av mötesplatser saknas. Alla åldersgrupper deltar. Ingen åldersgrupp framstår som särskilt dominerande. I cirklarna deltar också medborgare med begränsad utbildningsbakgrund. Nästan var fjärde deltagare kommer från denna grupp, som annars är svagt representerad i det civila samhällets sammanslutningar. Andelen som söker sig till studiecirkelarna av sociala skäl, dvs. söker gemenskap och meningsfull samvaro med andra människor, är särskilt hög bland de äldre medborgarna, vilket är ytterligare ett positivt tecken för svensk demokrati. Studiecirkelarna har emellertid svårt att nå vissa marginaliserade samhällsgrupper exempelvis arbetslösa och invandrare.

Förhoppningarna om att samhällets satsningar på vuxenutbildning skall bidra till en utjämning av utbildningsklyftorna har inte infriats, konstaterar SUFO i sitt slutbetänkande.²¹ Mönstret är det gamla vanliga. Det är de välutbildade, ofta eftergymnasialt utbildade, samt högre tjänstemän och tjänstemän på mellannivå, som i första hand söker sig till vuxenutbildningen. Lägre tjänstemän och arbetare är klart underrepresenterade. Så är det också i studiecirkelarna, även om skillnaderna mellan de olika grupperna är betydligt mindre där. Studiecirkelarna har lyckats relativt bra med att rekrytera dem som har kort utbildning, hävdar SUFO, men konstaterar samtidigt *"att varken vuxenutbildningen i stort eller studiecirkelarna bidrar till att utjämna utbildningsklyftorna i samhället. Bilden tycks vara att de snarare fortsätter att vidgas."* (s. 118).

Det är svårt att finna några utbildningspolitiska åtgärder som skulle kunna bredda rekryteringen till vuxenutbildningen. Någon *generell* åtgärd som kan nå dem som står utanför finns knappast. Uppsökande verksamhet och riktade aktioner är sannolikt en mer rimlig metod, även om den kan vara komplicerad, dyr och tidskrävande, konstaterar utredningen och hänvisar till 70-talets FÖVUX-reformer.²²

FÖVUX var en statlig försöksverksamhet som syftade till att genom olika slag av riktade åtgärder rekrytera lågutbildade och kulturellt efterstående grupper till vuxenutbildning, i första hand, i form av studiecirkel-

arbete. Idéerna kom från LOVUX, LO:s utredning "Fackföreningsrörelsen och vuxenutbildningen".²³ Försöken ledde så småningom till att väsentliga delar av dessa riktade åtgärder permanentades. Verksamheten gav påtagliga resultat. Flera forskare, bl.a. Lars-Erik Olofsson och Kjell Rubenson, visade i sina undersökningar att satsningarna väl motsvarade förväntningarna, trots att de statliga insatserna var förhållandevis blygsamma.²⁴ Men FÖVUX-reformen skrotades helt när den ekonomiska krisen drog in över landet. Det förhåller sig tydligen med jämlikheten som med den dyrbara demokratin, vi måste spara på den.

I dag är studieförbunden inne i en period av radikal förändring. Samhällsstödet har skurits ned med i runda tal en halv miljard sedan mitten av 80-talet, och förbunden måste nu börja se sig om efter andra inkomstkällor. Några av förbunden har anpassat sig till den nya situationen genom att satsa på uppdragsutbildning, I övrigt blir de mer och mer hänvisade till att arbeta på "marknadens villkor". Tendensen att högre tjänstemän och tjänstemän på mellannivå dominerar bland cirkeldeltagarna förstärks ytterligare. Studiecirkelnas traditionella roll som de breda medborgargruppernas och de kulturellt och utbildningsmässigt eftersatta människornas studiemöjlighet är allvarligt hotad.

Medborgarskapets innebörd och möjligheter

Kårt barn har många namn. Medborgerliga resurser, social kompetens, socialt kapital, kulturellt kapital är med smärre skiftningar i nyanser och betoning samma sak. De handlar alla om människans förmåga att hävda sin rätt, påverka sina egen livsvillkor och kunna fungera i ett demokratiskt samhälle. För att kunna hävda sin rätt måste man ha kunskaper och färdigheter. Man måste veta *att* det finns möjligheter att påverka, veta *vem* man skall vända sig till och veta *hur* man skall lägga fram sin sak. Maktutredningen kallar det "administrativ kompetens". Det kan röra sig om att överklaga ett myndighetsbeslut, skriva insändare i tidningen, tala vid möten och sammankomster, delta i diskussioner, ta kontakt med pressen, med förtroendevalda, myndigheter och inflytelserika personer, skapa opinion.

Medborgarskapet är alltså inte bara en fråga om politik. Det avser också medborgaren som konsument, som förälder till barn på dagis och i skolan, det gäller kontakter med vårdinstitutioner och sociala myndigheter, med banker och kreditinstitut, rättsliga organ – kort sagt alla de

vardagssituationer som vi hamnar i som medborgare i det moderna samhället och som vi på olika sätt är beroende av. Men medborgerliga resurser är inte bara kunskaper och färdigheter. Det handlar också om medvetenhet, självförtroende, mod och förmåga att ta initiativ, förmåga att kritiskt granska, värdera och ifrågasätta. Här spelar de sociala klyftorna en avgörande roll. Högt utbildade män i tjänstemannayrken har lättast för att göra sig gällande. Kvinnor, lågutbildade, arbetare och framför allt invandrare och arbetslösa ungdomar har svårast för att hävda sin rätt och vinna gehör för sina åsikter.

Olikheterna i fråga medborgerliga resurser har alltså ett starkt samband med utbildning, organisationserfarenheter och kulturengagemang och det förstärks av ojämlika förhållanden i arbetslivet. Politiskt starka, självständiga och aktiva människor, är i allmänhet samma personer, som har självständiga och ledande positioner i företag, myndigheter och organisationer. De som har osjälvständiga, rutinmässiga arbeten har oftast också bristfälliga medborgerliga resurser. Vanmakten i arbetslivet innebär också vanmakt i det politiska livet. Passivitet förstärker känslan av maktlöshet och utvecklas till en vanmaktens negativa spiral – man vill inte göra bort sig, man drar sig tillbaka, håller sig tyst, bråkar inte.²⁵

Detta är givetvis inte någon ödesbestämd utveckling. Historien kan visa upp många exempel på hur sådana mönster av passivitet och vanmakt brutits upp och förvandlats till aktivt motstånd med radikala förändringar i samhällsstrukturen som följd. *Men framför allt är de en bekräftelse på att medborgerligt deltagande i politiken och samhällsutvecklingen inte i första hand avgörs av personlighetsegenskaper utan av samhällets organisation.*²⁶

Demokrati som åskådarsport

Demokratin måste erövrats på nytt varje dag. Bakom denna gamla sanning finns erfarenheterna av den maktkamp som ända sedan slutet av 1700-talet följt demokratiseringssträvandena i spåren. Frågan om hur demokratins ideal skall tolkas och omvandlas till principer och former för medborgerligt inflytande har ofta utlöst allvarliga konflikter och djupa intressemotsättningar. Förespråkare för demokratins ideal har ofta betraktats som blåögda idealister och drömmare utan kontakt med verkligheten. Under denna process har demokratibegreppet förlorat mycket av sin ursprungliga karaktär av ideal och norm för mänsklig

samlevnad. Demokratins "kritiska funktion" som dynamisk kraft och vägledning för politiska reformer, har urholkats. Idealbilden har trängts tillbaka av "en mera realistisk och verklighetsnära" politik. I den svenska demokratidebatten har det funnits en stark tendens att identifiera demokratins princip med de förhandenvarande institutionerna, konstaterar Maktutredningen.²⁷ Medel har blivit mål, mål har blivit medel.

De förändringar som under de senaste decennierna präglat de svenska kommunerna kan ses som exempel på denna utveckling. I början av 50-talet fanns det 2 500 kommuner i vårt land. Under loppet av ett par decennier reducerades antalet genom sammanslagningar till 284. Antalet medborgare med kommunala uppdrag minskade under tiden 1950–1988 från 225 000 till 40 000 och antalet ledamöter i kommunfullmäktige från 40 000 till 14 000. 1970-talets kommunindelingsreformer innebar det slutgiltiga steget från direktdemokrati till ett funktionsuppdelat representativt system. Politikerrollen professionaliserades. Den kommunala förvaltningen utvecklades till en stor och mäktig byråkrati. Politiska beslutsprocesser effektiviserades. Administrationen blev mera rationell och professionell. Men reformerna innebar samtidigt att avståndet mellan medborgare och kommunledning ökade. Tjänstemännen tog över kontakterna med allmänheten. En helt ny elitstruktur växte fram i ett relationsnät som tidigare präglats av närhet och personliga kontakter. Det var inte som förr möjligt att träffa kommunfullmäktiges ordförande på jobbet eller hemma i köket för en pratstund över en kopp kaffe. En viktig stimulans till politiska och samhälleliga kontakter mellan väljare och valda gick förlorad. Informella, avspända samtal ersattes av opersonliga, strikt formella uppvaktningar.

Det fanns naturligtvis en utbredd misstänksamhet och ett motstånd mot dessa storskaliga förändringar, främst för att de skulle komma att försvaga demokratin och det medborgerliga inflytandet, men utvecklingen gick obönhörligen vidare. Antalet kommunala förtroendeuppdrag fortsatte att minska och hade vid 90-talets början sjunkit till 25 000. Makten övergick allt mer från kommunfullmäktige till kommunstyrelsen. Det blev allt vanligare att fullmäktigesammanträden inställdes "på grund av brist på ärenden". Flertalet av de kommunala nämnderna avskaffades och ersattes av en "beställarnämnd". Verksamhet privatiserades och bolagiserades med påföljd att allt fler beslut fattades i slutna sammanträdesrum och bakom lykta dörrar utan möjlighet till medborgerlig insyn och långt mindre till medborgerligt inflytande. Demokratin har mer och mer blivit en åskådarsport med en alltmer blaserad och cynisk publik, skriver Demokratirådet i sin rapport:

”Politikens professionalisering har medfört att dagens svenska kommuner knappast kan betecknas som organ för samhälleligt självstyrelse.” (s. 126).

”Politik är i dag en aktivitet som sköts av professionella ställföreträdare, som främst kommunicerar med folket via massmedierna. Demokratin kan bara vitaliseras om publiken kommer ner från läktarna.” (s. 133)

Så småningom har kommunpolitikerna emellertid blivit medvetna om att de har förlorat kontakten med sina väljare och att medborgarnas möjligheter till inflytande mellan valen praktiskt taget har upphört. Man har därför börjat experimentera med olika former av kommundelsnämnder och stadsdelsnämnder. Försöken har hittills inte varit särskilt framgångsrika.²⁸ De har haft vissa administrativa fördelar, men ingenting tyder på att medborgarna känt sig mera delaktiga i kommunens angelägenheter. Det är knappast överraskande, eftersom de inte själva fått utse sina representanter i nämnderna. Hittills har dessa förändringar uppenbarligen inte varit tillräckligt långtgående för att tillfredsställa medborgarnas krav på insyn och inflytande.

Vägar till folkstyre?

Vardagsmakt och egenmakt är ett par begrepp som diskuterats flitigt på senare tid. Man kan se dem som ett tidens tecken – en protest eller rent av revolt mot institutionell byråkrati och maktfullkomlighet. Vad som mera exakt döljer sig bakom dessa begrepp är inte alldeles klart. Som exempel har nämnts föräldrastyre på dagis och elev- och föräldrainflytande i skolan. Men vardagsmakt kan naturligtvis ges en betydligt vidare innebörd – exempelvis som människors möjligheter att själva påverka och ta ansvar för gemensamma angelägenheter i det egna ”närsamhället” – och då inte bara skola och dagis utan också boendemiljö, ungdomsverksamhet, kultur, vård, trafik och andra näraliggande samhällsfunktioner. Konkret innebär det att kommunen delegerar vissa uppgifter till institutionsstyrelser eller nämnder där representanter för berörda grupper får ansvaret för den löpande verksamheten. Det kan också handla om att överlämna sådana gemensamma angelägenheter till ideella föreningar och till kooperativ utan privata vinstintressen. Man måste emellertid vara medveten om att det då inte är fråga om demokratisering i egentlig mening, utan om delegering av vissa administrativa

och verkställande funktioner, s.k. brukar- och konsumentinflytande. Brukarinflytande är inte detsamma som folkstyre. Demokratisering handlar om medborgarinflytande, inte konsumentinflytande.²⁹

Det innebär emellertid inte att dessa former av "vardagsmakt" skulle sakna betydelse för det demokratiska klimatet i landet. De fyller utan tvivel en viktig pedagogisk funktion. Fler människor engageras i aktivt samhällsligt arbete. De får kunskaper och erfarenheter, t.ex. i fråga om demokratins arbetsformer och beslutsprocesser, om att ta initiativ, diskutera och argumentera för sina åsikter. Det stärker självförtroendet, och mycket talar också för att det kan stimulera intresset för mera övergripande samhällsfrågor och för politiskt arbete i allmänhet.

Men förmodligen krävs det betydligt mera långtgående reformer för att skapa förutsättningar för folkstyre i egentlig mening. Dagens kommuner befinner sig långt ifrån idealet för en lokal förvaltning, baserad på den medborgerliga självstyrelsens principer, skriver Demokratirådet i sin rapport.³⁰ Kommunalpolitiken domineras allt mer och allt för mycket av yrkespolitiker. För att vända utvecklingen i positiv riktning måste antalet kommunala förtroendeuppdrag ökas dramatiskt:

"Vår tanke är att införa i storleksordningen 150 000 nya förtroendeposter. Skolor, daghem, vårdinrättningar och andra kommunala institutioner skulle kunna styras av direktvalda fritidspolitiker.

Med en rimlig omsättning på dessa poster skulle uppemot hälften av alla kommunmedlemmar någon gång under sitt liv inneha ett förtroendeuppdrag. Den vanlige medborgaren skulle därmed ha fått en direkt erfarenhet av vad det innebär att sköta en betydelsefull samhällsuppgift med ansvar inför sina väljare.

En sådan dramatisk breddning av de kommunala uppdragen skulle kunna bidra till att bryta politikens segregering. Kvinnor, invandrare och ungdomar skulle kunna få lättare att ta sig över maktens tröskel. Klyftan mellan väljare och valda skulle överbryggas – det normala vore att envar har åtminstone några politiker i den egna bekantskapskretsen." (s. 67 ff).

Tankarna bakom begreppen vardagsmakt och Demokratirådets motiv för en mycket kraftig ökning av antalet fritidspolitiker blir till en vision om ett fungerande folkstyre och demokratiskt samhällsklimat. Klyftan mellan väljare och valda minskar. De politiska partierna får nya viktiga arbetsuppgifter. Intresset för samhällsfrågor ökar. De lokala parti-

organisationerna blir på nytt centra för politisk idédebatt och mellanvalsdemokrati. Frivilliga organisationer vitaliseras. Förståelsen för demokratins arbetsformer breddas och fördjupas. Kommunalpolitiken blir en angelägenhet för hela folket.

Men visioner är luftiga och osäkra. Realistiskt och rationellt tänkande människor säger naturligtvis att vi måste anpassa oss till verkligheten. Fast egentligen borde det väl vara tvärtom. Verkligheten skulle anpassa till våra visioner om ett bättre och mänskligare samhälle.

NOTER

¹ Demokrati och makt i Sverige, s. 394.

² Demokrati och makt i Sverige, s. 394.

³ Pery, s. 195.

⁴ Brulin, s. 69.

⁵ Brulin, s. 47.

⁶ Rothstein, s. 69.

⁷ Demokrati och makt i Sverige, s. 109.

⁸ LO, Rättvisa, s. 233.

⁹ Rothstein, s. 73.

¹⁰ Peterson, Westholm, Blomberg, s. 190.

¹¹ Demokrati och makt i Sverige, s. 219.

¹² SOU 1996:27, s. 48.

¹³ Janne Jonsson, s. 191.

¹⁴ Ambjörnsson, s. 235.

¹⁵ Demokrati och makt i Sverige, s. 169.

- ¹⁶ Broady, 1986, s. 30.
- ¹⁷ Battail, s. 126.
- ¹⁸ Peterson, Westholm, Blomberg, s. 241.
- ¹⁹ Jonsson/Gähler, s. 99.
- ²⁰ Rothstein, s. 58.
- ²¹ SOU 1996:159, s. 117.
- ²² SOU 1996:159, s. 38.
- ²³ Fackföreningsrörelsen och vuxenutbildningen, LOVUX.
- ²⁴ Olofsson/Rubenson s. 68, s. 97.
- ²⁵ Demokrati och makt i Sverige, s. 219.
- ²⁶ Demokrati och makt i Sverige s. 222.
- ²⁷ Demokrati och makt i Sverige s. 17.
- ²⁸ Rothstein s. 66.
- ²⁹ Benny Hjern i Kommunaktuellt.
- ³⁰ Rothstein, s. 67.

Vad lever vi för? Om jämställdhet som frihet eller begränsning

Eva Gannerud & Inga Wernersson

Ekonomisk kris, arbetslöshet, ökad global konkurrens och systemförändring är några av de förhållande som sätter sin prägel på 1990-talet och kräver insatser inom utbildningens område. Det blir allt svårare att hävda sina intressen för den som inte har utbildning utöver den obligatoriska. Under drygt ett och ett halvt sekel har vårt svenska system för hela folkets utbildning byggts upp och byggts om ett flertal gånger efter ritningar som formats av olika ideologier och olika realiteter. Utbildningens lika eller olika innehåll och funktion till kvinnor och män hör till de frågor som funnits med hela tiden, dock ofta utan att stå i centrum. De senaste decennierna har utbildning ofta setts som en väg mot ökad jämställdhet i samhället. Nedan hävdar vi att strävan efter jämställdhet i huvudsak och för det mesta inneburit en anpassning av kvinnor till mäns värld och en marginalisering av den "kvinnliga erfarenheten". Arbetslivet och "det offentliga" har alltmer kommit att dominera människors liv – åtminstone förefaller det ofta så i debatter om den önskvärda inriktningen på politiska åtgärder inom bl.a. utbildningens område. Det betalda arbetet ställs mot "fritid" i t.ex. diskussioner om arbetstidens längd, medan det obetalda arbetet blivit allt mera osynligt. Mot denna bakgrund diskuterar vi nedan olika tolkningar av vad jämställdhet mellan könen bör vara och ger exempel på hur samhället och olika delar av utbildningssystemet styrts alltmer i "manlig" riktning. Vi ställer också frågan om denna utveckling är den mest önskvärda för samhällets utveckling och individens livskvalitet.

Vi använder ibland begreppet "genus" eller "genusstruktur". Från och med 80-talet har detta begrepp kommit att användas alltmer frekvent för att markera det sociala och strukturella ursprunget till kvinnors och mäns olika villkor.

Vad är jämställdhet?

Jämställdhet har diskuterats livligt under flera decennier och för närvarande förefaller det vara få som i den offentliga debatten ifrågasätter att kvinnors och mäns lika rättigheter och möjligheter är ett legitimt samhällsmål. Trots detta är det inte självklart vad jämställdhet innebär och hur det jämställda samhället bör se ut. I detta sammanhang skall några olika sätt att se på de yttersta jämställdhetsmålen ställas mot varandra och relateras till utbildning. De olika synsätten är inte nya utan har ofta diskuterats i såväl jämställdhets- som jämlikhetsdebatten. Två principer ställs mot varandra, å ena sidan möjligheten att nå goda positioner inom en given struktur, å andra sidan friheten att skapa sin egen struktur.

Det första sättet är att beskriva jämställdhetens mål är så som vi gjorde i inledningen: Kvinnor och män skall ha lika rättigheter och möjligheter. Problemet är bara att det inte är alls självklart vilka de centrala rättigheterna och möjligheterna är. Den existerande samhällsordningen och dess genusstrukturer har betydelse för vilka mål och positioner som anses eftersträvansvärda. Kvinnors rätt till ett eget betalt arbete har t.ex. betonats mer än mäns rätt att ta lika del i barnens fostran. Detta ser vi som ett uttryck för att det betalda arbetet värderas högre än arbetet att fostra barnen. Låt oss ta detta exempel som utgångspunkt för en diskussion om problemen med "equality of opportunity".

I 1960-talets könsrollsdebatt betonades kvinnors och mäns lika starka intresse av förändrade attityder och rollmönster. Roten till det onda förlades till ett föräldrat samhällsmönster, utvecklat i och anpassat till en försvunnen produktionsordning. Mäns och kvinnors villkor i familj, arbetsliv och samhälle ansågs lika viktiga att förändra. Ur programmet för "grupp 222", som på 60-talet var ett viktigt "nätverk" för diskussion av könsrollsfrågor och som påverkade jämställdhetspolitiken, kan följande citeras:

"Vi är motståndare till alla former av könsdiskriminering. Full jämställdhet bör råda mellan könen. Individens möjligheter till utbildning, hem- och förvärvsarbete och personlig utveckling i övrigt måste bli oberoende av könstillhörighet. För detta syfte måste de traditionella könsrollerna ändras, så att hem och familj blir i lika hög grad mannens och kvinnans angelägenhet, och så att försörjning och samhällsansvar blir i samma mån mäns och kvinnors uppgift. Vi anser att stat, kommuner, utbildningsväsen, näringsliv, organisationer och massmedia bör arbeta för dessa mål."

Bland de reformer man arbetade för fanns utbyggnad av barentillsyn, familjevänligare arbetstider för båda könen och bostadsplanering för nya former av hemservice. Både tidigare och senare har betoningen för det mesta legat på kvinnors situation och kvinnors intresse, och jämställdhet har mer och mer definierats som ett "kvinnoproblem". Detta kan ses som ett uttryck för motstånd mot mer grundläggande förändringar.

Hur kommer då detta sig? Den gängse förklaringen handlar om makt. Män har haft den största delen av makten och jämställdhet handlar om att kvinnor tar sin rättmätiga del därav. Ser man makten i sig som könsneutral behöver den inte problematiseras. När kvinnorna har tagit sin del av denna neutrala makt kan de använda den för sina egna syften och delta på lika villkor i formandet av samhället. Om kvinnor utgör en grupp som har gemensamma intressen och värderingar kan dessa värderingar få mer utrymme och en "feminisering" av samhället kan ske. Om å andra sidan kvinnor har olika intressen är makten individuell och eventuella förändringar kan kanske inte förstås som effekter av makthavernas könstillhörighet.

Betoningen av jämställdhet som primärt ett kvinnointresse kan emellertid, paradoxalt nog, ha sin grund i att män genom sin maktposition bestämmer vad som är viktigt och värdefullt; män har ett tolkningsföreträde. Jämställdhet definieras som lika möjligheter i den existerande manliga strukturen. En sådan jämställdhet innebär inte rättvisa i ett könsblint/könsneutralt samhälle, utan leder till en förändring av kvinnors livsstil på mäns villkor, och med ett manligt mönster som förebild. Männens livsmönster ses som en generell könsneutral norm. Ett exempel på en generell norm som kan ses som grundad i manliga strukturer är: Du skall till varje pris sträva uppåt! Att komma så högt som möjligt i den sociala och ekonomiska hierarkin blir ett mål för alla och inte bara ett bland flera medel för ett gott liv.

Formella hinder för individen att forma sitt liv, såsom lagar och bestämmelser, kan förändras genom politiska beslut och därmed ge formellt lika möjligheter åt alla. Informella styrmekanismer såsom värderingar, förebilder, bemötanden, mellanmänskliga reaktioner och/eller sanktioner spelar en avgörande roll för det individuella valet. I en samhällsform där den dominerande ideologin är "manligt" präglad har "det manliga" ett högre värde. Detta innebär att en ökning av den individuella jämställdheten kan leda till en ökning av den strukturella manliga dominansen. I stället för förändring av traditionella genus-

strukturer kan konsekvensen bli att traditionella, stereotypa mönster finns kvar, men nu framstår som en följd av individens fria val.² Kvinnor åläggs inte uppgifter med lägre statusvärde, utan förefaller välja dem frivilligt. Enskilda kvinnor får tillträde till männens värld, men samtidigt försvagas "kvinnokulturen" och allt färre individer gör de erfarenheter på vilka denna vilar. Uttryckt i 60-talstermer så har hem och familj i mindre grad blivit mannens angelägenhet, än vad försörjning och samhällsansvar blivit kvinnors uppgift. En fråga som då måste ställas är: Är detta en önskvärd utveckling eller går något väsentligt förlorat?

Jämställdhet som "equality of opportunity" innebär betoning av individens möjligheter att sträva uppåt inom den existerande samhällsordningens ram. Ingen kan väl förneka att det, för både kvinnor och män, är bättre att vara "rik och frisk" än "fattig och sjuk". Under antagande att det finns ett samband mellan utbildningsnivå och ett gott liv så torde på motsvarande sätt en högre utbildning, som ger ett innehållsrikare och bättre betalt arbete vara absolut bättre för båda könen än låg utbildning, om denna är förknippad med låg lön och trista arbetsuppgifter. Men – leder detta nödvändigtvis till ökad jämställdhet? Och vad är det som innefattas i begrepp som "högre utbildning" och "innehållsrikare arbete"?

Utbildningens inriktning och innehåll är alltså av intresse ur jämställdhetsperspektiv. Under långt tid har det funnits en stark betoning av utbildning, helst teknisk eller naturvetenskaplig, för att möta industrins och näringslivets behov. Mycket resurser har också satsats på att övertyga flickor och unga kvinnor om att de skall välja utbildning "otraditionellt". Sådana kampanjer beskrivs som jämställdhetsbefrämjande. Samtidigt har en lång rad andra kompetenser, där kvinnor traditionellt dominerat, inte betraktas som värdefulla nog att satsa på utbildningsmässigt. Inte heller har man i lika hög grad utformat kampanjer som syftar till att få pojkar att välja otraditionellt. De uttryck som strävan efter "equality of opportunity" fått under 80- och 90-talen leder till att man frestas till en travesti på Orwells berömda sentens från "Animal farm": "All human are equals but men are more equal than others"³.

Ett annat sätt är att arbeta för att de olika livsmönstren betraktas som "olika men lika värda", dvs. att det "kvinnliga" värderas lika högt och får lika tungt samhällsinflytande som det "manliga". Detta sätt att definiera målet leder dock också till problem. Hur går det t.ex. med individens frihet, rätt att välja livsstil och att kunna bestämma vem man vill vara? När särart lyfts fram och det "kvinnliga" beskrivs som något

radikalt annorlunda än det "manliga" finns risk för att den enskilda kvinnan eller den enskilde mannen åter låses i stereotypa könsroller.

Ytterligare ett sätt att se på jämställdhetsmålet är att det i första hand handlar om individens frihet och rätt att välja livsstil och att definiera sig själv. Varken kön eller andra karaktäristika som t.ex. etnisk eller social bakgrund skall sätta gränser för den enskilda människans val av livsstil. Detta synsätt förutsätter att det i samhället finns värderingsmönster som är föränderliga, mångfacetterade och likvärdiga. En effekt av ett sådant samhälle är att genusstrukturen upplöses eller åtminstone försvagas både med avseende på maktförhållanden och rollfördelning. Den individuella könstillhörigheten skulle då inte bli lika avgörande för hur människans levnad utformas. Värderingen av olika verksamheter och livstilar skulle därmed inte heller vara förknippade med "kvinnligt" respektive "manligt". Detta skulle kunna innebära en utveckling mot könsneutralt och mindre hierarkiskt samhälle – kanske ett i djupare mening jämställt samhälle?

Ett sådant jämställdhetsmål innebär alltså grundläggande förändringar av samhällets strukturer, förändringar som leder till att den maskulina dominansen och tolkningsföreträdet i samhället ersätts av en mångfald alternativa värderings- och livsmönster. Det finns förstås kostnader och problem även med detta innehåll i jämställdhet. Blir t.ex. värderings- och livsmönster som utvecklas på andra grunder än kön mindre stereotypa och begränsande? Eller: Är det en utopi eller ett skräckscenario med individer som är sig själva nog och helt saknar identifikation med sociala kategorier?

Vad är kunskap?

I detektivromanen "Gycklarens nådatid" av Ellis Peters utspelar sig handlingen på medeltiden. Mordgåtan inträffar i en familj, där det uppstår en konflikt mellan den nyligen ingifta sonhustrun och den vuxna hemmadottern, som är ansvarig för hushållet. Susanna, dottern i huset, har sedan länge varit husmodern i hemmet, – "nycklarna var hennes, förråden i handkammaren var hennes, det var hon som lugn och kompetent var hushållets stöttepelare"⁴. Efter en bitter maktkamp avgörs tvisten av den gamla farmodern. Hon ger den unga hustrun rätt, även om hon ännu inte är lika kompetent som Susanna, och denna tvingas att lämna ifrån sig nycklarna, symbolen för den husliga makten. Farmodern avslu-

tar sitt beslut med orden "Det krävs mycket möda och kunskap för att sköta ett hushåll"⁵.

Episoden illustrerar den viktiga position, innebärande både ekonomiskt ansvar, makt och kontroll över resurser, som hushållsföreståndarinnan hade under denna tid. Hög prioritet fästes vid kvalitet och kompetens i utförandet av hushållsarbetets alla olika moment. Kvinnorna skolades redan tidigt omsorgsfullt in i detta arbete eftersom denna mångsidiga kunskap tog lång tid att utveckla.

I det begynnande industrisamhället ingick en målinriktad skolning för uppgiften som god moder och representativ maka även i den unga medelklassflickans fostran. När flickskolan formades under senare delen av 1800-talet⁶ ställdes krav på nyttiga kvinnokunskaper. Dessa innefattade så småningom såväl medborgerliga som naturvetenskapliga kunskaper. Vardagslivets kemi, biologi med hälsolära, huslig ekonomi är exempel på kunskaper som ansågs viktiga för hennes arbete för hemmets och familjens bästa, och historiska kunskaper och litterär bildning var viktigt för att de blivande mödrarna skulle kunna fostra sina söner. Även om kunskaperna var nyttiga även för den kvinna, som var tvungen att försörja sig själv, framgår tydligt, att de i första hand borde få sin tillämpning inom hemmets väggar och inte på arbetsmarknaden.

Detta kan sättas i relation till 1990-talets "pigdebatt" där det tas för givet att vem som helst utan vare sig erfarenhet eller utbildning klarar att utföra de arbetsuppgifter som finns i hemmiljön. Detta kan ses som ett uttryck för en nedvärdering och marginalisering eller rent av utplåning av de kunskapsområden som utgjort en stor del av "kvinnors erfarenheter". Detta har också fört med sig att dessa "erfarenheter" inte ses som värdefulla eller ens kunskaper i den meningen att det krävs faktakunskaper, tänkande, planering, uppmärksamhet, bedömning och beslutsfattande för att genomföra dem med effektivitet och kvalitet. Är det så att kvinnans traditionella verksamhet och kompetens blivit så förknippad med hennes underordning att den ses som ointressant att bevara?

Maskulinisering av utbildningen?

Ovan har vi hävdad att kampanjer som i jämställdhetens namn försöker förmå flickor att välja mansdominerade utbildningar och yrken är ett uttryck för en maskulinisering av samhället. Hur är situationen i övrigt inom utbildningssystemet i dag sedd från jämställdhetsperspektiv? Är

”kvinnliga kunskapsområden” på väg att marginaliseras och utplånas inom såväl det formella som informella utbildningsvägar? Vi har valt några illustrativa exempel på att så kanske är fallet. Exempelen kommer från olika delar av utbildningssystemet, och det är slående hur genomgående en sådan tendens verkar vara. Den finns redan i förskolan.

Vallberg Roth jämför hur könsrelaterade frågor har behandlats i förskolepedagogiska texter, ur ett historiskt perspektiv. Hon menar att ett särartstänkande tidigare var tydligt och exemplifierar bl.a. med handboken *Barntädgården*, skriven av Sandels och Moberg 1947. Där beskrivs barnen som ”kraftfulla byggare och själfulla husmödrar”, och det som då kallades husliga sysslor utvecklades som ett eget innehållsområde i ett helt kapitel i handboken. I moderna texter har särartstänkandet ersatts med ett könsneutralt uttryckssätt. I ”Lära i förskolan”, utgiven som Socialstyrelsen allmänna råd 1990, är det husliga innehållsområdet nästan försvunnet. Snickarrum, lekhall och målarrum ock kök nämns i beskrivning av innemiljön. Dockvrån finns kvar men nämns i samband med utvecklandet av matematiska begrepp, och relations- och omsorgsteman berörs nästan inte alls. Vård har blivit naturvård. Vallberg Roth menar att detta ”kan tolkas som att traditionellt kvinnliga innehållsområden maskuliniseras, genom en framställning i en naturorienterad kontext”⁸.

I den läroplan för grundskolan som fastställdes 1969, LGR 69, hade jämställdhetsfrågorna en framträdande plats. Skolan skulle förbereda både flickor och pojkar på ett vuxenliv som innehöll samma roller i hem, arbete och samhälle. Ett nytt ämne, barnkunskap, blev obligatoriskt för alla elever på högstadiet. I grundskolans nya läroplan LPO 1994 har ämnet barnkunskap försvunnit ur timplanerna för högstadiet, och andra praktiska, hushållsrelaterade ämnen fått minskat utrymme under hela skoltiden. Utrymmet för estetiska ämnen liksom för ”Idrott och hälsa” har likaså skurits ner. Detta trots att kunskaper om barns utveckling och behov, konsumentkunskap, kunskaper i näringslära och matlagning samt hälsokunskap borde ses som viktiga grundkunskaper, inte bara för den privata sfären utan också för stora delar av arbetsmarknaden, för yrken inom vård, skola och omsorg, för storkök och restaurang och kanske även för arbeten inom livsmedelsindustrin, ofta yrkesområden med kvinnlig dominans. Att alla ungdomar får möjlighet att förvärva kunskaper inom dessa områden kan också ses som ett sätt att ge impulser mot ett mindre könssegregerat yrkesval. Istället har naturvetenskapliga och tekniska ämnen fått större utrymme.

I gymnasieskolan har man satsat kraftigt på utökning av tekniska och naturvetenskapliga utbildningar. I detta sammanhang har starka påtryckningar riktats mot flickor att välja sådana – pojkdominerade – utbildningar⁹. Man har t.ex. riktat kompensatoriska åtgärder mot flickor för att undanröja brister som dåligt självförtroende eller bristande erfarenhet av tekniska ting¹⁰. I dessa försök att påverka flickor har den högre värderingen av mansdominerade verksamheter ofta gjorts mycket tydliga. Detta kan exemplifieras¹¹ med föraktfulla uttalanden av flickor på tekniskt program om andra flickors val av barn- och fritidsprogrammet. I samband med en utvärdering av lokalt jämställdhetsarbete sade t.ex. en flicka om valet av barn- och fritidsprogrammet: "Det är ju raka vägen till ingenting!" Det är troligt att detta synsätt också används som argument för att rekrytera flickor till tekniska/naturvetenskapliga utbildningar. Det bör framhållas att man också använder andra argument som handlar om att kvinnors specifika erfarenheter behövs.

På liknande sätt förhåller det sig inom högre utbildning där områden som lärarutbildning, hushållsvetenskap och vårdvetenskap – samtliga starkt kvinnodominerade – inte ges resurser eller organisatoriska möjligheter att bygga ut forskning och forskarutbildning motsvarande dem som finns inom t.ex. tekniska, medicinska eller ekonomiska discipliner. Detta kan ses som exempel på att kunskapen inom kvinnodominerade verksamheter tillmäts lägre värde också inom universitetsvärlden. Kvinnors kunskap inom "kvinnliga" områden har ofta setts som intuitiv och "naturlig", och inte, liksom annan kunskap, förvärvad genom utbildning och personlig erfarenhet¹².

Även inom bildningsverksamhet vid sidan av det formella utbildningssystemet finns liknande tendenser och synsätt. Louise Waldén¹³ har studerat praktisk-estetisk verksamhet hos ett par studieförbund, och särskilt intresserat sig för hur den textila studiecirkeln har uppfattats och behandlats. Hon menar att det råder en ömsesidig bristande förståelse mellan studieförbunden och de textila cirklarna. Cirklarna uppfattas som någon form av tidsfördriv, medan de i själva verket förmedlar ett kulturarv, byggt på mångsidig kunskap och praktisk skicklighet. Textilt hantverk är – och har länge varit – ett legitimt område där kvinnor funnit en utrymme där de kunnat förena teknisk och praktiskt begåvning med estetik och kvinnlig samvaro.

"Tekniken och matematiken, räkningen och mekaniken, geometrin och spatioseendet benämndes naturligtvis inte så. Det

ingick helt enkelt i hantverkskunskapen. Jag var med om att en kvinna snabbt räknade ut en i mina ögon mycket komplicerad vävnöta för att en halvtimme senare, under kaffestunden, i förbigående säga "jag kan inte räkna"¹⁴.

De textila studiecirkelarna har enligt Louise Waldén ingen hög status i studieförbunden, och senare tiders officiella texter om folkbildningen saknas en problematisering av kunskapsbegreppet liksom av manliga/kvinnliga perspektiv. Politiker talar om hobbycirklar, studieförbunden drar ner på utbudet av textila cirklar och menar att hantverkscirklar, till skillnad från andra typer av cirklar, skall vara självbärande. Det finns risk för att ett kulturarv går förlorat.

Vilka konsekvenser skulle de olika jämställdhetsmodellerna kunna leda till om de realiserar fullt ut?

Det har inte funnits särskilt stort gensvar på krav på grundläggande strukturella förändringar av samhället som ett led att skapa jämställdhet. Det är framför allt den form av jämställdhet, som strävar efter lika möjligheter inom det existerande samhällets ram som nu är accepterad i det offentliga samtalet. Även om kvinnors livsformer och levnadsbanor förändrats i stor utsträckning under de senaste decennierna, så ser männens livsöden ungefär likadana ut som under femtiotalet. Motståndet mot att förändra dessa har varit, och är, stort.

Frågan är emellertid vilket av dessa förhållningssätt som är mest gynnsamt för såväl män som kvinnor. Är det så att för såväl män som kvinnor leder detta sätt att se på jämställdhet till sämre möjligheter och ökad konkurrens? Om samhället, utbildningen, värderingsmönstren maskuliniseras, och kvinnors krav och önskemål mer och mer liknar mäns, så snävas mångfalden i möjligheterna in. Allt fler människor konkurrerar på samma tävlingsbana och konkurrensen hårdnar, och därmed blir risken att slås ut från arenan större för den enskilde mannen. För kvinnor blir situationen snarlik. Genom att kvinnliga kunskapsområden marginaliseras eller utplånas, försvinner en stor del av de möjligheter som tidigare stått öppna för dem, och de hänvisas till att konkurrera med männen på en snävare marknad. Argument som bygger på rädsla för ökad konkurrens om arbetstillfällena har tidigt funnits med i mot-

ståndet mot denna form av jämställdhet. Kvinnors deltagande och inflytande har accepterats på yrkesbanor som varit parallella till männens, men motarbetats när de krävde tillträde till samma yrken som männen. Ett exempel är den långa och hårda striden om kvinnors rätt att inneha lärartjänster på läroverken under början av nittonhundratalet¹⁵.

Med det andra sättet att se på jämställdhet förändras levnadsmönstren för såväl kvinnor som män. När genusstrukturen försvagas, såväl i avseende på arbetsfördelningen mellan könen som det asymmetriska maktförhållandet, utvecklas många alternativa möjligheter för individer att skapa sina egna livsöden; bredden i möjligheterna växer i stället för att snävas in. Olika typer av kunskaper och kompetenser ses som lika viktiga för att ett gott samhälle skall kunna utvecklas. Samhällets satsningar på utbildning inkluderar då utveckling av kunskap och kompetens på många av delområden, som med den nuvarande genusstrukturen förbises eller undervärderas. Samtidigt är det uppenbart, att dessa kunskaps- och arbetsområden alltid kommer att vara nödvändiga i varje samhälle, oavsett produktionens organisering, även om de yttre villkoren förändras – i det egna hemmet eller i betalt arbete, i privat, kooperativ eller offentlig regi.

Slutsatser

I vår rubrik ställer vi frågan "Vad lever vi för?" Vi har valt denna rubrik som en markering av att målet för all organisering av samhället, inklusive dess utbildningssystem, måste vara ett gott liv för medborgarna. I den tid vi nu lever har lönsamhet och konkurrens och andra "ekonomistiska" begrepp kommit alltmer i förgrunden. Materiella resurser är givetvis väsentliga som medel för ett gott liv, men tycks i alltför hög grad ha förvandlats till mål i sig. Därigenom kommer andra värden i livet i bakgrunden. Utbildningsinsatser av olika slag motiveras följaktligen oftast med den effekt de kan ha på vår nationella konkurrenskraft, snarare än med personlig utveckling och tillfredsställelse, eller med den effekt de kan ha på arbetet inom områden som inte är "lönsamma" – t.ex. vård och omsorg. Denna tidsanda får också konsekvenser för vilken innebörd man lägger i jämställdhetsbegreppet. Den slutsats vi drar är att genusstrukturen i många avseenden förändrats i riktning mot ökad jämställdhet. Förändringen är dock inte i alla stycken oproblematiserad.

Vi har hävdats att jämställdhetsdiskussionen förtygligats genom att den under de senaste decennierna mer och mer kommit att problematisera

enbart kvinnors situation. Kvinnors deltagande i olika sammanhang – det må vara inom teknisk utbildning eller beslutsfattande församlingar – har ofta dominerat debatten. "Att vara med" är givetvis en nödvändig förutsättning för att kunna påverka, men inte tillräckligt, och de grundläggande sociala strukturerna har inte förändrats i riktning mot "kvinnliga värden". Kvinnors ökade deltagande har gjort det svårt att se att det ur vissa perspektiv handlar om en "maskulinisering" av samhället. Kvinnor har gått in i det som en gång var en uteslutande manlig sfär, in i det offentliga livet. Mäns liv har inte på motsvarande sätt påverkats genom vidgade erfarenheter av kvinnliga områden. Därför blir det allt färre individer – kvinnor eller män – som har erfarenheter, kunskap och kompetens inom områden där kvinnor av tradition verkat. Samtidigt som individuella kvinnors position förbättrats har kvinnors kunskapsområden försvagats eller försvunnit. Detta innebär inte enbart en ökad frihet för individen att utforma sitt liv, vilket varit en välkommen utveckling, utan snarare en inskränkning för alla.

Det offentliga livets värderingar har övertagit alltmer av våra liv på det privata livets bekostnad. Vi har ovan beskrivit detta som en maskulinisering dvs. en förändring av värderingar och livsvillkor som gynnat mäns och förringat kvinnors erfarenheter och värderingar. Innebörden i detta behöver dock klargöras tydligare. Eftersom det offentliga livet i ett tidigare skede var en nästan uteslutande manlig värld framstår det som manligt och dess värderingar som maskulina. På motsvarande sätt var det privata livet kvinnligt eftersom kvinnors hela verksamhet fanns här. Ur denna arbets- och maktfördelning efter kön följer föreställningar och praktiker som beskriver vad som är kvinnligt och vad som är manligt. "Kvinnligt" och "manligt" är, åtminstone i detta sammanhang, mer en följd av än en orsak till arbetsfördelningen. Detta innebär bland annat att när det inte längre finns individer av någotdera könet som gör de erfarenheter och utvecklar de kompetenser som betecknas som "kvinnliga" så kommer detta "kvinnliga" att försvinna. Om det "kvinnliga" enbart varit ett förtryckande ok är detta givetvis inget att sörja över. Vi har dock ovan sökt peka på att så kanske inte helt och hållet är fallet. Kanske är det till och med så att mycket av de handgripliga kompetenser och värderingar som fanns hos husmodern och som ofta beskrivits som omodernt, smått löjligt och definitivt förspild kvinnokraft, redan har fått förnyad aktualitet. Hoten mot miljön kräver hushållning i smått och stort. Om den höga arbetslösheten permanentas under längre tid ges utrymme för en utveckling av det privata, obetalda arbetet – både det

”kvinnliga” och det ”manliga”. Att lägga alla ägg i en enda korg flätad av ekonomi, industri och teknologi kan kanske komma att visa sig ödesdigert.

Ett kunskapslyft borde alltså inte enbart handla om att människor skall formas för att öka vår internationella ekonomiska konkurrenskraft, utan i minst lika hög grad inriktas mot att öka individens möjligheter att på ett rikt och kompetent sätt hantera alla delar av sitt liv, även sin privata värld, och därmed utveckla högre livskvalitet.

NOTER

- ¹ Baude, 1992, s. 22.
- ² Weiner, 1994.
- ³ Orwell, 1945.
- ⁴ Peters 1983, svensk översättning 1996, s. 37.
- ⁵ Peters 1983, svensk översättning 1996, s. 162.
- ⁶ Kyle, 1972, Florin och Johansson, 1993.
- ⁷ Vallberg Roth, 1997, s. 11.
- ⁸ Vallberg Roth, 1997, s. 21.
- ⁹ se t.ex. Fürst, 1990.
- ¹⁰ Wernersson, 1991.
- ¹¹ Hägglund, Johnsson, Wernersson och Öhrn, 1997.
- ¹² Rose, 1994.
- ¹³ Rose, 1994.
- ¹⁴ Waldén, 1994, s. 120.
- ¹⁵ Florin-Johansson, 1992.

Det mångkulturella samhället

Charles Westin

Vi möter allt oftare begrepp som mångetnicitet, kulturell pluralism och mångkultur i samband med samhällsanalyser och framtidsutblickar. I vissa sammanhang förknippas mångkultur med förklaringar till krig och kris på olika håll i världen. Det figurerar exempelvis i samband med svårigheterna att finna hållbara lösningar på konflikterna i Bosnien. Vi möter det också i beskrivningar av förhållanden i dagens Sverige. Sverige har blivit ett mångetniskt och mångkulturellt samhälle, framhålls det.

Sveriges befolkning består i dag av cirka 7 900 000 personer födda i Sverige och cirka 900 000 födda utrikes¹. Omkring 500 000 av de senare har svenskt medborgarskap. Av de 900 000 utrikes födda är knappt en tredjedel från de nordiska länderna, de flesta från Finland. Omkring 300 000 personer är födda i Europa utanför Norden. Mer än 100 000 kommer från f.d. Jugoslavien. De 'europeiska' invandrarna består dels av de grupper som kom till Sverige under arbetskraftsinvandringens dagar, dels av de flyktingar som sökt skydd i Sverige sedan 1940-talet från Baltikum, Ungern, Tjeckoslovakien, Polen, Rumänien och f.d. Jugoslavien. Något mer än 300 000 personer har fötts i utomeuropeiska länder. Iran är det största enskilda sändarlandet, men stora grupper har också ursprung i Irak, Libanon, Turkiet och Chile.

Den invandrade befolkningen representerar en stor kulturell, religiös, social och inte minst utbildningsmässig heterogenitet – från välutbildade akademiker till analfabeter. Denna heterogenitet ställer stora krav på utbildningssystemet. Utbildningsmässigt eftersatta grupper måste få en chans till grundutbildning, inte bara av rättviseskäl utan framför allt för att de skall ha en möjlighet att klara sig på arbetsmarknaden. Bland många invandrargrupper är det framför allt kvinnor som är utbildningsmässigt eftersatta. På en annan nivå handlar det om att utländska examina genom lämplig komplettering skall äga giltighet i Sverige. För samtliga vuxna invandrare är det helt centralt att få god utbildning i det svenska språket efter sina skilda förutsättningar och villkor. Eftersom det handlar om vuxna personer har därför vuxenutbildningen en mycket

stor roll att spela. Här finns mycket att göra när det gäller att utveckla pedagogiken.

Elsie Franzén visar i sin doktorsavhandling från 1990² att vuxenutbildningen på sent 1980-tal inte hade antagit denna utmaning. Läromedlen var inte anpassade efter vuxna människors intressen, livserfarenheter och kunskaper. Till stor del användes läromedel som utvecklats för den svenska grundskolans behov. Många lärare såg som sin uppgift att förmedla abstrakt kunskap (t.ex. grammatik) utan att relatera den pedagogiska uppgiften till frågan om motivationen att lära hos vuxna personer som saknat närmare anknytning till en utbildningstradition. För åtskilliga vuxna personer som invandrat till Sverige från utomeuropeiska kulturer kan det vara förnedrande att placeras på skolbänken. Stolthet och yrkesidentitet är knutna till andra slags prestationer. När läromedel och lärarattityder dessutom innebär en infantilisering blir undervisningsresultaten inte särskilt lysande. Franzén visar att det knappast är de mest framstående och hängivna pedagogerna som anlitas som lärare inom grundvux för invandrare (numera grundläggande vuxenutbildning), utan snarare lärare som inte lyckats så väl yrkesmässigt inom ungdomsundervisningen. Karriärmöjligheterna inom grundvux för invandrare är närmast obefintliga och arbetstillfredsställelsen liten.

Den mest förödande kritiken i Franzéns studie är att för de kursdeltagare som av arbetsmarknadsskäl anvisats plats inom grundvux för invandrare tycks ingen utgång eller fortsättning finnas. När man genomgått en kurs börjar man om på nytt, t.o.m. på samma kurs. Det finns ingen given väg in till arbetsmarknaden men inte heller till någon fortsättning inom utbildningssystemet. I detta skräckscenario fungerar grundvux för invandrare som en slags slutförvaring av personer som inte passar in. Jag tror att det har blivit fel därför att modeller för vuxenutbildning som utvecklats i en svensk kontext okritiskt tagits över och tillämpats i ett sammanhang där helt andra förutsättningar råder. Kursanordnarna har inte förstått invandringens eller mångkulturalitetens villkor. Här finns alltså stora pedagogiska uppgifter.



Modern invandring till Sverige kan delas in i fyra stadier:

1. Flyktinginvandring under krigsåren och åren närmast efter kriget 1940–47.

2. Arbetskraftsinvandring från Finland och Sydeuropa 1948–1972.
3. Flyktinginvandring från tredje världen 1973–1989.
4. Minskad flyktinginvandring från tredje världen sedan 1990 men tillfälligtvis stor tillströmning av flyktingar från Bosnien-Hercegovina och Balkan.

Den moderna invandringen till Sverige började med andra världskrigets flyktingar från grannländer och Baltikum. Efter kriget tog Sverige emot tiotusentals överlevande från förintelselägren. Under återuppbyggnaden av Europa efter kriget hade Sverige inledningsvis en stor fördel av att ha fått behålla en intakt produktionsapparat. Under en 25-årig närmast ihållande högkonjunktur expanderade svensk industri oavbrutet. Behovet av arbetskraft kunde inte täckas inom landet trots kvinnors inträde på arbetsmarknaden. Under beredskapsåren hade flyktingar arbetat inom industrin eftersom många svenskar låg inkallade. Erfarenheterna var goda. Därför föll det sig naturligt att rekrytera utländsk arbetskraft när behov uppstod.

Den finska invandringen täckte en stor del av behovet av arbetskraft på 1950- och 1960-talen. Även från Sydeuropa rekryterades arbetskraft. Först 1972 hejdades denna invandring. Ungefär samtidigt inleddes en flyktinginvandring från tredje världen. Till en början var antalet flyktingar litet men efterhand etablerades familjenätverk mellan invandrare i Sverige och deras familjer i skilda sändarländer. Nyanlända lockade till sig landsmän bland annat för att trygga en minoritetsgemenskap i det nya landet. Eftersom arbete inte längre accepterades som skäl för uppehållstillstånd blev det personer som kunde åberopa flyktingskäl och familjeanknytning som kom. Under många år vägledades de svenska invandringsmyndigheterna av en generös inställning. I allmänhet godtogs humanitära skäl som grund för uppehållstillstånd.

Vid slutet av 1980-talet hade emellertid denna invandring vuxit i sådan omfattning att regeringen fann sig föranlåten att införa begränsningar. År 1989 beslutades att s.k. de facto flyktingar inte längre accepterades. Humanitära skäl räckte inte längre som grund för uppehållstillstånd. Årtalet 1989 utgör en vattendelare även med tanke på de ändrade maktförhållandena i Öst- och Centraleuropa efter Berlinmurens fall. Förhoppningen om ett öppet, demokratiskt och fredligt Europa grusades tyvärr snart av konflikterna i dåvarande Jugoslavien som ledde till öppet krig mellan Serbien och Kroatien. Kriget spreds till Bosnien-Hercegovina

med egen dynamik och förödande konsekvenser. Flyktingströmmarna från Bosnien är de största i Europa sedan andra världskriget. Dels på grund av ryktet om Sveriges generositet mot flyktingar, dels på grund av de nätverk som redan etablerats mellan jugoslaver i Sverige och deras familjer i f.d. Jugoslavien, fann många asylsökande vägen till Sverige. Bara Tyskland har tagit emot flera Bosnien-flyktingar. Den stora tillströmningen av asylsökande ledde till ytterligare inskränkningar av asylrätten, bland annat kravet på visum för inresande från Bosnien-Hercegovina.

Invandring är en stark samhällskraft. Den driver på social och kulturell förändring. Invandring aktualiserar frågan om samhällelig integration. Inom invandrapolitiken och bland debattörer har det närmast blivit en till intet förpliktigande deklaration att tala om att invandrare behöver eller måste integreras i samhället. Assimilation kom att få en negativ klang i debatten på 1960-talet. Det sågs närmast uttrycka en brist på respekt för invandrades identiteter och kulturella bakgrunder. I det sammanhanget lanserades begreppet integration som ett humanare alternativ. I huvuddrag uppfattades integration som en fråga om invandrades deltagande och delaktighet i samhällslivet – på arbetsplatser, inom utbildningen, i det politiska livet och på andra centrala arenor.

Sedan dess har en ständig fråga varit hur invandrare bör och kan integreras i samhället. Egentligen är dock frågan felställd. Det beror på oklarhet om innebörden av begreppet integration. Alla de stora klassiska sociologerna sysslade med frågan om samhällets integration. En flora av begrepp vittnar om dessa ansträngningar: Borgarklass och arbetarklass (Marx), Gemeinschaft och Gesellschaft (Tönnies), organisk och mekanisk solidaritet (Durkheim), formell och informell organisation (Weber). Det centrala är att integration är en systemegenskap. Samhället är mer eller mindre integrerat. Däremot kan individen inte vara integrerad. Kännetecknande för ett integrerat samhälle är förekomsten av vissa övergripande mål och strävanden om vilka det i princip råder konsensus. Det kan t.ex. handla om förhållandet till andra makter (neutralitetspolitik), politiskt system (demokrati), former för samhällsförändring (reformism) och så vidare.

Invandring innebär en injektion av människor och grupper som inte automatiskt eller självklart delar alla de övergripande samhällsmålen – främst kanske därför att de inte helt klart känner till innebörden av dem. Och den mottagande befolkningen känner inte självklart till olika invandrargrupper. Det är i viss mån en kunskapsfråga, men inte bara det.

Invandring aktiverar djupt liggande stereotypa föreställningar om den andre. Invandring av människor med annan religion och kulturella värderingar kan vara starkt vitaliserande. Historien visar hur kulturell förändring och nydaning uppstår i situationer där samhällelig integration ställs på prov. Kontinuerlig invandring kan alltså medföra positiva impulser.

Men den måste med nödvändighet också påverka samhället i en desintegrerande riktning. Till detta finns flera förklaringar. En är att relationen mellan invandrade och infödda inte är symmetrisk. Den mest centrala skillnaden är att den invandrade personen inte (initialt) har medborgarskap i invandringslandet med allt vad det betyder ifråga om politisk deltagande, rösträtt och påverkansmöjligheter. I mer än en bemärkelse är medborgarskapet exklusivt. Många har från början inte tillgång till landets språk eller kännedom om hur saker och ting går till, exempelvis i kontakter med myndigheter, arbetsgivare, organisationer och skolor. Inte sällan drabbas invandrade personer av diskriminering, förödmjukande behandling och social exkludering. I flera avseenden har invandraren en sämre ställning i samhället än den infödde. Varje form av ojämlikhet i samhället kan betecknas som en asymmetri i fråga om makt och humankapital.

Det finns emellertid även en annan asymmetri. Invandraren får del av det mottagande samhället, helt eller delvis, stadigvarande eller mera tillfälligtvis. Efter ett stipulerat antal år gives rätt att söka medborgarskap i det nya landet. Efter någon tid, det varierar förstås individuellt, behärskar han i allmänhet språket tillräckligt väl för att fungera i samhället, och med tiden skaffar han sig kunskap om relevanta samhällsförhållanden. Uteslutningsprocesser som diskriminering kan han däremot knappast påverka själv. Efter hand får han en alltmer differentierad kunskap om det mottagande samhället. Befolkningen i det mottagande samhället har emellertid inget motsvarande tillträde till invandrarens ursprungssamhälle och ursprungskultur. Denna obalans kan inte i grunden ändras, men dess konsekvenser kan mildras genom utbildning. Utbildningsinsatser i det mångkulturella samhällets namn vänder sig emellertid praktiskt taget uteslutande till invandrarna i enlighet med föreställningen att det är invandrarna som behöver integreras – inte samhället. Det är rimligt i perspektiv av det mångkulturella samhällets framväxt och konsolidering att se livslångt lärande som en process att stärka alla individers mångkulturella kompetens – att omvandla extern segregering till intern kompetens, att transformera hinder för männis-

kors möjligheter att förverkliga egna planer och idéer till tillgångar för samhället.



Mångkulturalitet har formulerats som en strategi att möta samhällets behov av integration. Frågan måste därför ställas vad vi menar med mångkulturellt samhälle.

En oklarhet med begreppet mångkulturalitet är att det ibland används deskriptivt som en beskrivning av samhällets tillstånd medan det i andra sammanhang används normativt med inriktning på samlevnadsregler som måste gälla i ett kulturellt blandat samhälle. Ofta används begreppet både deskriptivt och normativt samtidigt utan att den avsedda innebörden anges. Mångkulturalism betecknar alltså både ett tillstånd hos samhället respektive mål för samhällsutvecklingen.

Grunden för vår förståelse av begreppet mångkultur måste sökas i begreppet kultur, ett begrepp som har ett flertal betydelser och användningar. Jag skall inte räkna upp dem. En gemensam nämnare är dock odling – av naturen lika väl som av människan, av marken lika väl som av tanken. Enligt en rådande uppfattning inom antropologin står kultur för sätt på vilka vardagligt liv organiseras. Språk, kategoriseringar, myter, traditioner, riter, självförståelse och relationer som delas och upprätthålls av ett kollektiv är alla inslag i kultur. En väsentlig bestämning i den antropologiska definitionen är kultur som grundläggande perspektiv och förståelseform.

Kulturer har utbredning i tid och rum. De utvecklas och förändras över tid. Samtidigt existerande kulturer påverkar varandra. Den klassiska kulturenantropologin har givit oss begrepp som diffusion, ackulturation och assimilation. Deskriptivt betyder mångkultur helt enkelt samexistens av flera kulturer i tiden, och dessutom – och det är viktigt – inom ramen för någon politiskt eller administrativt avgränsad territoriell enhet. Det sista villkoret är centralt eftersom en maktdimension därigenom introduceras. I ett mångkulturellt samhälle konkurrerar flera perspektiv och förståelseformer med varandra. De står i förbindelse med varandra, lånar drag av varandra, men utvecklas även mot varandra.

Ett mångkulturellt samhälle låter sig inte oproblematiskt förenas med nationalstaten som övergripande mål. Med en viss förenkling kan nationalstaten sägas syfta till att hantera politisk mångfald (demokrati)

inom ramen för kulturell och nationell enhetlighet. En alternativ styrform som har haft och alltjämt har sina förespråkare på olika håll i världen är att hantera kulturell och etnisk mångfald inom ramen för en politisk enhetlighet (enpartisystem). Det är betecknande att när den kommunistiska diktaturen försvagades i f.d. Jugoslavien, Kaukasus och på andra håll i det forna Sovjetblocket blossade etniska och nationella stridigheter upp.

I den globaliserade världen utgör marknaden en synnerligen viktig aktör. För marknaden fungerar en långt driven kulturell och nationell enhetlighet begränsande, nästan lika mycket som politiska enpartisystem. Varje form av påtvingad enhetlighet genererar gränser, och för marknaden utgör administrativa och politiska gränser oftast hinder som skapar kostnader. Långt gången kulturell och nationell enhetlighet utgör en grogrund för diskriminering. Att upprätthålla diskriminering är en kostnad för samhället. Marknaden fungerar bäst där mångfald frodas.

Filosofen Agnes Heller (1996)³ urskiljer tre slags mångkulturella (i den deskriptiva meningen) samhällen:

- Den traditionella modellen. Etniska och kulturella grupper lever nära men separerade från varandra inom samma territorium. I omfång kan området ifråga sträcka sig från regioner till byar eller t.o.m. kvarter inom byar och städer. Mångkultur enligt den här modellen råder i stora delar av Östeuropa, Asien och Afrika. Etnisk och kulturell mångfald har uppstått genom folkomflyttningar, ofta till följd av krig, ockupation, gränsförändringar och kolonisation förhållandevis långt tillbaka i tiden.
- Den nya världen. Det handlar om stater som uppstått genom interkontinental massinvandring. Ursprungsbefolkningar har trängts undan och decimerats. Exempel är USA, Canada, Australien, Argentina m.fl.
- Den västeuropeiska modellen. Mångkulturella miljöer har uppstått till följd av senare tiders invandring till stater som formats historiskt av en dominerande nationell grupp. Sverige ses som ett typiskt exempel på en nationalstat som berikats med mångkulturella miljöer genom invandring. Äkta nationalstater i den stränga betydelsen av starkt monokulturella samhällen finns knappast utanför Västeuropa, och även där finns åtskilliga undantag från modellen, till exempel Belgien, Finland, Schweiz och Spanien.

Villkor och förutsättningar skiljer sig i fråga om på vilken nivå den mångkulturella praktiken utspelas och hur den hanteras politiskt. Till exempel i Schweiz definieras den historiskt givna mångspråkigheten kantonsvis. Varje enskild kanton rymmer i sig ingen historiskt given mångkulturalitet. Exemplet Schweiz kontrasterar mot förhållanden i den bosniska småstaden där serber, kroater och muslimer åtminstone före kriget hade sina särskilda kvarter.

Enligt den traditionella modellen återfinns mångkulturaliteten på en mellannivå i det samhälleliga rummet. Främst manifesteras den i segregerade byar och småstäder. Kriget i Bosnien-Hercegovina har visat den traditionella modellens sårbarhet när totalitära regimer stöder sig på populistisk nationalism. Risken för etnisk rensning är störst i en mångkulturell modell av traditionellt snitt där kollektiva identiteter är starkt förankrade i jorden.

Agnes Heller är kritisk mot den amerikanska modellen. Det mångkulturella USA, hävdar hon, blir liktydigt med en minsta gemensamma nämnare – den amerikanska konsumtions- och mediakulturen, vilken enligt Heller leder till kulturens förflackning och utarmning. Förutsättningarna för en dynamisk mångkulturell utveckling är större i Canada och Australien. Båda stater har övergivit den tidigare invandringspolitik som utestängde migranter från icke-europeiska länder, och antagit en politik vars syfte är att främja uppbyggnaden av ett mångkulturellt samhälle. Målet är uppblandning. Den mångkulturellt kompetente individen blir en person som i likhet med den flerspråkige behåller skilda kulturella koder. Om vi tänker oss ett samhälle där mångkulturaliteten har flyttats in i individen upphör den att existera som ett desintegrationsproblem i yttervärlden. Den har blivit kompetens. Slutresultatet kan bli kulturell förändring, kulturell utveckling, nyskapande perspektiv och förståelseformer. I en nyutkommen bok skildrar Aleksandra Ålund⁴ hur nya ungdomskulturer utvecklas i Stockholms segregerade bostadsområden. Men slutresultatet av satsningen på mångkulturalitet kan också bli assimilation och minoritetskulturers undergång. Det mångkulturella samhället i västerländsk modell kan med andra ord ses som en assimilationsmekanism när den kombineras med invandringsstopp.

Den västeuropeiska mångkulturaliteten är en sentida företeelse, dels därför att nationalstaten är historiskt ung, dels därför att den uppkommit genom sentida invandring i spåren av kommunikationernas globalisering. I den europeiska diskursen tilldelas mångkulturalitet ofta en normativ innebörd. Avgörande för ett mångkulturellt samhälle av västeuro-

peiskt snitt är demokrati, rättvisa, jämlikhet och lika möjligheter. I den traditionella modellen för mångkulturalism är förhållandena snarare de omvända. Där utgår mångkulturalism från territoriell segregering, och i spåren därav följer olikhet, patriarkat och tillskrivna roller. Den behöver inte vara öppet intolerant, men varje form av segregering hyser latenta konfliktmöjligheter. Vi är inte som dom – vi är bättre. Under 'normala' förhållanden råder ingen eller mycket liten geografisk mobilitet. Följaktligen är också social mobilitet liten.

Det viktigaste måttet på uppblandning i ett mångkulturellt samhälle är exogami, giftermål eller parbildning över gruppgränser. I ett modernt västerländskt samhälle där parbildning är de båda kontrahenternas ensak finns ingen formell begränsning av människors möjligheter att gifta sig utanför den egna etniska eller kulturella gruppen. Förekomsten av bostadssegregering minskar naturligtvis sannolikheten att exogama förhållanden skall komma till stånd men behöver i sig inte vara avgörande hinder. Inom den moderna mångkulturaliteten utgör negativa attityder och xenofobi (främlingsfientlighet) hinder för exogami, inte traditionella regler.

Nathan Glaser⁵ uppger att bland (ättlingar till) europeiska invandrare i USA är giftermålsfrekvensen utanför den 'etniska' grupp man fötts inom närmare 70 procent. Inom traditionellt segmenterade samhällen är den avsevärt mycket lägre. På den bosniska landsbygden är den i det närmaste obefintlig. Glaser noterar emellertid att inom USA är giftermålsfrekvensen mellan afroamerikaner och ättlingar till europeiska invandrare bara några procent. Exogami bland spansktalande invandrare från Latinamerika är ovanlig. Bland invandrare med asiatiskt ursprung är den ytterst ovanlig. Om dessa trender består kommer en allt tydligare segmentering av det amerikanska samhället att ske efter stereotypa 'ras' kategoriseringar.



Dagens mångkultur i Sverige hör samman med modernisering och globalisering. I det moderna projektet är gränsöverskridande kommunikationer ett centralt inslag. Varor, idéer, föreställningar och människor rör sig över gränser som aldrig förr. Satellitbaserade TV-sändningar och Internet förmedlar bilder över hela världen och till hela världen. Framst skildras västerländska förhållanden och synsätt. Kommunikationernas

utveckling gör det möjligt att ta sig från vilken plats som helst på jorden till vilken annan plats inom loppet av högst några dagar. I dag bor i princip hela jordens befolkning nästgårds.

Mångkulturalitet inom det moderna projektet handlar om kontakter mellan olika kulturer i en skala som aldrig tidigare förekommit. Internationalisering och globalisering innebär att den moderna mångkulturaliteten inte självklart låter sig inpassas inom de historiskt givna statsgränserna. Den svämmar över nationalstatens breddar. Ekonomiska, sociala och personliga nätverk bygger samman flera samhällen. Allt fler får dubbelt medborgarskap.

En ofta framförd uppfattning är att Sverige före efterkrigstidens arbetskraftsinvandring var etniskt och kulturellt homogent. Det är dock en sanning med modifikationer. Somliga regionala dialekter – gutniskan är ett exempel – är så pass särpräglade att de kan klassificeras som egna språk. Etableringen av ett svenskt riksspråk är en relativt sen företeelse. Under mer än sex hundra år fram till 1809 utgjorde nuvarande Finland rikets östradel. Påstår man att Sverige historiskt sett har varit etniskt och kulturellt homogent hävdar man att Kalevala är en svensk kulturyttring. Man bortser från att cirka en tredjedel av allmogen var finsktalande. Talar man om en lång svensk kulturell och etnisk enhetlighet bortser man också från samernas närvaro, från Hansans betydelse och från det faktum att Sverige införlivade danska och norska landskap under 1600-talet. Lunds universitet grundades 1682 som ett led i en 'effektiv' försvenskingsprocess. Möjligen kan Sverige efter 1809 uppfattas som mer eller mindre etniskt homogent. Då förbiser man emellertid att Sverige och Norge bildade union 1814–1905. I religiöst hänseende har dock Sverige varit enhetligt under lång tid. Framför allt har maktutövningen alltid varit starkt centralistisk. Talet om homogenitet hämtar också näring ur det förhållandet att Sverige aldrig har lytt under eller ockuperats av främmande makt.

Vad historien vittnar om är egentligen inte etnisk och kulturell enhetlighet utan snarare att regionala kulturskillnader inom statens gränser inte har fått särskilt stort genomslag i den nationella politiken. Segregering, marginalisering och assimilation har varit inslag i denna politik långt innan nationalism formulerades som ideologi. Ända in i vår egen tid har de tornedalsfinska och samiska minoriteterna konsekvent utsatts för en hård och obehaglig statligt sanktionerad diskriminering. Talet om historisk enhetlighet i kulturell bemärkelse har förväxlats, tror jag, med centralism och maktkoncentration. Den nutida föreställningen om en

historisk svensk homogenitet bottnar i att dagens kulturella och etniska mångfald har andra uppkomstbetingelser än gårdagens – invandring i stället för territoriell inkorporering.

Varje invandringssamhälle ställs inför uppgiften att hantera den olikhet som manifesteras i det offentliga rummet, på arbetsplatser och i skolor genom invandring av personer som talar annat språk, har annan kulturell identitet, och även annat fenotypiskt⁶ utseende. Språkliga och kulturella skillnader kan försvinna genom assimilation över några generationer, och tidigare var fenotypiska skillnader i Sverige inte större än att även de försvann efter någon tid. En annan strategi att hantera skillnad är genom segregering, alltså en externalisering av skillnader. Segregering kan tvingas på en etnisk eller kulturell minoritet genom direkta tvångsåtgärder eller indirekt genom marknadskrafternas spel i ett samhälle där etnocentriska och främlingsfientliga attityder florerar. Men segregering kan också vara självvald från minoritetens sida som ett sätt att hantera de påfrestningar som skillnaden kan betyda för den. En internalisering av skillnader kan möjligen sägas förekomma i form av marginalisering. Det handlar inte om kollektiv utan snarare om individer som varken har tillgång till ursprungskulturens trygghet och nätverk men heller inte har kunnat inlemma sig i majoritetskulturen. Marginalisering har visst släktskap med det begrepp på språkområdet som debatterades intensivt för tjugo år sedan, nämligen halvspråkighet.

I Sverige uppmärksammades inte invandringsfrågorna förrän vid mitten av 1960-talet. Då hade redan invandringen pågått i närmare tjugo år. Någon specifik invandrapolitik fanns inte. Den oreflekterade meningen var att folk skulle 'ta seden dit de kom'. Det handlade kort sagt om att assimilera sig. Begreppet invandrare infördes vid denna tid. Det ersatte ordet utlänning som då hade en negativ klang. Det förde tanken till utanförskap, utgrupp och utböling. Ordet invandrare hade på den tiden en neutral klang. Man kunde tänka på innanförskap och ingrupp. Invandrarutredningen föreslog 1974 en omvälvande politik. Den sammanfattades i termer av tre mål: jämlikhet, valfrihet och samverkan. Jämlikhet är det övergripande målet. Det handlar om en icke-diskriminerande politik. Invandrare skall tillerkännas samma rättigheter och skyldigheter som svenskar på alla samhällsområden. Bara i fråga om rikets säkerhet, försvaret och liknande kan vissa inskränkningar förekomma. För att säkra jämlikhet behövs vissa särskilda insatser som utbildning i svenska och grundläggande samhällskunskap, samt tillgång till tolkservice i samband med myndighetskontakter, inom sjuk- och hälsovården, och

inom vissa andra sektorer som på olika sätt rör individens integritet. Valfrihet rör målet att invandrade personer individuellt får utforma sin identitet som svensk eller behålla sin ursprungskulturs identitet. Valfrihetsmålet syftar inte på kollektiva rättigheter. Det är inte fråga om att forma särskilda subkulturer. Det handlar om individens rättigheter.

Medan jämlikhet i huvudsak skall uppnås med generell politik, handlar valfrihet om riktade åtgärder som till exempel hemspråksundervisning för skolbarn med utrikes födda föräldrar. Innebörden av målet samverkan har varit något svårare att förstå. Det har tolkats som en tillämpning av de två andra målen på politikområdet. Stöd till uppbyggnaden av invandrargruppers organisationer, liksom rätten att rösta i kommunfullmäktige- och landstingsval för bofasta utländska medborgare är exempel på sådana tillämpningar. Den svenska invandrapolitiska modellen handlar alltså om att invandrare har rättigheter som svenskar inom arbetsliv, socialpolitik och utbildning. Sverige hade redan tidigt tagit avstånd från den 'gästarbetarpolitik' som fördes av flera andra västeuropeiska invandringsländer som Tyskland, Schweiz och Belgien. Utomlands har denna modell setts som en förebild. Dess svaghet är emellertid att den i vissa avseenden varit allt för beroende av resurser från den offentliga sektorn. Tyvärr kan vi i dag konstatera att stora insatser behövs för att få den att fungera bättre i tider då den offentliga sektorn tvingas banta sina utgifter och då nationalistiska strömningar som fångats upp av missnöjespartier har förskjutit det politiska mittfältet åt det mera chauvinistiska hållet.

Politik syftande till mångkulturalism infördes något senare av Canada och Australien – stater som uppbyggts genom invandring. Det unika med det svenska exemplet är att en nationalstat sökt forma en mångkulturell politik för att inlemma sina invandrare i samhällsgemenskapen. Det kan finnas flera förklaringar till det svenska vägvalet. Socialdemokraterna hade styrt landet sedan 1930-talet. Under kriget var det samlingsregering och under en tid därefter regerade socialdemokraterna i koalition med dåvarande bondeförbundet. Välfärdssamhällets framväxt var dock alltigenom ett socialdemokratiskt verk. Här hade det statsbärande partiet funnit en väg att integrera samhället genom att väsentligt reducera klassamhällets skadeverkningar.

Det fanns givetvis flera hörnstenar i denna politik för samhälls- omvandling. Utbildningspolitiken var en. Det är rimligt att gissa att den svenska mångkulturalismen handlade om en förlängning av denna integrationspolitik, eller om man så vill, en tillämpning av den på ett nytt

område. För socialdemokraterna representerade arbetskraftsinvandarna på 1970-talet en icke oväsentlig del av arbetarklassen, och man kunde på ganska goda grunder utgå från att merparten av invandrarna utgjorde stödtrupper till socialdemokraterna. Det är delvis mot denna bakgrund som rätten för utländska medborgare som varit permanent bosatta i Sverige under ett visst antal år att rösta vid kommunalval, samt de jämförelsevis generösa villkoren att erhålla svenskt medborgarskap måste ses. Samtidigt förklarar detta det oerhört starka motståndet hos socialdemokraterna mot olika invandrade gruppers önskemål att inrätta minoritetsskolor.

Skolpolitiken kan sägas utgöra en indikator på hur långt staten under socialdemokratisk ledning har varit beredd att gå i att verkligen utveckla en dynamisk mångkulturalism. Ett mångkulturellt samhälle ställer stora och nya krav på skolan. I skolans roll finns en inbyggd motsättning mellan uppdraget att fostra barn till landets värde- och normsystem (integrera samhället genom enhetsskola) och att utveckla den mångkulturella potentialen (pluralistisk skolpolitik). För socialdemokraterna var det fullt möjligt att utveckla mångkulturalism inom ramen för den allmänna grundskolan, men de kunde inte som en generell möjlighet godta privata minoritetsskolor (med vissa få undantag) på etnisk, religiös, språklig eller annan grund.



Den moderna samhällsutvecklingen ger uttryck för trender och tendenser som går mot varandra men som därigenom också stärker varandra. Å ena sidan opererar marknaden globalt. På handels-, företagsamhetens, forskningens och utbildningens områden finns starka intressen av att befrämja internationaliseringsprocesser. Ett sätt att möta de krav som den ekonomiska, teknologiska och miljömässiga utvecklingen ställer är internationalism. Vissa frågor är av sådan art att de endast kan lösas genom samordnade internationella satsningar – exempelvis miljöförstöring, ekonomisk utveckling i den fattiga delen av världen, befolkningsutvecklingen, den globala resursfördelningen, energiförsörjningen och flyktingfrågorna.

En helt annan men samtidigt pågående utveckling är nationsuppbyggandeprocesser som långt ifrån är avslutade i Afrika, stora delar av Asien, inom det forna Sovjetblocket och på Balkan. FN:s flyktingkommisariat räknar med att det i dag finns cirka 27 miljoner flyktingar

i världen, och minst lika många fördrivna och tvångsförflyttade inom den egna statens gränser. De allra flesta flyktingar i dag är offer för inbördeskrig och etnisk rensning. Dessa konflikter som utspelas mellan olika folkgrupper inom staten måste ses mot bakgrund av nationsbyggandeprocesser. Nationalism har vuxit fram som en stark politisk kraft i det forna Sovjetblocket. Även i Västeuropa har nationalistiska partier vunnit stora valframgångar. Nynazistiska grupper växer även i Sverige och har på flera håll i landet haft framgångar i val till kommunfullmäktige. Den politiska utvecklingen låter sig alltså diskuteras i termer av spänningen internationalism – nationalism.

På det kulturella området finns en motsvarande spänning mellan mångkulturalism och fundamentalism. Begreppet fundamentalism myntades ursprungligen för att beteckna den bokstavstroga bibelsyn som predikas av vissa protestantiska sekter i Nordamerika. Abortmotstånd är ett centralt inslag. Sedan den islamska revolutionen i Iran har begreppet fundamentalism i det allmänna medvetandet alltmera kommit att förknippas med muslimsk extremism. Dödsdomen mot Salman Rushdie står som sinnebilden för fundamentalism. I sitt förhållningssätt till fredsprocessen mellan Israel och Palestina uppvisar judiska bosättare på Västbanken klart fundamentalistiska drag. Alla religioner tycks kunna uppvisa grupper med fundamentalistisk orientering. Kännetecknande för sådana rörelser är att de föreskriver levnadsregler som sägs vara uttryckta i de heliga skrifterna. Rörelserna är starkt auktoritära och patriarkaliska. Fundamentalism är emellertid mer än en extrem religiös rörelse. Den har samtidigt klart politiska drag. I Iran är den statsbärande. Dess främsta mål är att motarbeta kulturyttringar som hör samman med det moderna samhällslivet. Mot denna bakgrund finns det all anledning att räkna nynazistiska rörelser till den fundamentalistiska familjen. Gemensamt för olika slags fundamentalismer är föreställningen om renhet. Rasister och nynazister vill skapa ett ur 'rassynpunkt rent samhälle'.

Att möta och bemöta de här tendenserna i samhällsutvecklingen ställer stora krav på anpassning hos individen. Samhällsutvecklingen går numera väldigt fort. Kulturell förändring har fram till vår egen tid huvudsakligen förklarats genom tillkomsten av nya ålderskohorter som socialiserats under gradvis förändrade samhällsförhållanden. Varje ålderskohort har dock i huvudsak hållit fast vid sina grundvärderingar. Detta förklarar kontinuiteter och mentaliteters långa varaktighet. I den moderna samhällsutvecklingen är emellertid skillnaderna stora mellan de

förhållanden under vilka olika kohorter socialiseras. Livslångt lärande är såvitt jag förstår centralt om vi vill gå internationalism och mångkulturalism tillmötes. Det är ett helt nödvändigt inslag i motståndet mot odemokratiska reaktioner på den moderna samhällsutvecklingen i termer av extremnationalism och fundamentalism.

Vuxenutbildningen har en central roll att spela när det gäller att skapa förutsättningar för jämlikhet. Invandrabefolkningen är utbildningsmässigt mycket heterogen. Det handlar om att förse dem som har varit utestängda från utbildning, mycket ofta kvinnor, med grundkompetens för att klara sig i det moderna samhället – att läsa, skriva, räkna och grundläggande kunskaper i det svenska språket. Samtidigt gäller det att finna former för hur examina och kvalifikationer från andra länder på ett mera rättvisande sätt ska kunna ekvivaleras och genom lämpliga tilläggs-kurser i Sverige vara meriterande och kvalificerande på den svenska arbets- och utbildningsmarknaden. Detta är ett grundläggande rättvisekrav. När idén om livslångt lärande slår igenom och ses som ett naturligt inslag i alla människors liv, kan vuxenutbildning som är specialdestinerad för invandrare få större mening och inte fungera stigmatiserande som den har haft en viss tendens att göra.

Utbildningen i ett mångkulturellt samhälle måste omfatta samtliga medlemmar av samhället. Mångkulturell kompetens är något som gäller alla. Hittills har uppfattningen varit att invandrare behöver 'integreras' i samhället, bland annat genom utbildningssatsningar. För att uppnå samhälllig integration är det centralt att också den etniskt svenska befolkningen, den helt dominerande majoriteten, genom livslångt lärande förbereds för det oundvikliga mångkulturella samhällslivet.

Problemen med den svenska mångkulturella modellen från 1970-talets mitt var att den ensidigt koncentrerade sig på integration av invandrare. Jag anser att mångkulturalismen är värd att satsa på. En mångkulturalism förenad med respekt för människors identiteter, jämlikhet och samexistens är den enda anständiga framtidsvisionen för ett invandringssamhälle. Detta fordrar emellertid att den svenska sidan också tas med i diskussionen. Vilka visioner har vi för 'svensk' kultur? Vad kan mångkulturalismen ge Sverige? Vilka kompetenser vill vi stärka? Hur skall vi hantera spänningar och motsättningar som uppstår i ett mångkulturellt samhälle?

Vuxenutbildningens roll i ett mångkulturellt samhälle kan inte vara ensidigt kunskapsförmedlande i den traditionella meningen. När det gäller vuxna människor i en utbildningssituation är det givetvis också fel

att tala om fostrande, socialiserande eller resocialiserande mål. Snarare handlar vuxenutbildningen i det mångkulturella samhällets tjänst om att aktivera och reaktivera potentialer som vuxna människor har. Vuxenutbildningen kan fungera som en mötesplats där förståelse och respekt för olikhet främjas. Detta ställer stora krav på utbildaren. Jag tror att vi behöver tänka på vuxenutbildningens uppgifter i termer av ett vidgat medborgarskapsbegrepp med allt vad detta innebär i fråga om respekt för olikhet och ömsesidighet, samspel och delaktighet i samhällsprocessen. Ett mångkulturellt samhälle måste baseras på organisk solidaritet för att anknyta till Durkheims terminologi.

Frågorna är många och vi har inte svar på dem än. En sak är dock säker. I alla modeller där vi är beredda att pröva och ompröva målen för svensk mångkulturalitet måste livslångt lärande vara ett helt centralt inslag.

NOTER

- ¹ Befolkningsstatistik 1995. *Folkmängden efter kön, ålder och medborgarskap m.m.* Statistiska centralbyrån, Stockholm.
- ² Franzén, 1990.
- ³ Heller, 1996.
- ⁴ Ålund, 1997.
- ⁵ Glaser, 1996.
- ⁶ Fenotyp, individens egenskaper, de arvsanlag som förverkligats eller blivit utvecklade i motsats till individens totala anlagsuppsättning (genotypen) vilken innehåller anlag som kan förverkligas först hos avkomman.

Hur passar den svenska kunskapsdebattens idéer lågutbildade invandrare?

Att se på kunskap och utbildning
ur ett sociokulturellt perspektiv

Marie Carlson

Att leva i ett kunskapssamhälle – som vårt svenska – innebär ofta att man på ett självklart sätt måste kunna hantera en högteknologisk skriftspråklighet. Information och kunskap får man i ökande omfattning själv söka efter i skriftliga källor, böcker, tidskrifter, infoblad etc. Att sikta mot en hög utbildning ses av många som viktigt, både ur individ- och samhällsperspektiv. Men i Sverige lever i dag många människor som har sitt ursprung i miljöer där läs- och skrivkunnighet har varit mindre utbredd. Följaktligen kan deras syn på kunskap och kunskapsöverföring också vara annorlunda. I samhällen där kunskapsinhämtning sker mer genom det talade språket, kanske lika ofta genom vardagsumgänge som på skolbänken, är möten mellan människor viktiga. Inte minst kan kunskapsstilar och praktiker av läsande och skrivande, både i och utanför skolmiljö, skilja sig markant från praktiker i högteknologiska industrisamhällen.

Det är människor från sådana kunskapsmiljöer som följande artikel kommer att uppmärksamma, alltså deltagare från kulturkretsar med en inte sällan annorlunda utbildningstradition än det svenska samhällets. Rent allmänt föreligger det inom svensk invandrarforskning ytterst få utbildnings- eller språkstudier, där man på ett djupgående och kritiskt granskande sätt uppmärksammar också sociala och kulturella perspektiv – särskilt gäller detta vuxenundervisningen.¹ En brist som påpekades redan i början av 80-talet av den amerikanske lingvisten Christina Bratt-Paulston i en rapport för Skolöverstyrelsen (1983). Trots att Bratt-Paulstons grundläggande perspektiv var lingvistiskt, framhöll hon vikten av att i språkstudier även söka kunskap med hjälp av andra discipliner som t.ex. pedagogik, sociologi och antropologi för att kunna få en mer sammansatt och nyanserad förståelse av språkinlärning (ibid:11).

Mötet med det svenska utbildningssystemet – ett statusbyte nedåt

Att genom migration inlemmas i ett svenskt utbildningssystem, där en viss kunskapssyn liksom bruk av läsande och skrivande tas för givna, kan inte helt förvånande vara något problematiskt. För lågutbildade migranter innebär mötet med det svenska kunskapssystemet ofta tillkortakommanden. Det sociala och kulturella bagage som man som invandrare bär med sig tas sällan till vara i det svenska undervisningssystemet.

Resan till Sverige innebär således i många fall ett statusbyte nedåt vad gäller kompetens. I det gamla hemlandet kunde det vara så att den formellt lågutbildade migranten hade hög status genom en praktisk och social kompetens.² I Sverige väntar däremot ett kunskapssystem där kunskap från mer formella utbildningar värderas högre. Följaktligen kommer den lågutbildade invandraren att betraktas som en person i avsaknad av ett antal önskvärda egenskaper, vilka genom svensk försorg skall ges till personen i fråga – ett synsätt som dominerar i olika skoldokument. Denna inställning förekommer även i skilda sammanhang där man diskuterar utbildning för invandrare, inte minst då också i det betänkande som förra året skrevs av Kunskapslyftskommittén, *”En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande”* (SOU 1996: 27).

Vilken skrivning som görs och vilka begrepp som används i aktuell debatt är enligt min mening viktiga att uppmärksamma – på så sätt kan man tydliggöra vilket eller vilka synsätt som är rådande.³ Inte minst angeläget är detta med tanke på kommande diskussioner om ”En ny vuxenutbildning år 2002”. Generellt sett vill man i det svenska utbildningssystemet utifrån en i grunden västerländsk idétradition skapa ”en kritiskt reflekterande individ” och tillika ”duglig samhällsmedlem”. Liknande uppfattningar finner man också i de direktiv som riktats till Kunskapslyftskommittén då det gäller pedagogisk utveckling och nya krav att ställa på vuxenutbildningen (Dir. 1995: 67). En skrivning som följer vårt utbildningssystemets normer och värderingar, där vi så tydligt ställer individen i centrum; en individ som bör hålla sig kritiskt reflekterande och deltaga individuellt och samhälleligt på ett för oss ’aktivt’ sätt. Mot detta synsätt har jag i tidigare arbeten ställt ett annorlunda kognitivt ideal med exempel hämtade från en turkisk traditionell bygemenskap (Carlson 1995).⁴

Olika kunskapsstilar – olika ideal

För den turkiska gruppen kunde till exempel minnesteknisk kunskap innebära hög status på så sätt att en repetitiv utantillinlärning i avsaknad av kritik och kommentarer prioriterades, vilken också ofta underströks med en tämligen auktoritär disciplin. Den viktigaste boken man läste ur var Koranen och till vardags användes läsande och skrivande inte i någon större omfattning. Bruket att läsa och skriva är snarare ofta ett val bland flera för att uppnå ett kommunicerande mål. Förmodligen finner man i den turkiska bygemenskapen ett betydligt mindre sammanhängande bruk av *litteralitet*⁵ jämfört med vårt eget samhälle.

Nyheter i det turkiska bylivet förmedlas för det mesta genom hörsägen. Män och kvinnor får delvis olika slag av information, då de till stora delar lever i starkt åtskilda sfärer. Männerna har mer kontakt med yttvärlden genom ett större deltagande utanför hushållet och bysamfälligheten. De träffas regelbundet på tehus och caféer och alltid är det någon som läser tidningar eller har fått brev eller nyheter utifrån. Information från 'den stora världen' når kvinnorna via männen. Kvinnornas egna nyheter rör i första hand familjerelationer; händelser som giftermål och barnafödslar, händelser som framför allt ligger nära den egna erfarenheten. Att få brev i byn är en stor, snarast kollektiv händelse. Ett brev läses tillsammans många gånger, det blir ett slags upprepning. Till slut kan även den som inte är läs- och skrivkunnig 'läsa' brevet högt tillsammans med de andra och på så sätt förmedla nyheten vidare.

Byborna intar olika roller inför skilda aktiviteter. Det är sällan fråga om göromål, där individer handlar enskilt, utan olika nätverk aktiveras. Förmågan att läsa och skriva och andra färdigheter kan på detta sätt bli ömsesidiga delar i en utbytesprocess och därmed behöver inte alla individer bli skickliga vad gäller varje färdighet. Det man inte själv kan, går att byta till sig från någon annan.

Mångsidigt bruk av läsande och skrivande också i vårt eget samhälle

Ett mångsidigt bruk av litteralitet är en tematik som behandlas på ett intressant sätt i antologin *Writing in community* (1991), där ges många exempel på hur förmågan att läsa och skriva kan användas i dagligt samhällsliv och detta faktiskt också i högteknologiska samhällen:

“A person without highly developed literacy skills may get down all of the literacy tasks required of him or her in modern urban America by passing the tasks of filling out forms, writing letters, and the like on to another member of the community in exchange for, say, skills at mending car engines or managing transport arrangements.” (Street & Street 1991:148)

Viktigt att notera är att det inom ett nätverk inte alls är förknippat med skam om man inte behärskar läs- och skrivfärdigheter; det är inte mer anmärkningsvärt än att någon annan inte kan laga motorer (ibid). Väl inlemmad i ett bra fungerande nätverk, kan man ordna en hygglig livssituation utan de färdigheter som eftersträvas i skolans värld.⁶

När det gäller läsande och skrivande kan man alltså konstatera att denna förmåga används på många skilda sätt och framför allt att litteraliteten i vardaglig tillämpning är mycket mindre enhetlig än vad man vanligen tänker sig från t.ex. skolans värld – ett faktum som alltså även gäller vårt eget samhälle.⁷ Inte minst har socialantropologiska närstudier visat på hur läs- och skrivkunnighet överlag ingår i en komplex och mångförgrenad social miljö (se t.ex. Barton & Ivanic 1991, Bloch 1989, Heath 1983, Kulick & Stroud 1993, Street 1993, 1995).

Om man nu använder läsande och skrivande på många skilda sätt är det högst troligt att också synen på denna förmåga varierar världen över. När vi i svenska utbildningsdiskussioner talar om t.ex. ”läsförståelse” som ett centralt mått på kunskap är det möjligt att detta mått egentligen är diskutabelt som en slags generell måttstock också för ”lågutbildade invandrare” med icke-europeisk bakgrund. I det tidigare nämnda betänkandet *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande* ingår just ”läsförståelse” som ett värde man relaterar kunskap till och man anger att denna förmåga har testats enligt tre skalor med fem färdighetsnivåer (SOU 1996:27, s. 67–68). Författarna jämför testningen av läsförståelse med ett material från sju länder: Kanada, Nederländerna, Polen, Sverige, Schweiz, Tyskland och USA (ibid: 35–39). Att testet är utformat enligt en specifik västerländsk kunskapsmodell och i en specifik västerländsk kontext, berörs inte. Inom västerländsk läsforskning har man emellertid återkommande påpekat att de skoltest som allmänt används inte kan betraktas som kulturneutrala. Kritik har riktats från många håll mot att man tenderar att se läs- och skrivkunnighet som en autonom teknik frikopplad från den sociokulturella miljön. I internationella samman-

hang har det under senare decennier pågått en livaktig forskning om litteralitet och kunskap med hänsyn tagen till den sociokulturella kontexten i och utanför utbildningsinstitutioner. Inom ett antal discipliner som t.ex. pedagogik, sociolingvistik, kultursociologi och socialantropologi har man alltmer kommit att intaga en kritisk inställning till tidigare mer eller mindre evolutionistiska synsätt inriktat på kognitivt mätbara konsekvenser av läs- och skrivkunnighet. I stället har man utifrån ett tvärkulturellt perspektiv i ökad utsträckning kommit att betrakta litteralitet som socialt och kulturellt konstruerade praktiker, där aktörer av olika slag agerar (bl.a. Cook-Gumperz 1986, Bourdieu 1984, 1991, Street 1984, 1993, 1995). Enligt detta synsätt kan således språkundervisning liksom läsande och skrivande inte betraktas som någon neutral teknik avskild från normer, värderingar och attityder – uppfattningar om språk och lärande vilar alltid på en kulturbunden social konstruktion. Som vi tidigare konstaterade hörde kunskap i den turkiska bysamfälligheten på ett intrikat sätt samman med kollektivet snarare än med individen och eftersom nu 'individen' så ofta och alltmer betonas i svensk kunskapsdebatt förtjänar detta begrepp ett särskilt avsnitt.

Individen, kollektivet och det 'kritiska tänkandet'...

Rent allmänt kan man säga att vår starka individfokusering tycks vara ganska främmande för den turkiska gruppen; en inställning som jag också mötte förra hösten då jag inom ramen för mitt pågående projekt genomförde en mindre intervjustudie på några vuxenutbildningscentra i Istanbul. Fokus i intervjuerna var inriktat på uppfattningar och strategier kring kunskap och både utbildare och kursdeltagare intervjuades. Intervjuerna genomfördes tillsammans med två forskarstuderande från pedagogiska institutionen på Bogaziçi-universitetet. Samtliga kursdeltagare i intervjuerna var lågutbildade kvinnor inflyttade från landsbygden. Det visade sig genomgående att dessa kvinnor tycktes ha liten vana att reflektera över den egna studiesituationen eller över vad som t.ex. kunde anses som viktig kunskap utanför det omedelbara egna livsrummet. Samtliga angav också på ett nästan självklart sätt att det var läraren som även i en kurs för vuxna skulle bestämma vad som var relevant kunskap och hur denna kunskap skulle tillägnas. Inte heller verkade kvinnorna vana vid att yttra sig och reflektera individuellt, de tycktes mer benägna att söka stöd hos varandra. En av mina 'assistenter' kom själv att

kommentera varför kvinnorna i vissa avseenden inte alltid hade så många synpunkter, bl a uttryckte hon sina funderingar så här: "Elever tänker inte kreativt i Turkiet. Om du svarar individuellt i en klass, betraktas du som en 'outsider' – du är inte på den gemensamma vägen".

Studenten funderade här i termer av 'kreativt' tänkande och menade att man i det turkiska klassrummet inte uppmuntras till ett självständigt förhållningssätt eller kritisk reflektion. Vad som egentligen avses med att tänka kreativt kan förstås diskuteras, men att det finns olika kognitiva stilar att beakta tycks vara tydligt. Enkelt uttryckt kan man säga att de forna landsbygdskvinnorna också i denna storstadsmiljö tycktes hysa en stark tilltro till en fixerad skriven kunskap möjlig att lära sig utantill. Läs- och skrivkunnighet såg man inte heller i första hand som ett kritiskt och användbart redskap i en läroprocess. Det muntliga kunnandet och en repetitiv inlärningsförmåga kom att framhävas när kvinnorna beskrev lärande. För egen del blev det tydligt under intervjuerna att en uttalad distinktion mellan individ och kollektiv närmast är att uppfatta som ett tankegods från den egna idétraditionen.

Att ett gängse västerländskt individbegrepp kan te sig främmande för många människor uppvuxna i traditionell landsbygdsmiljö har man sedan länge också uppmärksammat i socialantropologiska studier. Så har t.ex. antropologen Le Vine och sociologen White diskuterat begreppet identitet och identitetsuppfattningar inom skilda kulturkretsar i *Human Conditions: the cultural basis of educational developments*. Dessa forskare menar t.ex. att vi västerlänningar ofta misstär oss när vi uppfattar konstruktionen av en identitet som en fråga om ett individuellt val – det är inte så agrara bybor vanligtvis föreställer sig sin identitetsutveckling (Le Vine & White 1986: 36–43). Enligt Le Vine & White begår vi våra misstag på grund av att vi tillskriver andra våra egna uppfattningar och inte själva kan tänka i alternativ. I ett agrart samhälle är de vanligaste avsikterna med att beskriva en person just att placera hans eller hennes position i förhållande till andra i det lokala samhället – det är alltså en social identitet i förhållande till andra som är det viktiga, inte en individcentrerad privat uppfattning (ibid: 38).

Antropologiska fältarbetare har också länge rapporterat att många icke-västerländska folk inte gör en skarp åtskillnad mellan individen och gruppen som vi i västvärlden. När t.ex. en ung kvinna blir tillfrågad om sin åsikt, kan hon ofta referera till någon annan person inom släkten. Denna inställning kan jämföras med vår ideala kursdeltagare i 'kunskaps-

samhället', en person som skall vara 'kritisk, aktiv och självständig'. I traditionellt agrara kontexter är det också vanligt att moral och intelligens blandas samman konceptuellt. Att vara intelligent innebär framför allt att man uppför sig enligt rådande moraliska normer i förhållande till alla andra i den gemenskap som man ingår i. Att gå emot skulle uppfattas som om man blivit förryckt, eftersom ingen vuxen intelligent människa handlar på ett sådant sätt (ibid).

Sociala identiteter hos agrara folk synes sålunda vara konstruerade på ett sätt som tycks vara svårfångat med en utpräglat individualiserad psykologisk terminologi. Social identitet baseras snarare på personens placering i ett nätverk av sociala band än på personliga kvaliteter definierade oberoende av förbindelser. För att erhålla hög status i vuxenlivet är det viktigare att leva i överensstämmelse med sociala konventioner i bygemenskapen än att utmärka sig individuellt med någon tillägnad färdighet. Den sociala karriären hör också samman med ålder och kön – gammal går före ung och man före kvinna. Men åldrandet i sig garanterar inte hög status, utan man måste visa sin mognad enligt de lokala måtten. Vad som räknas här är för det första en *reproducerande kapacitet*, men också en *moralisk* liksom en *ekonomisk mognad* (ibid: 41). Här finns alltså en mängd centrala värderingar att följa – vilka tillsammans skapar en till stora delar annorlunda känsla av vad som är viktigt att eftersträva i livet om man jämför med västvärlden. Det är således inte alls säkert att en migrant från en icke-europeisk landsbygdsmiljö i första hand önskar prioriterar en formaliserad utbildning med tanke på de normer som gäller för "reproduktion och moralisk och ekonomisk mognad". Vad beträffar landsbygdsturkar som kommit till Sverige från kulutrakten har forskaren Ingrid Lundberg påpekat att motiveringen till utvandring snarast hört samman med möjlighet till arbete än med utbildning. Studier i hemlandet har i flera fall valts bort till förmån för emigration och materiella ambitioner (Lundberg: 1991: 124f, 132f). Sociologen Reza Eyrumlu har i en göteborgsstudie av turkiska ungdomars skolgång visat på att 'Turkiet' fortfarande utgör källan till rådande värderingar. Eyrumlu fann t.ex. att studier utöver den obligatoriska skolgången inte värderades särskilt högt:

"De flesta eleverna i årskurs åtta eller nio ansåg att den som äger en egen affärsrörelse, eller har möjlighet att göra det, inte behöver studera vidare – för dem räcker den obligatoriska utbildningen för att klara jobbet. Föräldrar och vuxna bekräftar den inställ-

ningen. Det heter att 'Den som har pengar men saknar utbildning klarar sig, men aldrig den som har utbildning men saknar pengar.'
(Eyrumlu 1992: 28)

När det gäller progression av social identitet i landsbygdsmiljöer sker denna sålunda ofta längs en utstakad gemensam väg i ett tätt förgrenat socialt nätverk med reproduktion, moralisk och ekonomisk framgång som centrala värden. Den turkiske studenten i min intervjustudie hänvisade ju till en klassrumssituation när hon talade om att tänka 'kreativt' och eventuellt lämna "den gemensamma vägen" och som jag uppfattade det tycktes hon framför allt avse olika kognitiva stilar som man lär sig i en undervisningssituation. Men kanske det lika mycket kunde vara en fråga om ett traditionellt tänkande bestämt av sociala positioner, åtminstone för de lågutbildade med ett förflutet på landsbygden.

Om det nu är så att den enskilde individen kan uppfattas på radikalt olika sätt – borde det vara av vikt att också på den svenska utbildningsarenan för invandrare mer problematisera själva individbegreppet, särskilt i möte med lågutbildade människor från icke-europeiska länder. Denna problematisering borde inte framstå som mindre angelägen med tanke på att vi också inom svenskundervisning för invandrare under senare år alltmer kommit att betona kursdeltagares eget ansvar för studievanor och studieuppläggning. Med allt detta sagt om individkollektiv vill jag också påpeka, för att undvika eventuella missförstånd, att jag nu *inte* menar att enskilda personer inom migrantgruppen skulle avstå från enskilda val i sina livssituationer. Enskilda val förekommer självklart också här, men med andra referenspunkter än i ett utpräglat individualistiskt inriktat samhälle.

Övertro på utbildning och det västerländska bildningsarvet?

Eftersom det numera ofta framhålles att vi lever i ett mångkulturellt land borde det också vara dags att fokusera olika sätt att se på och hantera kunskap. Som etnologen Annick Sjögren påpekar i antologin *En 'bra' svenska? – Om språk, kultur och makt*, är det inte lika självklart för den vuxne invandraren som det är i svensk utbildningsdiskussion att man måste studera för att lära sig ett nytt språk (Sjögren 1996:27). För många som upplever den nya kunskapssituationen hör skollärandet barndomen

till och de akademiska studierna ungdomen, medan vuxenåldern medför privilegiet att inte behöva underordna sig undervisning. Även om flertalet informanter i Sjögrens studie har bedömt utbudet av undervisningsmöjligheter i Sverige som mycket generöst, har ändå många upplevt svårigheter att anpassa sig till den svenska vuxenutbildningstraditionen (ibid).

Det bör också påpekas att inte så få av Sveriges nya samhällsmedlemmar kanske rent av har varit vana vid att i sina tidigare liv ha behärskat flera språk parallellt. Det må så vara att varje språk inte behärskats till fullo, men språkkompetensen har ändå fungerat för ändamålet. Många människor är alltså vana vid att använda olika språk för skilda funktioner och språktillägnet har oftast skett utanför en formaliserad utbildningsinstitution. I Sverige möter migranter undervisningsformen *sfi*, svenska för invandrare; en undervisningsform som syftar till att deltagarna skall uppnå en viss "nivå" eller betyg i sina språkkunskaper. Här kan vara värt att uppmärksamma att skilda uppfattningar om vad som kan vara tillfredsställande svenska också speglar en skillnad som forskare funnit mellan så kallade kommunikativa språk och ett akademiskt skolspråk (se t.ex. Cummins 1996). Vad som t.ex. för migranten kan vara ett funktionellt språk, kan i skolans värld dömas ut som en bristfällig variant av majoritetsspråkets akademiska skolform.⁸ I synnerhet lägger man i den formaliserade svenskundervisningen för invandrare också stor vikt vid den skriftliga uttrycksformen; något som alltså kan te sig främmande för många korttidsutbildade migranter. Om man nu i skolans värld talar om "sfi-nivå" eller "godkänd-nivå", talar man i det offentliga samtalet mer om så kallad "bra svenska". På vilka grunder definieras då egentligen "bra svenska"? Och vilken tolerans har vi på hemmaplan mot avvikelser från standardsvenska? Mycket mindre toleranta än vid tillfällen då svenskar i internationella sammanhang talar engelska, skulle jag våga påstå. Det är också möjligt att den enspråkighet som länge varit dominerande i Sverige sänker vår tolerans för språklig mångfald på hemmafronten.⁹

Enligt min uppfattning bör man överlag ställa sig frågan om vi i Sverige hyser en övertro på en formell utbildning vid skolbänken? Som det är i dag tycks denna tilltro ännu vara starkt förknippad med en västerländsk specifik kunskapssyn och hittills saknar den svenska kunskapsdebatten en initierad diskussion kring kulturspecifika sätt att se på och överföra kunskap. Om vi nu ska göra anspråk på att leva i ett samhälle med mångkulturella ambitioner borde en sådan diskussion

snarast föras in i de sammanhang där man håller på att forma framtida vuxenundervisningsformer. När det gäller t ex innehållet i Kunskapslyftskommitténs "En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande" och dess direktiv förutsätts en för alla gemensam utbildningssyn och utbildningsoptimism och skulle så inte vara fallet, skall man från utbildningshåll för framtida deltagare uppmuntra och motivera till vuxenstudier genom olika aktiviteter av informations- och nätverkskaraktär (SOU 1996:27, s. 57). Målgrupper för utredningen är de som i dagsläget saknar grundskola och den angivna gymnasienivån; många utav dem vi kallar lågutbildade invandrare hamnar i denna grupp. Universalmedicinen tycks vara utbildning och åter utbildning, men det förekommer inte någon diskussion om olika sätt att se på kunskap och lärande eller att se utbildning i ett vidare kulturellt och socialt sammanhang.¹⁰ Som forskaren Jan Thavenius påpekar i sin textanalys av *Skola för bildning* kan alltför ensidiga kunskapsperspektiv leda till problem:

"...det uppstår problem och konflikter om homogeniteten och enhetligheten drivs mot det totala: när det gemensamma framställs som universellt, utesluts andra kulturer; när det gemensamma uppfattas som allomfattande, utesluts olikheterna inom det vi kallar *en* kultur; när det gemensamma görs till något essentiellt eller väsensbestämt, utesluts det relativa och skapade i all kultur. Om man försöker göra omfånget på de gemensamma kulturella föreställningarna och värderingarna alltför stort, föds konflikter och ofrihet" (Thavenius 1995:14).¹¹

Menar jag nu att man inte alls ska lära sig svenska, om man tänker sig en framtid i Sverige? Absolut inte, men vad jag efterlyser är en mer nyanserad kunskapsdiskussion och kanske fler alternativa utbildningsformer, där kursdeltagares egna behov och förutsättningar mer kommer till sin rätt. Som jag har påpekat tycks t.ex. svenskundervisningen för invandrare ännu alltför mycket vara knuten till en utpräglat teoretisk västerländsk idétradition kopplad till ett svenskt synsätt som är både normerande och legitimerande.¹² Med en lågutbildad turkisk migrantgrupp som exempel har jag visat på en inlärning som mer hade karaktären av lärlingsskap, 'kunskap i handling'. Mötet med den svenska undervisningssituationen skulle kunna uttryckas som att det tycks föreliggande svårigheter för "teoretiker" och "praktiker" att förstå varandra. I det svenska samhället torde många undervisare, skolpolitiker och fors-

kare befinna sig på ett tämligen stort avstånd från många lågutbildade invandrades vardagspraktik.

Med mångkulturella ambitioner är det viktigt att föra upp nya frågor på den politiska agendan. Frågor som i ett kort tidsperspektiv kräver svar är exempelvis: Hur skall man kunna åstadkomma mindre teoretisk undervisning till förmån för mer kommunikativa/praktiska undervisningsformer? Hur "bra svenska" skall en invandrare egentligen kunna för att bli accepterad som en ny samhällsmedlem? Är det rimligt att samtliga kursdeltagare inom sfi-undervisningen bedöms utifrån samma slags bedömningsinstrument – ett nationellt prov som har samma godkänningsnivå för såväl högutbildade som lågutbildade migranter?¹³ Överhuvudtaget anser jag att den grupp människor som vi i det svenska kunskaps-samhället kallar lågutbildade invandrare behöver synliggöras mera och framför allt mer på sina egna villkor.¹⁴ Detta ser jag som en viktig framtida utmaning för vårt svenska utbildningssamhälle. Inte minst finns här också angelägna vuxenpedagogiska frågor att diskutera ur ett tvärkulturellt perspektiv.¹⁵ När det gäller min inledande fråga om hur den svenska kunskapsdebattens idéer passar för lågutbildade invandrare, menar jag alltså att det ännu återstår mycket arbete att göra. Det är dock glädjande att en mer allmän kunskapsdiskussion trots allt har börjat ta form; nu återstår att den förankras och utvecklas i konkreta forsknings- och utbildningssammanhang.

NOTER

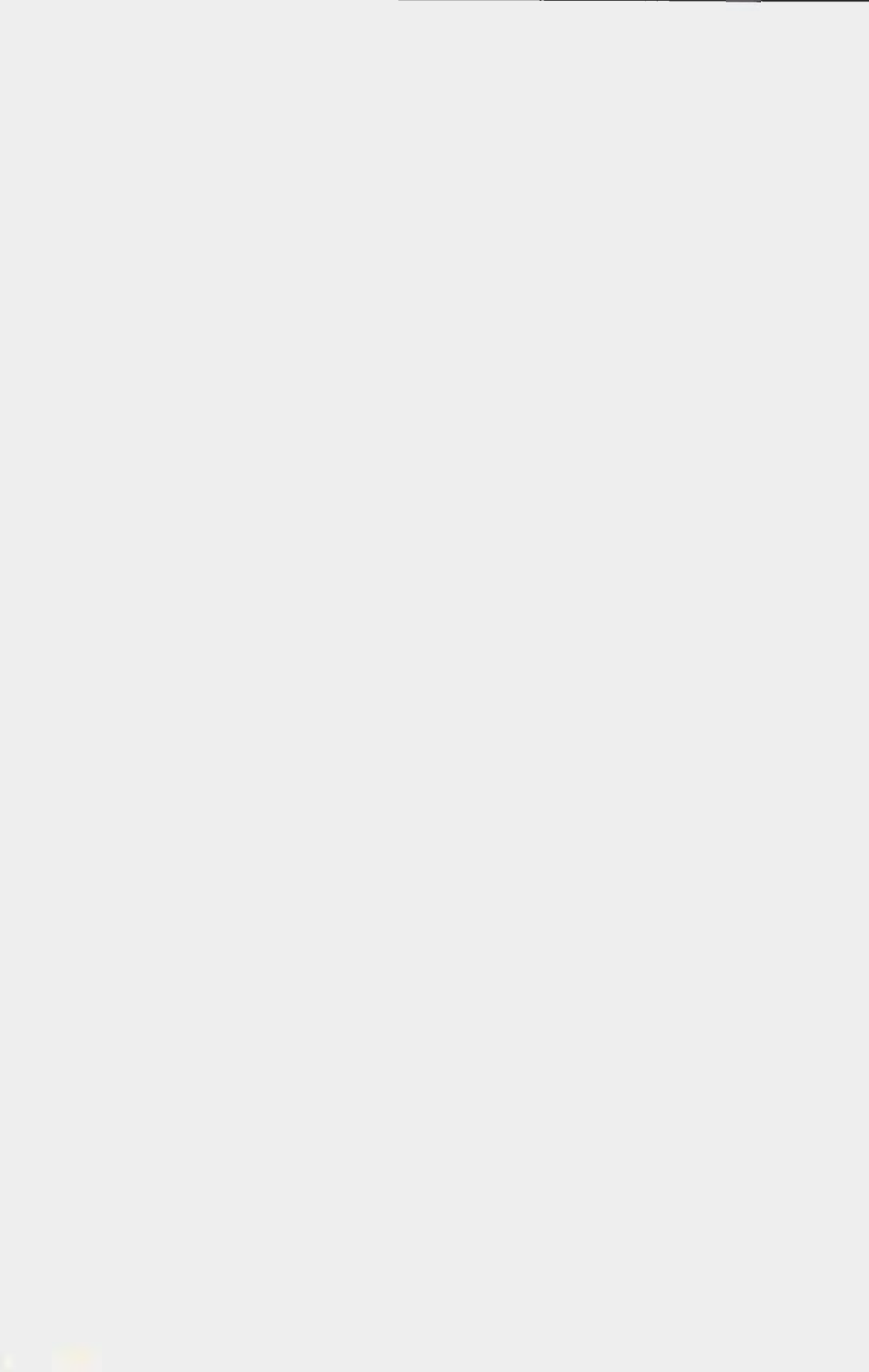
- ¹ Ett par undantag kan dock nämnas, dels en pedagogisk avhandling (1990) av Elsie Söderlindh Franzén, dels en mindre översiktsstudie om analfabetism av antropologen Lisbeth Sachs (1986).
- ² När man på svensk botten studerar invandrades sociala kompetenser och praktiker utanför skolmiljö är det inte ovanligt att man finner varianter som inte får fullt erkännande varken i skolans värld eller i det övriga majoritetssamhället. Ibland används i svenska invandrarstudier begreppet *etnisk nisch* för ett visst verksamhetsområde – ett exempel på en sådan nisch är egenföretagande. Den etniska nischen kan ofta betraktas som ett liv vid sidan av samhället, dit man inte egentligen bör sträva (se t.ex. Runfors 1993: 32–35). Vad aktörerna själva anser om sin sociala och kulturella praktik borde vara av intresse att ytterligare utforska för att erhålla en mer nyanserad bild.

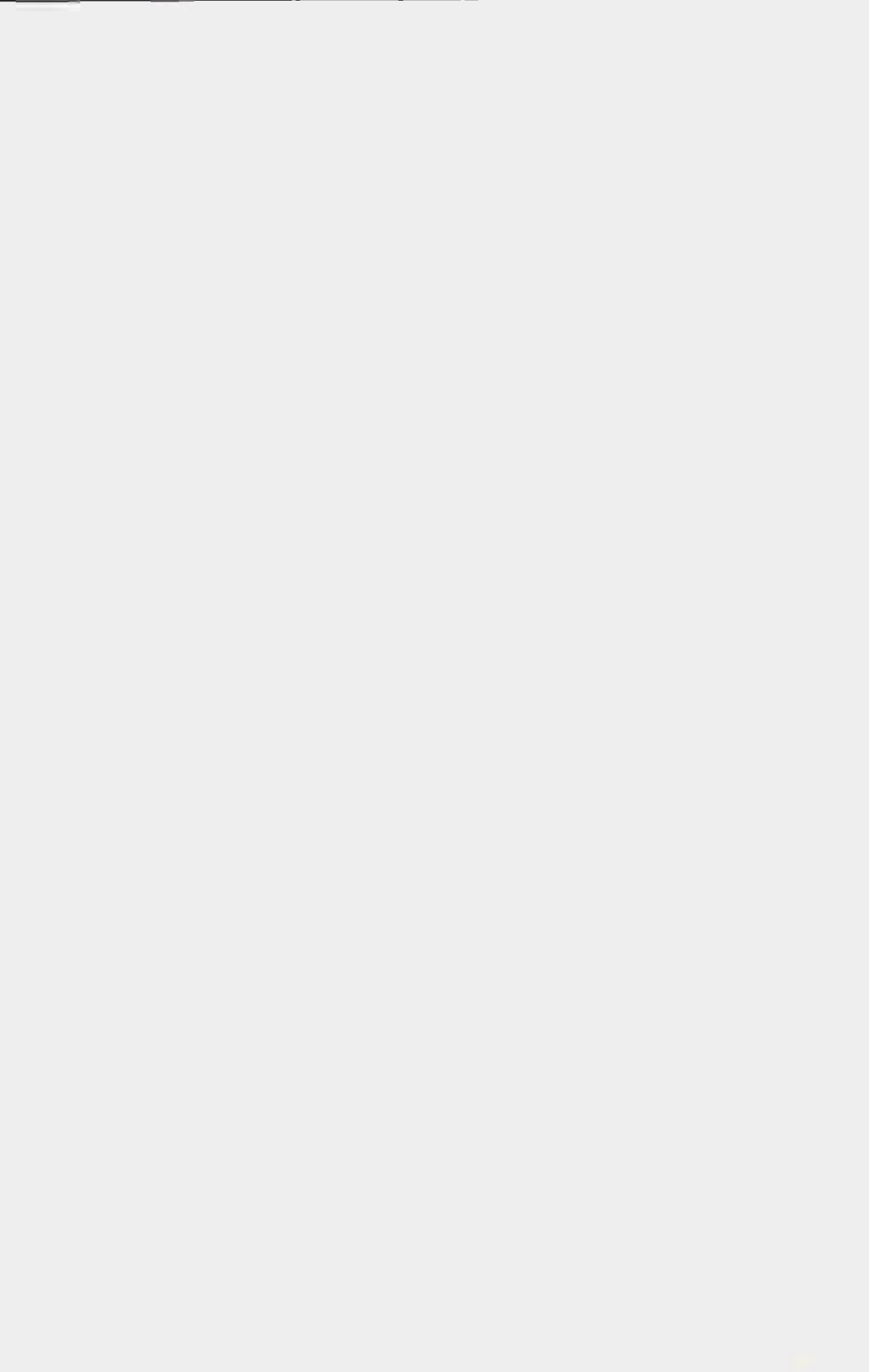
- ³ När det gäller t.ex. senare års svenska skoldirektiv har det gjorts innehållsanalyser av såväl pedagoger som etnologer, litteraturvetare och filosofer (se bl.a. Guadalupe 1995, Sjögren 1996, Bringlöv 1996, Thavenius 1995 och Molander 1996).
- ⁴ En lågutbildad invandrargrupp från Turkiet ingår också som exempel i ett pågående projekt om kunskapstraditioner i ett tvärkulturellt perspektiv. I projektet uppmärksammas sociala och kulturella praktikers betydelse vad gäller syn på kunskap och utbildning. Fokus riktas på det kunskapsmöte som äger rum mellan den lågutbildade invandrargruppen och det svenska utbildningssystemet vad gäller form och innehåll i svenskundervisning för invandrare, *sfi*. Den utbildningsform det är fråga om är grundläggande vuxenutbildning, kallat *gruv* sedan skolreformen 1992. I studien läggs särskild tonvikt vid olika aktörers perspektiv, föreställningar och strategier med hänsyn till den sociokulturella kontexten. Projektet diskuteras mer utförligt i en artikel i *Pedagogisk Forskning* nr 3/ 1996.
- ⁵ *Litteralitet* är en försvenskad form av *literacy*.
- ⁶ Detta är också en viktig slutsats i Ålunds studie om jugoslaviska kvinnor i Sverige; i "*Lilla Juga*" – *Etnicitet, familj och kvinnliga nätverk* betonas just kvinnliga nätverk, utbyten av tjänster och medvetandeproduktion (1991:127–152).
- ⁷ Jag vill passa på att här nämna ett par svenska studier, där man uppmärksammar variationer och synsätt att hantera kunskap inom det svenska samhället. Jag tänker bl.a. på *Kunskapens vägar* av sociologen Boel Berner (1989) och filosofen Bengt Molanders diskussion i *Kunskap i handling* (1993). Intressanta skillnader vad gäller svensk glesbygd och storstadsmiljö behandlas av etnologen Kjell Hansen i *Skola i glesbygd – livsformer, fält & ambitioner* (1990).
- ⁸ När det gäller att uppmärksamma den sociala praktikens betydelse för språk användning visar sociologen Pierre Bourdieu på ett intressant sätt i sin språkanalys hur folkliga bruk, dialekter och olika sociala gruppers användning av det officella språket kan utsättas för en systematisk nedvärdering. De dominerande i ett samhälle kan via en officiellt erkänd språknorm härska över dem som domineras, se t.ex. *Language and Symbolic Power* (1991).
- ⁹ En principiellt mycket intressant diskussion kring denna problematik för etnologen Annick Sjögren i artikeln "Språket – nykomlingens nyckel till samhället, men också en svensk försvarsmekanism" i den tidigare nämnda antologin *En "bra" svenska – Om språk, kultur och makt* (Sjögren m.fl. 1996).

- ¹⁰ När jag så gott som skrivit färdigt detta bidrag, kom jag att deltaga i en debattdag kallad "Den mångkulturella skolan" med Skolkommitténs ordförande Olle Holmberg inbjuden som huvudtalare. Dagen ägde rum 20 februari ute i göteborgsförorten Angered i samarbete mellan Invandrapedagogiskt centrum och Centrum för interkulturella studier. Olle Holmberg talade bl.a. om *Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan*, ett delbetänkande om ungdomsskolan (SOU 1996: 143). Den kunskapssyn som här lyftes fram ser jag som en nyanserad kontrast till Kunskapslyftskommitténs skrivning i den meningen att man tar hänsyn till tvärkulturella faktorer och faktiskt existerande variationer. Hur kan det vara på det viset? Kanske finns en viktig förklaring att söka i det faktum att flertalet av Skolkommitténs ledamöter har egen erfarenhet från skolans värld och lärarutbildning och att man inför uppdraget dels har varit ute på fältet i olika sammanhang, dels tagit del av olika slags relevant forskning. Ett arbetssätt som jag inte har kunnat finna hos Kunskapslyftskommittén – en parlamentarisk kommitté som huvudsakligen har bestått av politiskt sakkunniga.
- ¹¹ När det gäller att föra in ett mångkulturellt perspektiv också på det vuxenpedagogiska forskningsfältet har denna diskussion så smått börjat ta form även på svensk botten, se t.ex. Bernt Gustavssons och Ali Osmans bidrag "Kulturers lärande av varandra" i antologin *Livslångt lärande* (Red Ellström, Gustavsson & Larsson 1996). På pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet bedriver Joyce Kemuma ett intressant projekt, där hon studerar ett antal afrikanska kvinnors strategier i mötet med den svenska vuxenutbildningstraditionen.
- ¹² Redan i Riksrevisionsverkets rapport *Grundvux – styrning och resursutnyttjande* 1990 riktades stark kritik mot en alltför teoretiskt inriktad undervisning på grundvux. En kritik som också återfinns i den nationella utvärderingen *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisningen för invandrare – en utbildning mellan två stolar* (1997, Skolverkets rapport nr 131).
- ¹³ Det nationella provet i sfi blev färdigt hösten 1996. Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm har från Skolverket haft i uppdrag att utveckla och konstruera detta prov. Vad jag har förstått har man i uppdraget inte särskilt uppmärksammat att det kan vara problematiskt att ha samma slags språkprov för t.ex. en högutbildad ingenjör som för en bonde med sporadisk skolgång – inte minst gäller detta den skriftliga kommunikationsförmågan. Många lågutbildade kommer sannolikt aldrig någonsin att uppnå nuvarande godkänd-nivå, eftersom den är konstruerad utifrån högutbildade invandrare. En mer differentierad bedömningskala borde kunna utarbetas – så har t.ex. skett i Holland, där man uppger att man

utgår från EU-konventioner (muntlig uppgift vid "Centrum voor Innovatie van Opleidingen" i Hertogenbosch).

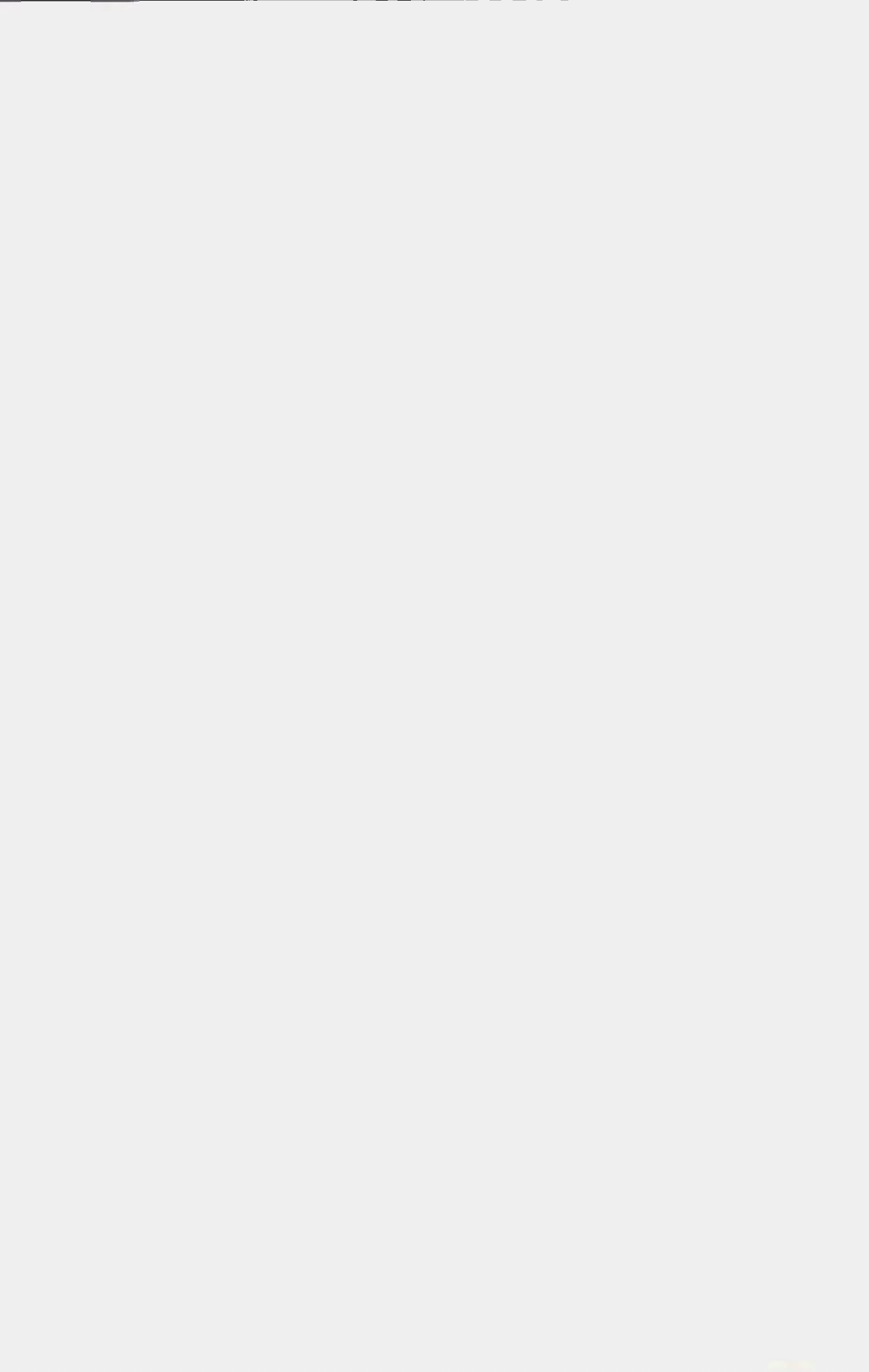
- 14 En slutsats som också kommer fram i den nationella sfi-utvärderingen. Utvärderarna från Centrum för tvåspråkighetsforskning föreslår t.o.m. i en egen bilaga att en särskild utredning bör företas för just de lågutbildade (1997, Skolverkets rapport nr 131).
- 15 I den redan nämnda rapporten från Riksrevisionsverket uppmärksammades just bristen på vuxenpedagogiskt kunnande hos lärare. Den behörighet som länge krävts för lärare för lågutbildade invandrare har nämligen varit låg- eller mellanstadielärexamen (1990:22). Liknande kritiska tankegångar återfinns i den nationella sfi-utvärderingen (1997, Skolverkets rapport nr 131).





Den vuxenpedagogiska praktiken





Vuxenstudier som kommunikativt handlande

Margreth Hill

Inger är klädd i välskuren grön dräkt, vit knytblus och gröna sandaletter med hög klack. Hon har håret i stram svinrygg och är välsminkad. Hon sitter rak och avvaktande, en chefssekreterare eller bankkassörska på utflykt i en främmande omgivning. Hon ser säker ut, men händerna plockar oroligt med handväskan som ligger på bordet framför henne.

Conny har jeans, svart uppknäppt skinnväst och en mycket åtsittande vit T-shirt. Ärmarna är avklippta över svällande, tatuerade biceps omslutna av guldringar. Hans långa, lockiga hår är blankt och våldof-tande. Han har pannband och ett litet ansat skägg. Han sitter långt från bordet, bakåtlutad, med benen utsträckta framför sig. Då och då ruskar han på sina lockar. Vad har dessa personer gemensamt? Ingenting, ansåg de förmodligen själva i det ögonblick som jag minns så tydligt. En hel del skulle det visa sig efter några veckors komvuxstudier.

Det första tillfället med en ny grupp vuxenstuderande är alltid laddat. Jag tänker främst på grupper med personer som läser in grundskolekurser som vuxna och som gör det som heltidsstuderande i en sammanhållen grupp. Dessa vuxna har på ena eller andra sättet dåliga skolerfarenheter. De anser sig inte ha, eller anses av andra inte ha, tillräckliga kunskaper för ett i alla avseenden väl fungerande vuxenliv. Något har hänt som fått dem att anmäla sig till studier. För de flesta är det ett stort och avgörande beslut efter mycket grubblande. När de väl sitter i klassrummet för första gången, var och en uppklädd enligt sin klädnorm, är de mycket spända på vad som väntar dem.

Hur möter man som lärare denna situation? Ja, vanligt är väl att man kommer med långa listor med information som ska förmedlas och det kan väl vara en ljudkuliss så god som någon, under förutsättning att informationen går att komma åt senare, också. Det är nämligen inte mycket som fastnar vid detta första tillfälle. Medan läraren talar är de blivande klasskamraterna upptagna med att iaktta varandra och kanske framför allt med att försöka läsa av vilket intryck de själva gör på de

andra. De flesta brukar berätta efteråt att de kände sig udda, att alla andra såg så konstiga ut, att de nästan gav upp efter första dagen.

Vad är det de talar om när de berättar om sina första intryck? Jo, att de definierar situationen socialt i första hand. De studerar av individuella skäl och de har individuella mål, men de hamnar i en situation som i hög grad kommer att präglas av gruppen. Detta vet de intuitivt och de satsar sin energi därefter. Hur definierar läraren situationen? Ja, det beror på i vilken utbildningskultur den äger rum.

- Läraren kan se en namnlös grupp som hon eller han ska förmedla ett kursinnehåll till.
- Läraren kan se ett antal namngivna individer som var för sig ska lotsas på olika sätt mot ett kursmål.
- Läraren kan se en grupp individer som ska agera tillsammans under lärarens handledning i en kunskapsprocess som ger var och en möjligheter att utvecklas och nå kursmålen, på lite olika sätt.

Jag vill hävda att det särskilt för personer med låg utbildningsnivå och negativa erfarenheter av tidigare utbildning, är viktigt att läraren har den tredje attityden. Jag ska i den följande texten argumentera för denna min uppfattning. Som grund för mina argument har jag femton års undervisning och skolledarskap i komvux, men också doktorandstudier i pedagogik och erfarenheter från egen och andras forskning.

Livsvärlden vidgas

Att lära sig något nytt är att i någon mån förändras. Ny kunskap läggs inte bara ihop med den gamla. Ny kunskap omstrukturerar det man tidigare har lärt sig, ibland på ett så omvälvande sätt att den gamla kunskapen inte går att känna igen. Nya tankar väcks, nya frågor ställs, av en person som inte förblir riktigt densamma. Den som lär sig något socialiseras in i en ny del av världen och lär sig det språk, de normer och den kultur som hör dit.

Socialisation är en kommunikativ process. Georg Herbert Mead, amerikansk filosof, verksam inom den så kallade Chicagoskolan¹ beskrev på 20-talet hur vi blir människor och får tankar och språk i en kommunikativ interaktion med för oss betydelsefulla personer. Denna Meads syn på människan som en i första hand social varelse, ligger till grund för

många av de teorier som diskuteras i dag. Det är inte en slump att flera av Chicagoskolans namnkunniga har fått förnyad aktualitet under senare år. John Dewey, som ibland kallas för den progressiva pedagogikens fader, har fortfarande något att tillföra den moderna debatten. Visserligen kom hans idéer tidigt till Sverige och omsattes i försöksverksamhet, både inom förskolan och skolan. Deweys tankar spelade en viktig roll i byggandet av "enhetsskolan" som föregick den nioåriga grundskolan. Men i inledningen till Deweys pedagogiska credo, där han lägger fram hela den grundsyn på kunskaper och lärande som han bygger sin pedagogik på², finns en kunskap som vi, enligt mitt förmenande, är på väg att tappa bort:

"Jag tror att all utbildning innebär att individen får ta del av mänsklighetens sociala medvetenhet. Denna process börjar omedvetet, nästan vid födelsen, och formar individens begåvning. Medvetandet genomsyras, vanor bildas, begrepp lärs in och känslor och emotioner väcks. Genom denna omedvetna utbildning blir man gradvis delaktig av de intellektuella och moraliska tillgångar, som mänskligheten lyckats samla ihop. Individen blir arvtagare till civilisationens sparade kapital. Inte ens den mest formella och tekniska utbildning i världen kan utan risk avvika från denna allmänna process. Den kan bara organiseras eller ledas vidare i en bestämd riktning." (s. 38)

Att se utbildning som en process i vilken man utvecklar sin sociala medvetenhet får en extra spännande dimension i relation till livslångt lärande. Dewey ser det institutionaliserade lärandet, antingen det äger rum i en skollokal eller i ett studierum på arbetsplatsen, som en process som bör likna det informella lärandet i vardagen, det lärande som får oss att växa och mogna som människor. Det är tankar som är lika tänkvärda i dag som när de skrevs och fortfarande sparsamt omsatta i vuxenutbildningen.

Chicagoskolans filosofer, sociologer och pedagoger hade ett gemensamt projekt: att arbeta fram förutsättningar för en fungerade demokrati. Chicago på 20-talet var en stad full av motsättningar. Förhoppningsfulla immigranter från jordens alla hörn kämpade, var grupp enligt sin strategi, för livsrum och utvecklingsmöjligheter. De diskussioner som fördes i media och i politiska forum påminde en hel del om de diskussioner som förs i Sverige i dag.

Kan olika kulturer samsas och utvecklas sida vid sida eller ska alla anpassa sig till en majoritetskultur? Är det värdefullt med flera levande språk i ett samhälle? Kan man tolerera varianter av majoritetsspråket som är "färgade" av ord och uttal från andra språk?

Problemen var stora men inom Chicagoskolan valde man att i första hand se dem som möjligheter: djupt kända motsättningar bäddar för engagerade samtal. William Thomas, ytterligare en företrädare för Chicagoskolan, förklarade att konflikterna var konstruktiva under förutsättning att de kunde lösas i en demokratisk anda. Samtalen medförde interaktion mellan människor, det samspel som enligt Mead, leder till utveckling för de inblandade, både som individer och sociala varelser. Thomas har myntat ett teorem som är viktigt att hålla i minnet när man deltar i demokratiska processer, framför allt om man försöker analysera situationen för grupper som man inte själv tillhör, vilket ofta är lärarens situation:³

"Om människor upplever sin situation som verklig blir konsekvenserna av den verklig".

Så om man upplever att omvärlden är fientlig spelar det ingen roll om andra säger att den inte är det, man kommer ändå att leva med hotet hängande över huvudet. Thomas studerade polska immigranter i Chicago och försökte i görligaste mån att se deras livsmöjligheter på samma sätt som de själva gjorde. Det är en god utgångspunkt även för pedagogen att försöka se utbildningssituationen ur den studerandes perspektiv.

Teorin om kommunikativt handlande

Chicagoskolans tradition är, som sagt, levande i modern samhällsteori, trots att den hade sin storhetstid för 70 år sedan och aldrig fann nyckeln till den idealiskt fungerande demokratin. Jag ska i den fortsatta framställningen framför allt hämta argument från Jürgen Habermas texter om *kommunikativt handlande*. Habermas försöker i sitt livsverk forma en samhällelig helhetsteori. Han kallas ibland för den siste "systembyggaren", när alla andra har givit upp drömmen om att försöka finna en teoretisk modell för det mänskliga livets alla dimensioner. Habermas har genomfört ett rekonstruktionsarbete av samhällsteorin⁴ genom att läsa, "diskutera" med och kritisera en lång rad föregångare och samtida filosofer och sociologer. Utifrån denna läsning har han format sin egen teori. Det är en kritisk teori om kommunikativ rationalitet, om förnuftets utveckling i vår tid.

Habermas har lagt fram sina tankar i ett tungt verk i två volymer: *Theorie des kommunikativen Handels* från 1981. Den text jag fortsättningsvis kommer att hänvisa till är ett förberedande material till det stora verket, som jag hämtat ur boken *Kommunikativt handlande, texter om språk, rationalitet och samhälle*.⁵

Habermas försöker forma en handlingsteori som beskriver vilka villkor som gäller för social ordning. Han använder ofta begreppen *kommunikativ handling* och *livsvärld*. *Handling* är vårt sociala agerande, när vi klarar av och känner oss hemma i en given situation, och i den *kommunikativa handlingen* försöker vi genomföra en handlingsplan i par med någon eller i en större grupp, så att handlingen fungerar bra, kommunikativt. De inblandade måste uppfatta det som händer på samma sätt. Då kan de nå fram till samförstånd vilket de upplever tillfredsställande. Det är viktigt för oss som sociala varelser att ständigt undvika två risker: dels risken att inte förstå eller att inte bli förstådda, dels risken för att vår handlingsplan ska misslyckas.

Vår *livsvärld* är den värld i vilken vi arbetar och har vår familj och våra vänner, men också våra samlade erfarenheter, upplevelser och kunskaper. När vi befinner oss i kommunikativ handling aktiverar vi en avgränsad del av vår *livsvärld*, de kunskaper och erfarenheter som vi behöver som referenser för tillfället. Livsvärlden är, skriver Habermas det kommunikativa handlandets bakgrund. När vi står inför ett problem och försöker genomföra en handling, har vi det mest giltiga utsnittet ur livsvärlden aktuellt för oss, men samtidigt resten av vår livsvärld som stöd i ryggen.

Det bakgrundsvetande som är förankrat i vår livsvärld har, skriver Habermas "*vissa märkvärdiga egenskaper*". Det är ett vetande som vi har tillgång till, som ett tyst vetande, men som vi inte omedelbart kan uttrycka. Det är konstruerat som en organisk helhet med delar som på olika sätt hänger ihop med varandra och är beroende av varandra. Vi vet att vi vet, men på ett så självklart och samtidigt komplicerat sätt att vi inte kan plocka sönder vetandet i smådelar som lätt kan formuleras. Vetandet glider gärna undan för oss. Livsvärlden är så för givet tagen att man, när man kommunicerar och handlar tillsammans med andra, i regel inte ens tänker sig att det man säger och gör skulle kunna ifrågasättas. Men även om vi inte kan uppleva hela vår omfattande livsvärld fullt medvetet, samtidigt, kan vi i varje bestämd situation plocka fram för stunden relevanta erfarenheter att använda oss av, jämföra med, hämta åsikter från, och eventuellt till sist förändra, beroende på den kommunikativa handlingens utfall.

Livsvärlden, som delvis är unik för var och en av oss, och det för tillfället överenskomna temat ur denna, är alltså den ständigt närvarande ramen runt vårt kommunikativa handlande. Varför är då dessa "handlingar" så centrala? Habermas lyfter fram fyra aspekter av det kommunikativa handlandets betydelse:

1. Man kan se det kommunikativa handlandet som en förståelseprocess som har till uppgift att vidareföra kulturellt vetande och förnya det.
2. Man kan se det kommunikativa handlandet som ett sätt att koordinera handlingar så att de sker på ett socialt tryggt sätt och möjliggör för alla att känna delaktighet och solidaritet.
3. Man kan se det kommunikativa handlandet som en sorts socialisation som gör det möjligt för de inblandade att utveckla en personlig identitet.
4. Inom ramen för en delad livsvärlds symboliska strukturer kan alla sorters vetande föras vidare i grupper som samtidigt fostrar goda aktörer för samhället.

Vidareföring av vetande, social integration, etablering av solidaritet och utvecklande av personlig identitet, skulle man kunna formulera utbildningsmål bättre?

Att spela "skolspelet"

Är då en utbildningssituation primärt social, ett kommunikativt handlande? Vi går tillbaka till den scen som jag beskrev i inledningen och det sociala samspel som tog kursdeltagarnas uppmärksamhet och energi. Vilka föreställningar och förväntningar fanns där förutom behovet av att göra "rätt" intryck på klasskamraterna?

Någon uppfattning om lärande fanns förstås hos var och en. Har man misslyckats med skolgången har man flest erfarenheter av att *inte* lära sig och det ligger nära till hands att man försöker spegelvända sina erfarenheter. Om man upplevt att ens problem berott på man haft svårt att sitta stilla och lyssna, är det just det man tänker att man ska bli bra på. Om man aldrig gjorde sina läxor eller sällan skrev av det läraren skrev på tavlan, ja då inriktar man sig på det. Man bereder sig på att ta emot det som läraren och läromedlen ska förmedla och man tänker tugga och svälja duktigt för att så småningom bli mätt och nöjd. Problemet är bara

att när den första entusiasmen lagt sig möter man sina gamla spöken. Den som hade svårt att lyssna koncentrerat i timmar har fortfarande svårt för just detta. Den som inte klarar att lyssna och skriva samtidigt och sedan dessutom få ut något vettigt av anteckningarna på egen hand, finner sig snart i samma sits igen. Skolsituationen är en sorts "spel" som kan ge god utdelning till den som lär sig tureorna ordentligt. Men har man upplevt i nio år eller mer hur detta spel spelats och bara lyckats få någon enstaka poäng då och då, kanske mest av en slump eftersom man aldrig kunnat, eller velat lära sig reglerna, då är man inne i ett mönster som man har svårt att bryta på egen hand.

I en klass med sjuåringar är många väl förberedda för "skolspelet". De har positiva förväntningar med sig hemifrån, de har ett språk som passar skolans krav och de är tämligen säkra på att få utdelning på sina insatser. Så finns där några som är rädda, som inte riktigt vet vad som förväntas av dem och vad det hela ska gå ut på. Ytterligare andra är ledsna, arga, trötta eller på annat sätt upptagna med tankar och emotioner som stör deras möjligheter till aktivt "spelande". När den stora gruppen, anförda av fröken, drar iväg på en nio års expedition över kunskapens fält, utvecklar de övriga olika överlevnadsstrategier: de bråkar, blir sjukliga, går in i tapeten, ligger hemma och drömmer eller förlägger sin aktivitet utanför skolan. Några "straffar ut sig" tidigt och har rätt goda chanser att "bli åtgärdade" på något sätt. Värst är det kanske för dem som bara överlever, halvt osynliga, i en bedövande passivitet.

De som kommer till komvux som vuxna för att läsa på grundskolenivå har tillhört någon av de grupper som aldrig kom med i "skolspelet", som var en kommunikativ akt om än med mycket strikta regler och förutsättningar. De har sällan känt att läraren eller läromedlen "talat" till dem, kommit åt dem på något sätt, och de har aldrig upplevt att "skolspelet" till sist går ut på att den studerande själv ska formulera både frågor och svar.

Andra delar av skolans sociala struktur har dock berört dem. Deras självförtroende är ofta dåligt, åtminstone när det gäller sådant som anknyter till skolfärdigheter. Deras möjlighetshorisonter är begränsade eftersom de saknar både formell och faktisk kompetens som de flesta andra vuxna har. Ofta är de också så fixerade vid att det är vad man skulle ha lärt sig i skolan som räknas att de varken kan eller vill värdera kunskaper de skaffat sig på annat sätt.

Här har vi alltså dem som inte kom med i spelet och vad gör vi med dem? Ja, vi sätter dem inte i en räcka med föreläsningar och förväntar

oss att de ska anteckna duktigt och sedan gå hem och läsa på. Den sortens undervisning kan de kanske så småningom ta del av när, och om, de lär sig att ha utvecklande "skolspel" med sig själva. Innan de når dit måste de få både fråga och svara i äkta kommunikativa situationer och uppleva att både de själva och deras livsvärld förändras i processen. Läraren måste använda den sociala kompetens som finns hos alla vuxna och se till att få igång en givande kommunikation mellan kursdeltagarna.

Det är både lätt och svårt. Att dela ut gruppuppgifter är lätt. Att få grupperna att fungera, särskilt med dåliga skolerfarenheter i minne, är svårt. Dels har dessa studerande, som sagt, svårt att vara aktiva i skolarbetet, dels blir en i sammanhanget väl fungerande lärarroll annorlunda i jämförelse med den invanda. Inte nog med att man måste finna ett nytt sätt att vara lärare på, man måste ofta göra det inför misstroende kursdeltagare som, i sina försök att anpassa sig till den tradition de växt upp i, är synnerligen skeptiska mot allt nytt.

I dag finns det dock många lärare som arbetar på ett för deltagarna utvecklande sätt. Det finns också en hel del texter att hämta inspiration från: om problembaserad inläring och om arbete i projektgrupper till exempel. Erfarenheterna är inte så ofta hämtade från vuxenundervisning men idéerna kan ändå vara generaliserbara. Den som i grunden vill ändra sitt arbete som lärare hittar nog fram till inspirationsgivande idéer. Den som inte kan, eller vill, bryta sina invanda arbetsvanor kan ändå pröva att få in aktivitet och kommunikation på ett enkelt sätt. Jag ska strax ge några exempel från en duktig pedagog som var verksam inom folkhögskolan.

Jag vill i sammanhanget också nämna en liten bok av en dansk författare, Sven Borgen. Den heter *Vuxenundervisning*⁶, kom ut i Danmark 1981 och är en teoretisk, men mot praktiken inriktad, bok om hur man kan arbeta kommunikativt i undervisningen. Borgen ger exempel från Sokrates *erfarenhetspedagogik* till Oskar Negts *exemplariska principer*. Den är en bra utgångspunkt för tankarna.

Men låt oss först återvända till Habermas och läsa vad han skriver om förutsättningarna för att kommunikativt handlande ska vara utvecklande för alla deltagare.

Handlingsteorier och systemvärld

Habermas diskuterar olika sociologiska handlingsteorier. Han skriver att de alla utgår från aktörernas perspektiv, men att vissa handlingsteorier förutsätter ett samförstånd, eller ett gemensamt vetande hos aktörerna, medan andra bara förutsätter en gemensam yttre påverkan. Samförstånd och påverkan utesluter varandra som mekanismer för samordning av aktörernas handlingar, anser Habermas. Man kan inte utöva inflytande på någon och samtidigt nå ett verkligt samförstånd. Ur deltagarnas perspektiv kan samförstånd inte påtvingas. Även om man blir överens har aktionen förlorat sin handlingskoordinerande verkan. Den som agerar för att vinna något eller nå ett eget mål med handlingen kommer att se de medagerandes handlingar som hinder eller medel för sig själv. En *framgångsorienterad* handling isolerar de agerande från varandra medan en *förståelseorienterad* handling gör deltagarna beroende av varandra.

Detta gäller samspelet inom den kommunikativa processen och kan till exempel stå för kommunikationen mellan lärare och kursdeltagare. Att arbeta tillsammans för att förstå något som alla, även läraren, har frågor inför, borde då skapa förutsättningar för kommunikativt handlande, medan gruppens besvarande av frågor som läraren redan vet svaret på, blir en instrumentell handling som gör deltagarna till objekt för varandra.

Sedan kan förstås hela gruppens handlande utåt vara målorienterat, beroende på det problem som behandlas. Det finns ett samhälle runtomkring den interagerande gruppen och det är om hela det system som samhället och dess människor utgör som Habermas skriver. Jag har valt ut de delar i en mycket omfattande och komplex teori som jag anser beskriver förutsättningarna närmast individerna. Det är naturligtvis min tolkning och jag är medveten om att den är både förenklad och ofullständig. Samtidigt har Habermas tagit tillvara essensen i flera viktiga tänkares arbeten och sammanfogat en teori under konstruktion som ju faktiskt handlar om den enskilda människan ... också. Det han särskilt lyft fram, språkets roll, är centralt för alla som intresserar sig för undervisning.

Livsvärlden ställer Habermas mot *systemvärlden*, de målinriktade handlingarnas värld som styr med pengar och makt. Hotet i vår tid är att systemvärlden, som uppstod när livsvärlden blev alltmer systematiserad och strukturerad, nu hotar att kolonisera livsvärlden totalt. Hittills har livsvärlden hållits samman av kultur och traditioner. Det har funnits

”traditionellt vedertagna tolkningar” att tillgå ”som varit immuna för kritik”. Nu tar de rationella förklaringarna över, auktoriteter spelar en mindre roll, pengar och makt styr även i vardagsvärlden. Det konkreta och överblickbara, i till exempel arbetslivet, tas över av det abstrakta, långt borta från människan. Vi ställs mer och mer utanför kommunikationen. I stället förs samtalen mellan experter som har tolkningsföreträde i det mesta som rör mänskligt liv, och som gärna demonstrerar detta i pratshower och soffprogram.

En slutsats efter sådana resonemang måste bli att det är viktigare än någonsin att människor tränar upp sin argumentations- och reflexions-skicklighet till försvar för livsvärlden. Skolan kan och bör erbjuda ett rikt utbud av träningsmöjligheter, särskilt som den sortens träning också för med sig goda läroprocesser.

Vad kan man då göra för att få igång samtalen i klassrummen inom ramen för en traditionell undervisning?

Gruppen som resurs för språk- och tankeutveckling

För en del år sedan träffade jag en folkhögskollärare och lärarutbildare, Kurt Vinthagen, som tyvärr hann gå ur tiden innan han fick sina pedagogiska erfarenheter på pränt. Han undervisade främst i matematik och hade upptäckt hur mycket bättre hans elever blev på att hantera matematik; till vardags, i arbetslivet och i samhällsdebatten, om de systematiskt arbetade i grupper med täta samtal. Matematik ”i verkligheten” har ju sällan något facit, vilket gör att den avviker från skolmatematiken. Samtalen, de logiska resonemangen och argumentationen, fick ersätta lärobokens decimaler som rimlighetskriterier.

Kurt Vinthagen hade arbetat med Arne Sjölund på 60-talet, psykologen som utformade ett antal övningar kring samarbete i grupper som var mycket populära under en period, inte minst på lärarhögskolorna. Ur det arbetet hade Vinthagen tagit med sig erfarenheten att inläggen fördelar sig ojämnt mellan deltagarna i ett samtal och att fördelningen är beroende av gruppens storlek. Vid så pass små grupper som åtta personer talar den som talar mest tio gånger mer än den som talar minst. Detta gäller grupper där alla teoretiskt skulle kunna ha samma möjligheter att ta ordet. Tänker man sig i stället en klass med en lärare, visar andra

undersökningar att läraren lägger beslag på ordet för egen del i hög grad. Om läraren lämnar ifrån sig så mycket som hälften av en 40-minuterslektion till sina 25 elever och ett par, tre talföra personer tar lejonparten av tiden, blir det inte mycket över för de övriga.

Om man anser att det är viktigt att så många som möjligt får chansen att formulera tankar, och om man inte vill tysta läraren helt, finns bara en sak att göra: arbeta i små grupper under en del av tiden. I grupper om fyra personer fördelar sig ordet mera jämnt.

Kurt Vinthagen skrev ett kompendium med exempel på i vilka situationer man kan stärka kommunikationen i undervisningen. Exempelen är, som många bra exempel, enkla, kanske triviala, men jag vill ändå förmedla några av dem här, som inspiration till skolverksamhet. Låt gärna tanken gå vidare till andra demokratiska fora som föräldramöten, fackliga möten och bostadsföreningar.

Arbetsmodellen bygger på att klassen lätt kan dela sig i grupper om fyra. Om det ska vara fasta grupper eller tillfälliga får man pröva sig fram till. Ett lektionspass kan innehålla flera korta gruppsamtal. Arbets sättet, väl förvalt och även det reflekterat, blir snart en nödvändig vana.

Exempel 1

Under en lektionsgenomgång är det alltid vissa saker som är viktigare eller svårare än andra. I stället för att fråga klassen som helhet: "Förstod ni det här?" och få svar från någon enstaka, säger läraren: "Gå igenom min förklaring i grupperna och försök förklara för varandra". Efter några minuter kan läraren fråga om alla förstått och räkna med att få svar som är representativa för det stora flertalet av deltagarna. Dessutom har gruppsamtalen i sig varit viktiga inlärningsstillfällen.

Exempel 2

När en ny lektion påbörjas är det bra att börja med ett par frågor från föregående lektion. Dessa frågor besvaras genom samtal i smågrupperna, med anvisningen: "Förklara för varandra". Frågorna anses inte besvarade förrän alla i gruppen har förstått. Kanske finns det några oklarheter att reda ut. Allt detta behöver inte ta mer än tio minuter och man har nu fått en god grund att bygga den nya lektionen på.

Exempel 3

När läraren ställer övergripande frågor, som till exempel under en lektion om ekologi: "Vad betyder skogen för människan?" händer det ofta att någon kunnig deltagare ger ett uttömmande svar innan majoriteten av deltagarna har hunnit börja fundera. Resultatet blir då utan poänger. Om frågan i stället går ut för behandling i grupperna, får den det resultat som gjorde att den var viktig att ställa. Alla får tillfälle att reflektera och formulera sig.

Exempel 4

Efter en större repetition, då flera frågor ställs som ska besvaras skriftligt, kan läraren dela ut frågorna till grupperna. Efter samtal, då deltagarna försöker hjälpa varandra fram till förståelse, skriver var och en ner svaren. När alla frågorna är besvarade gör man tvärgrupper där svaren jämförs och diskuteras. Till sist kan läraren gå in och utreda kvarvarande oklarheter. De brukar inte vara många!

Exempel 5

När ett beslut ska fattas i en klass (eller på ett föräldramöte, i idrottsföreningen, på fackmötet) diskuteras frågan först i den lilla gruppen. Alla har då goda möjligheter att formulera en åsikt, även den som blir tyst när det sitter många omkring. Åsikterna blir fler och domineras inte av de mest talföras tankar, vilket annars lätt blir fallet i en församling. Sedan kan en talesman för varje liten grupp framföra gruppens beslut. Då kanske den vanligtvis tysta vågar göra detta, eftersom hon/han inte bara talar för sig själv utan har gruppen i ryggen.

Exempel 6

Att utvärdera undervisningen är viktigt, inte bara i slutet av en kurs. Flera små utvärderingar under kursens gång, när innehåll och arbetsformer fortfarande kan ändras, är betydelsefulla. Frågan ställs till grupperna: "Har studierna hitintills fungerat bra eller är det något vi ska ändra på?" Några minuters diskussion följs av en mycket kort redovisning. Det hela kan vara klart på 7–8 minuter. Ingen, som inte vill, behöver träda fram personligen med kritiska synpunkter, utan man kan hänvisa till gruppen.

Hur det gick för Inger och Conny?

Ja, Inger lärde sig stava, blev rätt bra på att skriva och fortsatte på gymnasiet efter att hon skilt sig och skapat en ny tillvaro för sig själv och sina två döttrar. Hon berättade att det framför allt var ett dåligt äktenskap med en dominerande man som fått henne att börja läsa igen. Hon ville pröva om hon verkligen var så värdelös som hennes man sade, och som han fått de båda döttrarna att nästan tro på. Hon ville se om hon kunde få några vänner, om hon kunde vinna respekt och självttillit. När hon lyckades med detta skilde hon sig, läste ett par teminer på gymnasienivå och gick sedan tillbaka till sitt jobb i vården, men i en förmansposition som hon inte vågat ta förut.

Conny satt inne ett par månader för rattfylleri och lite annat och fortsatte sedan läsa. Jag tror att han fortfarande studerar. Sist mötte jag honom på cykel på väg upp till Humanisten, i grön vindtygsjacket, ganska kortklippt, utan skägg ... men med pannband.

NOTER

- ¹ Berg, L.-E. (1989) Den sociala människan. I *Moderna samhällsteorier*, P. Månson (red.) Stockholm: Prisma. s. 155–184.
- ² Dewey, J. (1980) *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- ³ Thomas, W. (1928) *The child in America*. New York: Alfred Knopf.
- ⁴ Månsson, P. (1989) Jürgen Habermas och moderniteten. I *Moderna samhällsteorier*, P. Månson (red.) Stockholm: Prisma. s. 287–319.
- ⁵ Habermas, J. (1988) *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Daidalos.
- ⁶ Borgen, S. (1983) *Vuxenundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.

Utbildning för en förändrad arbetsvardag

Birgitta Frejhagen & Anna Holmgren

Paradigmskiftet

Varför behövs Kunskapslyftet? Behovet har uppstått på grund av det paradigmskifte som skett i arbetslivet på senare år. Datorn är 50 år gammal. Sedan början av 70-talet har vi talat om IT och data, om storebrorsamhället, det papperslösa kontoret och vilka förändringar det kunde medföra på arbetsplatserna. Men det har inte hänt så mycket i praktiken förrän nu. Nu händer allt det som vi har pratat om i alla dessa år. LO t.ex. har haft en organiserad samverkan med sina förbund om datafrågan sedan 1976. Bakom detta ligger många människors engagemang och insikt om att datorerna och IT kommer att förändra arbetsvardagen, både vad gäller jobben och innehållet i arbete.

John Olle Persson tyckte man skulle köpa en dator till alla skolbarn. När Ingvar Carlsson var framtidsminister i början på 80-talet gjorde regeringen stora satsningar på bredddata. Göran Johansson, kommunalrådet i Göteborg, lärde oss säga att vi ska hata den gamla tekniken som ger arbetsskador och ohälsa och i stället ta till oss den nya informations-teknologin. Vi var många på arenan som diskuterade detta, men mycket av det vi då pratade om fanns inte i verkligheten i folks vardag. Nu börjar dock förändringarna få full genomslagskraft på arbetsplatserna.

Förr räckte det att vara snabb och noggrann

Det betyder att det finns allt färre arbeten för den som inte är självständig och kan kommunicera med andra. För tjugo år sedan utmärktes arbetsorganisationen av hierarki och specialisering i svensk industri och på svenska kontor. Arbetarna i industrin skulle göra exakt det man var tillsagd och ingenting annat. Planering, problemlösning och initiativ ingick inte i deras arbetsuppgifter. MTM-ingenjörer mätte och doku-menterade och förbättrade effektiviteten i varje enskild rörelse och

arbetsuppgift. I större företag fanns det särskilda avdelningar för t.ex. löner, order, bokföring och skatter. Befattnings- och arbetsbeskrivningar reglerade vars och ens arbetsuppgifter. Den perfekte kontoristen var kunnig, lojal, noggrann och snabb. Han eller hon vände sig direkt till sin chef om det uppstod några komplikationer i arbetet. Han eller hon förväntades inte på eget initiativ ta kontakt med myndigheter eller andra avdelningar för att reda ut oklarheter.

Fördelen med detta arbetssätt var att det endast krävde en specificerbar och avgränsad kunskap hos varje individ. Den enskilde behövde mycket få allmänna baskunskaper och bara en begränsad kunskap om kund och omvärld. Detta innebar att företagen kunde byggas upp av kortutbildade arbetare och lägre tjänstemän som från barndomen och skolans inskolning i gudsfruktan och ett auktoritärt familjemönster var inställda på att lyssna och lyda. Industriella produkter producerades på detta sätt i långa serier med relativt få varianter. På samma sätt producerades många tjänster i den privata näringslivet – t.ex. bank och försäkringstjänster – men också i den offentliga förvaltningen – t.ex. skatter, bygglov, fastighetsregister och studiemedel.

Nya mönster i näringslivet

Sedan början av sextioalet har Taylors död och därmed slutet på ett arbetsliv baserat på löpande band och en långtgående specialisering utropats många gånger. I dag har de materiella förutsättningarna ändrats så mycket att de företag som vill vara konkurrenskraftiga är tvungna att organisera sig annorlunda. Ökad konkurrens från Japan och allt större delar av Asien med välutbildad arbetskraft har inneburit ett ökat tempo vad gäller produktutvecklingen. Japans satsning på kvalitet och varje enskild medarbetares ansvar för denna har lett till produkter och tjänster till lägre pris och högre kvalitet.

Tillgång till mer information måste paras med ökad professionalism

Informationsteknologin innebär att fakta kan göras tillgängliga för alla i en organisation. Det som tidigare fanns i kontorens register, pärmar och arkiv kan nu göras tillgänglig för varje arbetsteam och till varje enskild

medarbetare. För att utnyttja detta måste företagen kräva att även de traditionellt hårt styrda grupperna av anställda agerar mer självständigt. Ingen ledning kan längre göra urvalet och mata varje medarbetare med rätt information i rätt ögonblick. Medarbetaren måste skaffa sig den information han eller hon behöver ur informationsflödet. Han eller hon måste utnyttja tillgängliga fakta om tider, kvalitet, kunder, produkter och policies och ta beslut tillsammans med sina arbetskamrater. Ökad användning av IT i företagen medför krav på att alla medarbetare kan utnyttja information mer professionellt. De ska kunna arbeta med det skrivna ordet. Vara källkritiska. Ha mer baskunskaper för att sätta in informationen i rätt sammanhang. Ta initiativ för att komplettera ofullständig information. Våga och kunna ta beslut. För att företagen ska få lönsamheten i sina IT-investeringar måste medarbetarna på alla nivåer fungera mer professionellt.

Kvalitet och kundorientering

Det innebär att kvaliteten i produkterna avgörs av varje enskild medarbetare. Alla ska ta initiativ i ett ständigt förbättringsarbete. Man ska plocka fram information om arbetet, skriva felrapporter, jobba fram förslag till lösningar på problem. Alla ska arbeta kundorienterat. I Ericssons verkstad i Kista ska metallarbetarna prioritera och lägga upp sitt eget arbete inom arbetslaget utifrån den aktuella kundens behov. Ingen tillåts jobba för sig själv. På Posten Brev ska de kontorister som är kvar, efter att organisationen plattats till, arbeta efterfrågestyrt. Arbetsuppgifter enligt förutbestämda arbetsbeskrivningar ska uppta högst en tredjedel av tiden, resten ska utgöra svar på frågeställningar och behov från brevbärlagen. I SJ:s verkstad ska den dagliga arbetsledningen klaras inom arbetslaget. Informationssystemen ska byggas om, så att lagen får de uppgifter de behöver för sitt eget arbete och för sitt samarbete med andra enheter.

Korta jobb och nya anställningsformer

Läget på arbetsmarknaden har också medfört en helt ny flora av arbetsformer med provanställningar, nätverk, projektanställningar, ALU-jobb och entreprenader. Många av dessa arbetsformer är ett resultat både av

att arbetsgivarna inte vågar anställa i en lågkonjunktur och av en ökad konkurrens mellan arbetslösa. Andra anställningsförhållanden kan ses som en förlängning och spegling av det nya arbetsinnehållet inom de större företagen. Det är inte längre en stabil värld och en stabil kunskap som behövs i en verksamhet. Kunskapens förnyelse, det livslånga lärandet, förmåga att samspela med andra för att nå resultat, det vill säga social kompetens, och att finna och upprätthålla nätverk blir allt mer avgörande i ett allt snabbare och mer dynamiskt arbetsliv.

Arbetslivets utveckling måste påverka metodik i Kunskapslyftet

I det här läget på arbetsmarknaden behövs det en kraftfull insats som Kunskapslyftet från regeringens sida. Det behövs en IT-politik som inte bara handlar om att ha kompetens på högskolorna och forskning. Det handlar också om att se till att alla arbetsföra medborgare är kompetenta, förberedda och med förmåga att utnyttja och delta i det nya informations-samhället. När det gäller vuxenutbildning har vi en lång tradition i Sverige med en av världens mest omfattande vuxenutbildningar. Men det går inte bara att öka volymen på vuxenutbildningen med de 100 000 nya utbildningsplatser som regeringen beslutat om inom Kunskapslyftet. Det som hänt i arbetslivet måste också få påverka både insatser och metodik i vuxenutbildningen.

Ett livslångt lärande

Den metodik som nu behövs innebär att läraren blir mer av en arbetsledare eller handledare som vägleder kursdeltagarna när de på olika sätt själva ska arbeta med sin inläring. Det handlar om att ta de första stegen på ett livslångt lärande. Då får läraren en helt ny roll i att motivera arbetsuppgiften och att hitta kopplingen till det som redan finns i kursdeltagarens världsbild. En vuxen har med sig många tidigare erfarenheter. För att kunna lära sig måste man särskilt när det gäller vuxna bygga på det man redan kan. Det är lärarens uppgift att förklara det nya i förhållande till den världsbilden. Lärarens uppgift är också att avgränsa ämnet och hjälpa till att bestämma ordningsföljden och takten i utbildningen. Läraren bidrar också med modeller, analyser, leder diskussio-

ner, och föreslår bearbetning av det stoff som ska läras in utifrån sin mer omfattande kunskap.

Lärandet som arbete

Den här förändringen av metodiken har en enkel grund. När arbetsplatserna förändras måste också skolan förändras. Precis som på en modern arbetsplats får gruppen en arbetsuppgift. Det sker en målstyrning och gruppen söker själv information – både via klassbiblioteket och läroböcker och genom att lyssna på läraren. Men också via Internet, genom att gå ut och intervju och genom att hämta information från verkligheten och tidningar. Sedan bearbetar gruppen stoffet på skolan. Man lär sig bli en informationsarbetare. Deltagarna väljer ut det de tycker är angeläget, sammanställer det och presenterar det. Denna pedagogik medför att också klassrummet måste ändras från att ha varit kateder och bänkar och läroböcker och kanske ett klassbibliotek. Det behövs utrymme för ett samtal med alla i en klass och läraren. Det behövs också utrymme för grupperna som jobbar tillsammans i sin inläring. Och det behövs utrymme för datorer där deltagarna kan bearbeta det stoff som de lär in. Klassrummet i traditionell bemärkelse behövs inte längre. Man kommer också att använda elevens hem på ett annat sätt. Eleverna kommer att jobba hemma på distans.

Skolan blir ett publikt vardagsrum

Det räcker inte att bara sitta hemma och distansarbeta. När man arbetar med sin egen inläring måste man träffas. Man måste få samtala och bearbeta de intryck som man fått och göra en analys där man artikulerar sina intryck. Man måste ha en dialog. Både i sin egen arbetsgrupp och tillsammans med läraren och kanske hela klassen. Den bör ske i det publika vardagsrummet som är i skolan.

Utbildningsföretaget InfoKomp

InfoKomp startade 1993 med en affärsidé som bottnar i den här förändringsprocessen. Vi har utvecklat en undervisningsmetodik som

vi anser behövs i dagens arbetsliv. InfoKomp erbjuder långa utbildningsinsatser för dem som ska klara den nya medarbetarrollens krav. Genom vår pedagogik tar vi vara på kursdeltagarnas erfarenheter och bygger vidare på dem med nya kunskaper. Alla våra insatser är skraddarsyddade för anställda, övertaliga och arbetslösa. Vi är inte organisations- eller datakonsulter utan vi går in i företagen efter att konsulterna varit där – efter att man har plattat till organisationerna, infört efterfrågestyrd administration, byggt upp datasystem och fått informationen att flöda i företaget på det nya sättet. Därefter har man upptäckt att medarbetarna tar inte för sig, tar inte initiativ, samarbetar inte, tar inte beslut i grupperna på det sätt som man väntat sig. InfoKomp arbetar inte med kortkurser, utan det är långa insatser. Det behövs eftersom det handlar om att utveckla ett nytt beteende hos kursdeltagarna. Det gör man inte genom att sitta och lyssna en eftermiddag på ett seminarium. Vi har funnit att det arbetslösa korttidsutbildade behöver är det som kallas för social kompetens. Deltagarna behöver också att lära sig använda IT men det är det lilla steget. Det stora steget är att man ska lära sig arbeta självständigt med hjälp av tillgång till mer information – bli professionella medarbetare i stället för styrda ”tempojobbare/kontorsslavar”. Deltagarna får lära sig att göra prioriteringar, skicka vidare information, fördela jobb, följa upp osv.

Vår utbildning syftar till att deltagarna blir informationsarbetare. Förr utbildade man sådana på högskolenivå. Där fick man lära sig att jobba självständigt, presentera saker i grupp och klara att hantera kritik. I folkskolan och realskolan hade man en modellsvarspedagogik. Så här är det, lär dig det. Den pedagogiken gick ut på upprepning. Nu helt plötsligt ska den gammaldags vanliga folkskoleutbildade eller grundskoleutbildade medarbetaren arbeta som om han eller hon hade gått på högskolan i det gamla skolsystemet, det vill säga vara motiverad, kompetent och initiativrik. Detta måste man få träna sig i och det tar tid. Ett minimum är 40 dagar utspritt över ett kalenderår så att vi också får kalendertiden till hjälp i utvecklingen. Denna utbildning är företagen i dag beredda att betala för. ICA, Pripps, Ericsson, Huddinge kommun, landstinget, länsstyrelsen, post och TV – stora företag, myndigheter och organisationer inser i dag att det krävs investeringar i medarbetarnas förmåga att arbeta mer självständigt.

Rekrytering – det måste finnas ett val

Även om företagen är medvetna om att det behövs utbildning är min erfarenhet att vi aldrig har motiverade kursdeltagare. Detta är vår utgångspunkt och ingår därför också i vår affärsidé. Är man anställd då är man orolig att förlora jobbet i den omvandling som sker, är man arbetslös så tvivlar man på att en kurs kan ge ett jobb. Dessutom är ordet skola inte något positivt för dessa deltagare. De flesta var bland den sämre halvan i klassen. De har inga minnen av att det var roligt att få betygen. Ändra sitt beteende är inte heller något som en vuxen människa traktar efter. Både de som är arbetslösa eller de som är anställda är alltså tvingade av omständigheterna att komma till oss. Detta måste både rekrytering och undervisningsmetodik bygga på. Då har det visat sig att det som sker i samband med rekryteringen är oerhört viktigt för den fortsatta motivationen. Vi har mycket positiva erfarenheter av att arbetsförmedlingen kallar potentiella kursdeltagare. Där finns ett tvång. När arbetsförmedlingen kallar så måste man komma, annars blir man avstängd från a-kassan. Men det fria valet är av avgörande betydelse för motivationen. Därför samarbetar vi med arbetsförmedlingen så att ansvaret går över på oss när deltagarna väl är kallade. Då ordnar vi ett förutsättningslöst informationsmöte där vi berättar om kursen, om våra arbetsmetoder, tider, lärare osv. Därefter får de blivande deltagarna själva välja om de vill gå vidare genom att begära ett enskilt samtal med oss. Då är det kursdeltagaren själv som väljer och arbetsförmedlingen har inget krav på att man ska begära detta samtal. Det kan synas som en liten nyans men det är oerhört viktigt. Det är ett val som man faktiskt har gjort själv. Det gör att man överhuvudtaget kan bli motiverad att delta.

Det här berör också Kunskapslyftet och de hundra tusen nya vuxenutbildningsplatserna. Dessa människor som ska fylla dessa platser har ju inte varit förhindrade att gå på utbildning tidigare. Men den här gruppen som man vill nå kommer inte av sig själv, de är inte motiverade. Därför kommer att krävas ganska tuffa rekryteringsinsatser. Då är det viktigt att man ändå har kvar det fria valet. Rekryteringsinsatsen kan vara tuff då det gäller att få deltagarna till ett informationsmöte – men sedan måste man lämna över beslutet till individen för att få en kvalitet i resultatet.

Metodik för att lära ut social kompetens

Social kompetens definieras som förmågan att samarbeta med andra för att nå resultat i arbetslivet. Deltagarna som kommer till våra kurser behöver både teori, tillämpning och träning för att bli effektiva i en arbetsform som bygger på delaktighet och eget ansvar. Vi brukar tala om tre T:n, alltså teori, träning och tillämpning.

T – Teori

Under teorin går vi igenom hur man kan planera sitt arbete effektivt både för sig själv och i gruppen. Hur man lägger upp och genomför ett projektarbete, tidsplanering, hantering av stress och konflikter, prioriteringar och hur man pratar inför andra i en grupp och inför klassen. Det handlar om att förmedla en insikt om de förändrade mönstren i arbetslivet. Deltagarna lär sig se att det är inte något som bara påverkar en själv på ABB eller på ICA, utan det sker överallt. Syftet med teorin är att ge en insikt om att det finns något generellt i de här förändringarna. Det är inte man själv som inte längre klarar jobbet, utan det är faktiskt nya krav. Det är inte mitt privata problem utan världen har förändrats. När man får den insikten kan man börja förändra sig själv i förhållande till de nya kraven.

T – Träning

Därefter tränar vi det deltagarna lärt sig teoretiskt. Under träningen gör vi olika övningar och enkla rollspel. Det kan till exempel gälla ett litet rollspel om en stressituation. Efter rollspelet går vi igenom teorin om stress, hur man hanterar stress osv. Därefter får deltagarna göra om rollspelet. Det är roligt och det blir oftast mycket tydligt att man har förbättrat sitt sätt att samspela. En annan träning är att i projekt jobba ihop med andra under korta, avgränsade perioder. Ett sådant projekt kan vara att några tillsammans gör en flagga. Vi bestämmer vem som är arbetsledare, hur lång tid vi har och var flaggan ska sitta innan vi börjar göra den. Vi tränar också samarbete och att ta beslut. Det finns t.ex. vildmarksövningar som de flesta pedagoger känner till. En övning kan handla om att du är på ett skepp som förliser. Nu ska du bestämma vilka saker som du ska ta med. I vilken ordning är de viktiga – är det sextanten eller whiskyflaskan, eller repet eller nätet? Det som är intressant då är att se hur beslutsfattandet gick till? Varför tog man beslut om att

whiskeyflaskan var mindre viktig än nätet? Rollspelen ger en insikt att man faktiskt kan prioritera och att man kan hantera olika situationer.

T – Tillämpning

Under den avslutande tillämpningen övar deltagarna i realistiska former det vi arbetat med under teori och träning. Denna tillämpning är nödvändig för att det ska uppstå en ny kunskap, en ny kompetens. Vid tillämpningsövningarna siktar vi in oss på det arbetsgivaren och kursdeltagarna tycker är viktigt, alltså faktainläringen. Då jobbar vi med att lära svenska eller samhällskunskap eller engelska. samtidigt utnyttjar vi alla lektioner för att tillämpa det som vi har tränat och haft teori om. Och det betyder i sin tur att all undervisning är upplagd precis som arbetet på en modern arbetsplats. Vi arbetar med förutsättningen att medarbetarna är motiverade, kompetenta, initiativrika och självständiga måste man kanske lägga till. Det ger en väldigt effektiv inläring och dessutom lär man sig att faktiskt jobba med sin egen inläring. Man lär sig de första stegen i livslångt lärande och man ökar sin sociala kompetens.

Det behövs en ny datorskolbänk

För att det ska bli en effektiv inläring där man arbetar med att söka information behöver kursdeltagarna ha tillgång till datorer. Vi har i dag sexhundra datorer och 60 lärare. Det betyder att alla kursdeltagare oberoende av om de lär sig programmering, samhällskunskap eller företagsekonomi har de tillgång till en egen dator. Det är ett kraftfullt verktyg. Man kan visserligen använda muntlig tradition men det är ett ineffektivt sätt att lära sig. Datorer ingår också i förutsättningarna i arbetslivet, därför måste man ha tekniken också i skolan. Det är inte bara fråga om datakunskap. Den ska man självklart ha likaväl som man som barn en gång lärde sig bokstäverna i alfabetet. Men det är ju inte för att träna alfabetet som man använder papper och penna i skolan. Det är för att arbeta med sin inläring. På samma sätt måste man ha en del datakunskap för att man sedan ska kunna använda datorn som verktyg. Det finns tyvärr många skolor där det är datalärare som har hand om datorerna, de används inte av de andra lärarna i undervisningen. Ska den bli effektiv måste alla lärarna använda datorerna som redskap för eleverna i alla ämnen.

Kulturprojekt för att befästa kunskaperna

Utbildning handlar mycket om att förändra sin världsbild, dvs. att man måste ta till sig något. Men det räcker inte. Man måste också presentera det man lärt sig. Det är ett moment som många ofta glömmer bort i undervisningen. Man bara öser på information, men ger inte utrymme för eleverna att befästa de nya kunskaperna. Vi har börjat arbeta med kultur som ett verktyg för detta moment och har stora förhoppningar på att det ska vara effektivt.

Vi låter eleverna välja att presentera det de jobbat med i sina slutprojekt i någon kulturell form. Det kan var multimedieproduktion, en väggutställning, en tidning, en köruppsättning, ett teaterstycke osv. Vi samspelar med proffs som ger stöd och lyfter elevernas presentationer. Scenografer kan t.ex. utforma rummet så att det stödjer de olika presentationerna.

Arbetsmetoderna till att utnyttja kultur som ett pedagogiskt verktyg i utbildningsinsatser för vanliga vuxna har vi hämtat bl.a. från Enskedespelet i Stockholm. Föreningen för Enskedespelet har varit verksamt i 16 år med en allt större och mer differentierad verksamhet. Vartannat år spelar man teater i ett stort cirkustält med 150 personer på scenen. Det första spelet var ett folkteaterspel som beskrev hembygden – Enskede. Sedan dess har man spelat både egna uppsättningar, Dickens och Brecht. Alla sorters människor deltar och det enda gemensamma för dem är att ett teaterspel har de aldrig tidigare gjort. Alla får lämna sina gamla yrkesroller och gå in i projektet på lika villkor. Ingen har mer bestämmanderätt än andra utan det personliga engagemanget, initiativrikedom och viljan till konstruktivt tänkande är det som räknas.

Kulturprojekten inom ramen för kärnämnesutbildning i Kunskapslyftet kan vara av många slag. Det kan gälla produktion av fri text, att rita och måla, teater, utställningar, kör, tidningsproduktion m.m. Syftet är både att ge möjlighet för deltagarna att bearbeta och befästa sina nya kunskaper och att öka ambitionsnivån vad gäller samspelet i projekten. Kulturprojekten ger deltagarna möjlighet att testa och öva arbetslivets krav på problemlösning, initiativ och kreativitet men också på disciplin, samarbete, tidshållning och uthållighet. Vi använder kulturen som ett verktyg för att åstadkomma inläring. Det är inte alls fråga om att man ska bli kulturarbetare, utan det är fråga om att få en inläring som är effektiv.

Lärarnas egen näring

Detta nya arbetssätt ställer stora krav också på lärarna. Läraren måste vara väldigt bred och djup i sin kompetens för att kunna levandegöra och motivera. Det är inte längre läraren som vet vad som ska hända de närmaste två timmarna, utan helt plötsligt öppnar man sjok av kunskapsinhämtande där olika deltagare kanske prioriterar olika saker. Det ställer helt nya krav på läraren också vad gäller hans eller hennes faktakompetens. Läraren måste också känna till olika informationskällor för att kunna handleda eleverna när de söker information. Det kräver bred faktakunskap och mångårig erfarenhet från det ämne som man ska lära ut. Dessutom ökar kraven på läraren att använda sin egen personlighet och sin förmåga att motivera och att levandegöra det som man jobbar med. Läraren måste väcka deltagarnas nyfikenhet och kunna konsten att hitta kopplingen till den enskilda kursdeltagarens referensramar. Utan den kopplingen åstadkommer man ingen inläring.

De personliga kraven på läraren ökar också eftersom det i någon mening gör ont att lära sig. Att ändra sitt eget beteende gör ofta mycket ont. Och då är det i många fall läraren som deltagarna projicerar sin smärta på. Som deltagare blir man ledsen och frustrerad, sur och gnällig. Man efterfrågar den gamla skolan. Är det någon ordning här? Vad ska jag läsa? Kan jag inte få ett prov så jag får visa vad jag kan. Det blir också ofta konflikter i grupperna som jobbar med sin inläring. Deltagarna uteblir från undervisningen och betar sig precis som på en arbetsplats där man inte har eget ansvar. Då måste läraren klara detta utan att ta över kommandot från deltagarna. Det kan gälla att vänta ut skeendet. Läraren får inte ta över och börja att hjälpa deltagarna att göra upp tidplaner och arbetsfördelningar. I stället måste läraren låta deltagarna känna av konflikten och sedan hjälpa dem att återvända till den tidigare teorin: vad var det vi sa på teoripasset, vad var det vi gjorde på träningen. På så sätt kan man få en ny insikt om vad som händer i gruppen.

Detta arbetssätt kräver en mognad hos läraren. Det gäller att se att man har ett professionellt yrke och att det inte är som privatperson man agerar. Lärarna måste också få en utveckling och utbildning. De måste också få diskutera mjuka problemställningar med sina kollegor, svåra situationer, besvärliga elever. Därför har vi varannan vecka en arbetskväll på fyra timmar som ingår i ordinarie arbetstid. Då träffas alla anställda, men inga kursdeltagare. Är det då konflikter – vilket det ju är – kan man

få bearbeta dem. Vi använder många olika metoder för det både genom att samtala med varandra internt och genom att bjuda in externa föreläsare som tar upp olika ämnen som berör det egna yrket, till exempel krishantering som teori. Hela det här året har vi till exempel strävat efter att öka kursdeltagarnas delaktighet i uppläggningsen av kurserna.

Tre arbetsexempel

1. *Dyslektikerskolan*

Dyslektikerskolan vänder sig till arbetslösa dyslektiker och är en utbildning inom Kunskapslyftet. I dag erbjuder vi denna utbildning i Stockholm, Haninge och Malmö. I den utveckling som pågår i arbetslivet är det skrivna ordet oerhört viktigt för alla medarbetare. Vare sig man är byggnadsarbetare eller chaufför på ICA måste man både skriva och visa andra vad man har skrivit. Därför blir dyslektiker ofta hårt drabbade av strukturovandlingen. Den s.k. Oskarshamnsstudien visade att ca 17 procent av de unga arbets sökande hade sådana läs- och skrivsvårigheter/dyslexi att det var ett hinder för dem på arbetsmarknaden (David Ingvar, May Lindgren et al, Arbetslöshet och dyslexi i Arbetsmarknad och Arbetsliv 1995). Vi började vår första dyslexiundervisning för verkstadsarbetare på Ericsson. Där valde arbetsledarna ut folk från verkstaden som de upplevde som duktiga yrkesarbetare men som var produktivitetstjuvar. Med det menar jag att de inte ville använda datorerna för att inte visa sina bristande kunskaper. De ville inte använda memosystemet och de interna styrsystemen. För att slippa kom man med undanflykter och bad andra skriva åt sig. Senare har vi haft dyslexikurser för AMI, och gymnasieutbildning för Stockholms skolförvaltning.

Våra metoder i undervisningen av dyslektiker har vi utvecklat tillsammans med en gymnasieinspektör i Stockholm, Anita Kruckenberg. Hon har en omfattande erfarenhet av att arbeta med svenska på gymnasiet för dyslektiker. När vi startade våra kurser var det väldigt viktigt att betygen till exempel i Svenska A för våra dyslektiska kursdeltagare skulle ha samma värde på betygsskalan som betygen på alla andra skolor. Därför var det viktigt att Anita Kruckenberg deltog i kursen med sin erfarenhet. Vi har också arbetat tillsammans med en forskargrupp som består av David Ingvar, Sten Levander, Maj Lindgren och Jimmy Jensen. Det som är viktigt i kurserna för dyslektiker är att arbeta både med språket och med utveckling av den sociala förmågan. För att få ett arbete och/eller

studera vidare behöver de både språklig och social kompetens. Vårt mål är att ge deltagarna en förmåga och en tilltro till att de kan fungera på en framtida arbetsplats.

Hur vi arbetar för att nå detta har jag beskrivit i de tidigare avsnitten. I Dyslektikerskolan krävs det stor integritet och personlig styrka hos lärarna, utöver förmåga att arbeta med datorer och alla typer av programvaror. Lärarna måste klara att hantera elevernas negativa känslor gentemot skola och lärare. De har alla minnen från när de dagligen när de var mellan sju och tio år fick uppleva att de misslyckades med exakt det som lärarna ansåg viktigast, nämligen att de lärde sig läsa och skriva. Det är känslor av frustration, förnedring och misslyckande som kommer tillbaka när de som vuxna åter börjar arbeta med skrivprocessen.

Vi börjar arbetet i Dyslektikerskolan med att skapa trygga arbetsgrupper. Därefter blir det viktigt att var och en av eleverna komma igång med sin skrivprocess. Dvs. att de får uppleva glädjen av att kunna förmedla erfarenheter och känslor via det skrivna ordet. Först därefter kommer stavning och kompensatoriska hjälpmedel i centrum. Eleverna har en egen dator hela tiden och utifrån deras förutsättningar lägger vi upp individuella träningsprogram.

Det väsentligaste är skrivprocessen och kompensatoriska hjälpmedel. På en termin på heltid kan en normalbegåvad elev med låg läs och skrivförmåga med denna metodik tillgodogöra sig Svenska A. Det betyder att de får ett funktionellt språk, nyfikenhet och erfarenhet av att tillägna sig litteratur, verktyg för att studera vidare och fungera som fullvärdiga medborgare! För de flesta av våra elever är denna termin fullständigt revolutionerade i deras liv.

2. Vägen till jobb

Vägen till jobb är ett invandrarprogram som egentligen bygger på samma sak som dyslektikerutbildningen. Det handlar om att lära ut social kompetens tillsammans med faktabitar som i deras fall är svenska, yrkessvenska, samhällskunskap och arbetsmarknadskunskap.

Det ingår två praktikperioder i utbildningen. Första praktiken handlar om att få insikt i hur dagens arbetsliv fungerar. Man är på arbetsplatsen några dagar i veckan och har med sig en frågeställning. Det kan gälla att ta reda på hur stresshantering går till på just denna arbetsplats, eller hur stort utrymmet för egna initiativ är. Man tittar på något som har hänt den veckan som belyser just den här aspekten. På skolan skriver man sedan

ner sina erfarenheter och presenterar dem för sina klasskamrater. Man får alltså samla in och bearbeta information mycket systematiskt. När man gjort det och dessutom befast den nya kunskapen via presentationen upplever vi att vi dessutom får en ytterligare insikt när man hör att flera, ofta från samma språkområde som man själv har upplevt samma sak. Det ger en insikt om att det kanske faktiskt förhåller sig på detta sätt i dag i en svensk arbetsgrupp. Den insikten gör att man kan och vågar vara starkare och tydligare i sitt eget agerande i gruppen. Vilket i sin tur i mycket hög grad bidrar till att man etablerar sig och får erbjudande om anställning.

Den andra praktiken är därför längre och syftar till att få en anställning. Då ska man redan ha byggt upp den sociala kompetensen och man har fått insikt om hur det tysta språket på arbetsplatsen fungerar. Det som är oerhört stimulerande för oss är att vår metodik faktiskt leder till att många får jobb.

3. Kvinnliga administratörer

Den här kursen vänder sig till kvinnliga administratörer som har jobbat som lönebiträden, ekonomibiträden och kontorister, yrken med ganska styrda arbetsuppgifter. Det finns mycket litet utrymme för dem idag i de stora företagen och organisationerna. Deras arbetsuppgifter försvinner. Dessa kvinnor har en grundkompetens i att arbeta på kontor, med pärmar, med flikar, med noggrannhet, med verifikationsnummer och de trivs med det. Vi har upptäckt att det finns jobb för dessa kvinnor på de mindre arbetsplatserna som också ska ta till sig IT. Vad kvinnorna då behöver är att få en bredd i sitt yrkeskunnande och en förståelse för mönstren i den lilla arbetsplatsen. Där är det väldigt annorlunda jämfört med en stor industri eller statlig administration. Det finns inget vaktmästeri, det är helt andra förutsättningar. Många av dessa kvinnor är vana att vara en kugge i ett maskineri och så ska de plötsligt klara hela apparaten själv.

I början tycker de ofta att de fysiska förutsättningarna på det nya jobbet är alldeles undermåliga, vilket de ofta är. Men det som är intressant är att det finns ett jobb. Man behövs, man blir sedd, man har helhetsgreppet, man vet allt om lönerna och kunderna. I den nya situationen gäller det för kvinnorna att gå från sin inlärd passivitet. De kan till exempel inte kräva en befattningsbeskrivning av sin nya arbetsgivare. Han klarar inte av att göra en sådan eftersom han inte vet vad hon ska göra. Och det är mycket omväxlande uppgifter. Hon måste klara

bokföring, löner, order, hålla kontakt med kunderna, ringa revisorn och skattemyndigheten. Hon får ett roligt omväxlande jobb, men det inte roligt i början, eftersom man lärt sig i kanske tjugo år att inte ta några egna initiativ. Vi använder oss då i vår metodik av att dessa kvinnor har mycket erfarenheter från att ta hand om barnen och att ta ansvar för familjen. De är vana att få en grupp att fungera, att se behov. För män är det svårare. De har ofta låtit sin fru sköta allt detta. Därför blir de oerhört nakna när de mister sina jobb. När kvinnorna väl tar fatt i dessa erfarenheter klarar de mycket av det som nu krävs av dem på det nya jobbet på det lilla eller medelstora företaget.

Några frågeställningar för Kunskapslyftet:

Utifrån våra erfarenheter vill vi nedan peka ut vissa saker som vi tror är väsentliga för att Kunskapslyftet ska lyckas.

Det behövs fortbildning för lärarna

Vi måste ge alla lärare större möjligheter att utnyttja sina kunskaper i en ny verklighet. Läraren måste få förändra sin yrkesroll – från förmedlaren till vägledaren. Vad är då viktigt för att skolan ska kunna förbereda eleverna för det moderna samhället? Fler datorer till skolan. Javisst. Pengar för uppdatering av de datorer och program som redan finns i skolorna. Javisst. Dataundervisning för lärarna. Ja visst. Men allt detta räcker inte.

Det tar kanske fjorton dagar för en lärare att lära sig använda datorer, program och nätet. Men sedan behöver de tid för att hitta en ny syn på sin roll. Att hitta lust och mod att pröva. Det är stor skillnad i att genomföra lektioner där man gör det som man själv planerat – inledning, grupparbete, avrapportering – än att introducera, motivera, paketera, vägleda, släppa kontrollen och sedan stötta när varje elev utifrån okänt material kommer med ofta svåra och kluriga funderingar. Att lära och tänka om kräver tid och kraft. Ska lärarna skola in sig i en ny yrkesroll och återerövra yrkes stoltheten måste det få ta tid och kraft, vilket kostar pengar, skattepengar. Den enskilde kommunen är ansvarig för skolan och lärarnas fortbildning. Men kommunerna klarar inte den engångsinsats som behövs nu när nya krav ställs på skolan på grund av övergången från industrisamhällets till kunskapssamhällets kunskapsbehov.

Lärarna behöver fortbildning. Den skulle innehålla ett obligatoriskt moment – fjorton dagars datakurs. Efter kursen skulle läraren få diplom, modem, abonnemang på nätet och tillgång till en egen dator i skolan eller hemma.

Med denna startplatta behöver lärarna sedan rejält med tid för att kunna ta ansvar för sin egen fortbildning i varje enskild skola och kommun. Organisera sig ämnesvis och i tvärgrupper i lärarlag och utforska och pröva de nya möjligheterna. Lägga upp nya studieplaner och förkovra sig. Få livslust och arbetslust. Detta kräver mångdubbelt mer än de första fjorton dagarna. Att ha en god skola för barn, ungdomar och vuxna är den viktigaste framtidsinvestering som Sverige kan göra. Och den enskilde läraren är avgörande och kommer att vara avgörande för kvaliteten i skolan.

Det behövs en modern läromedelsproduktion

Det behövs också moderna läromedel. De gamla böcker som fortfarande används är oftast strukturerade för en typ av inläring, att man portionerar ut korta texter och fakta.

Det behövs en koppling till arbetsplatserna

Kunskapslyftet är fantastiskt. De hundra tusen platserna motsvarar fakiskt en hel extra årskull i utbildningssystemet. Men jag anser inte att det ska vara ett krav att man är arbetslös för att få delta i Kunskapslyftet. Det gäller att hitta nya och kanske kreativa former för att kunna lägga större utbildningsresurser än de 10 procent som avsatts i regelverket för anställda. Det är oerhört mycket mer effektivt att höja människors kompetens när de är kvar i anställning och på så sätt undvika att de halkar ut än att vänta på att de blir arbetslösa och då göra insatsen. Det måste finnas stort utrymme för att höja kompetensen – både fakta, kompetens och den sociala förmågan att samspela med andra för att nå resultat – för anställda och samtidigt utnyttja arbetslösa som vikarier.

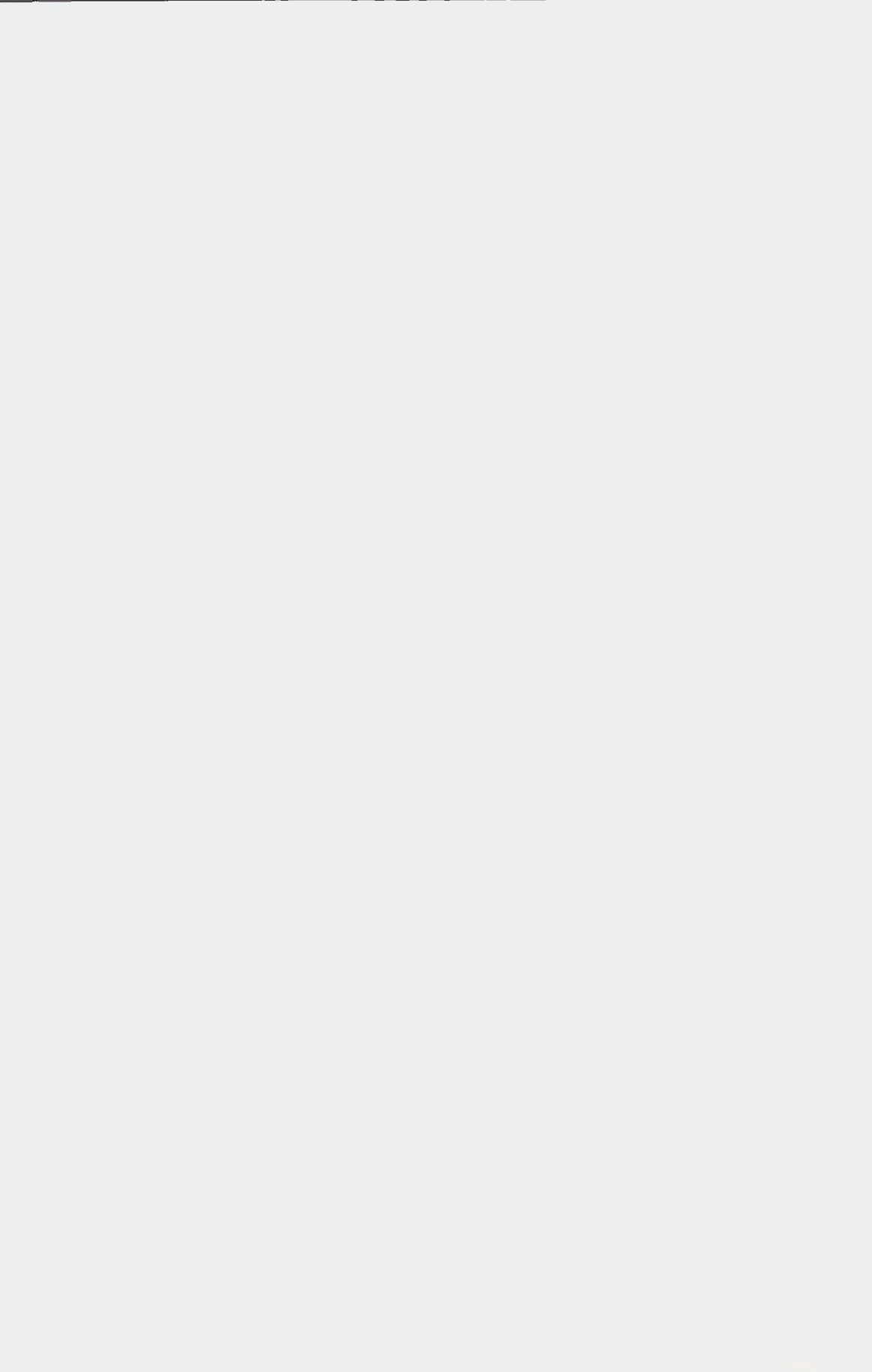
Det behövs en tydlig inriktning

Det är också viktigt att man i Kunskapslyftet blir tydlig på vad det är som ska läras ut. Det handlar om social kompetens, att det inte i första hand är fakta som man ska lära sig, utan det är mycket mer att man ska lära sig ett nytt arbetssätt. Det borde kommuner och andra gå ut med när de

informerar om Kunskapslyftet. Det handlar om att lära sig att lära sig för att börja det livslånga lärandet.

Skapa utrymme för dyslektikerna att delta i Kunskapslyftet

Det är kanske så mycket som 17 procent av alla arbetslösa som är dyslektiker, personer med läs- och skrivsvårigheter. Det är en oerhörd siffra. Om man ska nå dessa människor med Kunskapslyftet krävs det speciella former för det. Det går inte att tro att dyslektiker läser svenska A på samma tid som andra. Det räcker inte med 80 timmar Svenska A samtidigt som de läser annat för att komma upp till heltidsstudier. De måste få koncentrera sig en hel termin på Svenska A och t.ex. Datakunskap. Vi klarar Svenska A på 300 timmar för dyslektiker. Det är inte orimligt och dyslektikerna måste få sin studiefinansiering ordnad för detta. CSN måste kunna bevilja dyslektiker studiepoäng för förslagsvis 300 timmar för Svenska A. Det bör dessutom fattas ett beslut om att dyslektiker ska behandlas med förtur i tilldelningen av det särskilda utbildningsbidraget för att de oerhört positiva målen och visionerna i Kunskapslyftet ska förverkligas.



Cooperative Learning i Södertälje

Intervju av *Emma-Gunilla Lundborg*

Måste man arbeta efter en strikt pedagogisk modell när man undervisar? Ja, menar en grupp lärare som arbetar med invandrare inom Sfi och grundläggande vuxenutbildning på komvux i Södertälje. Sedan i januari prövar man där ett arbetssätt som kallas Cooperative Learning, en metod att hantera språkligt och kunskapsmässigt heterogena, mångkulturella klasser. Cooperative Learning, eller Complex Instruction som modellen ofta kallas i engelskspråkig litteratur, har utvecklats vid Stanford-universitetet i USA sedan 1978. Just nu praktiserar man Cooperative Learning i flera skolor i USA och Europa inom ramen för ett internationellt utvecklingsprojekt. Samordnare för projektet är en s.k. Non Governmental Organisation (NGO) med förankring i Europarådet, International Association for Intercultural Education (IAIE). Denna organisations generalsekretariat har för övrigt nyligen flyttat från Amsterdam till Södertälje.

De sju komvuxlärarna i Södertälje är först i Sverige med att praktisera arbetssättet på vuxna elever, tidigare har det enbart använts inom grundskolan. Cooperative Learning stöder sig på pedagogisk forskning om hur viktig interaktionen är vid inläringen. Elever som aktivt medverkar i klassrumsinteraktionen får inte bara ökad språksäkerhet utan lär sig också lättare. För att skapa så stor interaktion som möjligt bör man arbeta med eleverna i smågrupper.

I Södertälje är det bl.a. Ingrid Skeppstedt, Julia Quick, Inga-Maja Sandberg, Karin Johansson och Inger Moberg som praktiserar Cooperative Learning. Samtidigt går de en fempoängskurs i ämnet vid institutionen för lärarutbildning i Uppsala, en kurs som Södertälje kommun köpt och där också grundskollärare deltar. Både universitetskursen och komvux-projektet pågår till årets slut, då en utvärdering ska göras. Men redan nu försäkrar Södertäljelärarna att de tänker fortsätta med arbetssättet.

– Det känns mera som en fördjupning av det sätt vi arbetat på förut, med den skillnaden att vi nu tittar mera på gruppens och de olika rollernas betydelse för inläringen, menar Ingrid Skeppstedt och hennes

kollegor, som samlats för att berätta i ett av lärarrummen i det gamla flervåningshuset med asfalterad gård och utsikt över staden.

På komvux i Södertälje har man tidigare arbetat med ett språkutvecklingsprojekt, där man använt sig av smågruppsaktiviteter i undervisningen under handledning av docent Inger Lindberg från Centrum för tvåspråkighet. Det gav klara förbättringar i inläringen tyckte lärarna, och visade sig vara en bra bakgrund när de senare gick vidare med Cooperative Learning. Både när det gäller smågruppsaktiviteter och Cooperative Learning ska övningarna vara så bra gjorda att det uppstår naturliga diskussioner där man diskuterar det man behöver diskutera, ingenting uppkonstruerat, och eleverna på så sätt får anledning att prata mer svenska.

Skillnaden mellan Cooperative Learning och smågruppsaktiviteter är, förutom att de olika rollerna i gruppen poängteras, att den s.k. statusbearbetningen är viktig – varje elev får en roll och därmed också höjd status och ett eget ansvarsområde.

I varje gruppbildning, vare sig det handlar om familj, dagis, skola eller arbete, tar människor på sig, eller tilldelar omedvetet varandra, olika roller – någon är passiv, en annan dominant, en del samarbetar, andra inte. Somliga tar alltid på sig ansvaret, andra gör det aldrig.

Inom Cooperative Learning används fem fasta roller: en samordnare, som ser till att alla i gruppen förstår uppgiften och är med, och som också är den enda som får be läraren om hjälp; en materialansvarig; en sekreterare; en redovisningsansvarig, som inte är den enda som redovisar, men som ska se till att det görs, samt en tidtagare, som planerar tidsåtgången och ser till att gruppen håller tiden.

De fem rollerna delas alltid ut av läraren, och de ska cirkulera – ingen ska fastna i en roll. Och läraren ska bara gå in i gruppen om samordnaren ber om hjälp, eller om man ser att det går helt snett.

Innan en klass eller en kurs kan arbeta enligt Cooperative Learning-modellen i sitt "riktiga" arbete, krävs en ordentlig inskolningstid med många olika förberedande samarbetsövningar. Sådana övningar ska återkomma då och då även senare, för att alla ska påminnas om sättet att arbeta. Det ställs många krav på de här samarbetsövningarna:

– Det ska vara övningar som tydliggör att vi har olika förmågor och att alla dessa förmågor kan användas i gruppen, säger Karin Johansson. Övningen ska visa att heterogenitet är bra och kanske till och med behövs.

De här kraven ställs på en bra övning:

- Övningen ska innehålla öppna frågeställningar
- Övningen ska innehålla flera lösningar
- Övningen ska kräva kreativitet
- Övningen ska kräva samarbete

Det här är ett exempel på en förberedande samarbetsövning med syfte att eleverna ska upptäcka fördelarna med att samarbeta. Övningen kallas "Lustiga huset".

Genomförande:

Instruktion A

Eleverna får veta att en bild kommer att visas i 10 sekunder och att de ska försöka minnas så mycket som möjligt av den, eftersom de ska rita av bilden efteråt.

1. Varje elev får ett (1) rutat papper
2. Overheadbilden visas i 10 sekunder
3. Eleverna får enskilt försöka rita av bilden under cirka 3 minuter
4. Papperen samlas in

Instruktion B

Eleverna får veta att de tillsammans ska få göra samma uppgift igen. De får först diskutera i 3–4 minuter hur de ska hjälpas åt för att klara uppgiften bra.

1. Varje grupp får ett (1) rutat papper
2. Overheadbilden visas i 10 sekunder
3. Gruppen får rita och diskutera i 10–15 minuter
4. De enskilda teckningarna i gruppen jämförs med gruppens gemensamma teckning

Utvärdering:

Frågor

- a) Varför gjorde vi den här övningen?
- b) Hur diskuterade ni när ni bestämde hur ni skulle samarbeta?

När en sådan här övning utvärderas formulerar eleverna samtidigt normer – vad är det som gör att samarbete blir bättre än individuellt arbete?

Det krävs flera sådana övningar för att gruppen själv ska komma fram till normer för vad som gör ett grupparbete lyckat, exempelvis att man från början måste ha en strategi för hur man ska göra och vem som ska göra vad.

Cooperative Learning har tidigare och på andra håll prövats i klasser som varit både kunskapsmässigt och färdighetsmässigt heterogena, och man har funnit att det fungerar bra, berättar Södertäljelärarna. Olika förmågor i intelligens osv. utnyttjas, och man har lyckats stärka svaga elever. I och med att var och en får en roll, blir den passive automatiskt mer aktiv och risken för att en enda elev dominerar hela gruppen minskar.

Det har tagit en termin att komma igång och förbereda grupperna för Cooperative Learning. Nu har de sju lärarna en termin på sig att riktigt praktisera arbetssättet. Fast inte riktigt. Ett problem inom vuxenutbildningen och inte minst inom undervisningen i sfi är att många grupper går så pass kort tid. Man hinner inte mer än förbereda för Cooperative Learning förrän kursen är slut och grupperna skingras.

– Förhoppningsvis tar de något med sig ut i andra grupper, inom utbildning eller arbetsliv, tror lärarna optimistiskt:

– Och för varje grupp som startar får man in det snabbare, för vi själva blir mer och mer vana. Det är t.ex. viktigt att tänka sig för när man sätter ihop smågrupperna i den stora gruppen. Varje elev ska få känna att han/hon får använda sin bästa sida.

– Man ser en svag läsare och så sätter man en stark läsare också i gruppen, säger Inger Moberg.

– Och så kanske man inte alltid använder läsövningar utan även övningar där den lässvaga eleven får vara bra. Men om det är svårt att hitta någon övning där den svaga eleven inte alltid är sist, långsammast osv? Det har man inte råkat ut för hittills. Och grupperna och övningarna ska skifta hela tiden. Därmed ska alla få en chans att komma till sin rätt. Man kan också kringgå ett problem med en "udda" elev genom att t.ex. lära ut något till honom, som bara han kan, och som han sedan ska lära ut i sin tur, för att han någon gång ska få ha ledarrollen. Litet grann som en bra lärare alltid har fungerat, alltså...

– Det är lättare att ta fram det i en liten grupp än i en stor, menar Inga-Maja Sandberg.

Får även de snabbare eleverna och de som kan mer, känna att de får använda sin bästa sida? Eller måste de lägga band på sin kunskap och sin snabbtänkhets hela tiden?

Nej, det tycker inte Södertäljelärarna. Eleverna jobbar ju inte statistiskt i samma grupp hela tiden, gruppen gäller bara för just det temat och det är de medvetna om. Eleverna hinner arbeta tillsammans med nästan alla på kursen, de måste t.ex. byta platser var tredje eller fjärde vecka. Små grupper på bara tre eller fyra elever, korta pass och material att arbeta med så de verkligen har fullt upp hela tiden gör att risken för problem minskar.

– Det har gått bättre än man tänkte, med hänsynstagandet, inflikar Karin Johansson.

Och man försöker se till att grupperna inte blir alltför heterogena när det gäller studievana – där går en gräns. Det är roligt att arbeta med den här metoden, tycker Julia Quick och får medhåll av sina kollegor. Man blir mer medveten om hur eleverna samarbetar. Det har varit arbetsamt – många färdiga övningar har t.ex. arbetas om eftersom de varit gjorda för barn och inte för vuxna. Man har stöttat varandra och lärt sig genom att gå in till varandra i klassrummen och vara observatörer. Efteråt har man slagit sina kloka huvuden ihop och kanske gjort ändringar. De tycker att det är väldigt roligt att vara en grupp från samma skola som både går kursen och vidareutvecklar ett arbetssätt i praktiken, det ger mycket mer än att göra det ensam.

– Det svåraste ur lärarsynpunkt har nog varit att inte lägga sig i för mycket, säger Ingrid Skeppstedt. Att inte gå in för snabbt när något inte går som man tänkt sig, utan lita på att eleverna klarar upp det – eller våga låta dem misslyckas. Men då är det extra viktigt med uppföljning efteråt, att diskutera om det t.ex. berodde på att gruppens normer inte fungerade.

Blir det riktigt galet i gruppen kan läraren gå in och ställa några frågor eller kanske sitta med en stund tills det har löst sig, men framför allt ska läraren vara en iakttagare.

Cooperative Learning-modellen ska inte användas alltid – den ska ses som ett komplement till annan undervisning. Arbetssättet används när man har stora teman, några stycken per termin, och inte heller då vid varje lektion hela dagarna. Eleverna behöver jobba individuellt också, t.ex. för sig själva summera intrycken efter arbete med ett stort tema och redovisning inför storgrupp. I övrigt arbetar de ofta två och två.

Vad tycker eleverna då?

– Det blir mer ordning, vi vet vad som förväntas av oss, har någon sagt. En annan tycker det är en fördel att inte behöva blanda in läraren så mycket:

- Vi behöver inte fråga dig vad vi ska göra, vi frågar varandra. – Vi tar ansvaret själva, man känner sig nästan som lärare! En ung kvinna sa:
- En hand kan inte klappa händerna, många händer klappar bäst!
Inger Moberg avrundar:
- Vinsten med smågruppsaktiviteter har vi sett. PBL (problembaserat lärande) har vi smakat på litet. När så Cooperative learning blev en verklighet stämmer allt, allt är på plats, det blir en syntes.

LÄSTIPS

Lindberg, Inger (1996) *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Ingår i serien "Lärare lär". Natur och Kultur.

Coelho, Elizabeth (1996) *Learning Together in the Multicultural Classroom*. Pippin Publishing.

Gröning, Inger (red.) (1996) *Att läsa i samarbete – grupparbete i förskola och skola*. Rapporter från institutionen för lärarutbildning, nr 3. Uppsala universitet.

Cohen, Elizabeth G. (1994) *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.

Gardner, Howard (1994) *De sju intelligenserna*. Brain Books AB.

Projektet som arbetsform

Intervju av *Emma-Gunilla Lundborg*

I pedagogiska sammanhang började begreppet projekt användas i USA efter första världskriget. Skolbarn skulle inte stängas in i skolorna, avstängda från samhället, utan kvalificera sig både teoretiskt och praktiskt genom att arbeta med s.k. projekt, där problem skulle tas upp från den verklighet de levde i och som angick dem. I dag är det ett flitigt använt ord i både skola och arbetsliv, och det har tolkats på många olika sätt. På Hisingens vuxengymnasium i Göteborg samlades några representanter från dels vuxengymnasiet dels Kvinnofolkshögskolan i Göteborg, och berättade om hur de arbetar med projekt i sin undervisning. De gav några exempel på hur olika "projekt" kan vara utformade i praktiken.

Från Hisingens vuxengymnasium deltog Sven Hallström, ansvarig lärare för Byggteknik, Lena Johannesson, projektledare vid Kommunikations-Centrum och Leif Jacobsson, projektledare vid VR-Centrum (där VR står för Virtual Reality). Från Kvinnofolkshögskolan deltog Lilian Hultin, folkhögskolelärare och projektledare.

På Byggtekniker har vi verklighetsorienterade projekt, säger Sven Hallström. Eleverna får simulera olika byggnadsföretag som räknar på kostnaderna för att bygga exempelvis nya parkeringshuset vid Sahlgrenska. De får all bakgrundsinformation, alla ritningar och dylikt, precis som i verkligheten. Sen får de mäta och göra mängduppskattningar, göra upp en tidsplan, göra en kostnadsberäkning och lämna in ett anbud – vi "fejkar" hela processen.

Vid utvärderingen efteråt jämför deltagarna och lärarna gruppernas anbud med anbudet från det företag som fick jobbet i verkligheten. Man tittar på vilken grupp som kom närmast när det gäller tidsplan, kostnadsberäkning osv. Sedan får alla elever genomföra kontraktsskrivning för att lära sig det. Så här har man arbetat med de blivande byggteknikerna i många år, och de tycker det är väldigt roligt, säger Sven Hallström.

Projektet dokumenteras

Man dokumenterar också projektet rent praktiskt. Varje ny kull som startar börjar med att gå igenom ett projektarbete från en tidigare kurs, för att se hur man går tillväga.

Oftast väljer lärarna ett parkeringshus att arbeta med, därför att det då handlar om rena mängder cement osv. och eleverna slipper drunkna i detaljer. Om man t.ex. skulle välja en skolbyggnad så skulle man få gå ner till Friggebod-storlek på den för att få det att fungera.

– Parkeringsbolaget har ställt upp med gratiskopior på ritningar för tusentals kronor, berättar Sven Hallström och påpekar att man som lärare får lägga ner mycket jobb i början. Sedan har man igen det fem år framåt, eftersom man kan använda samma övningsmaterial flera gånger, innan det är dags att kasta sig över nästa parkeringshus.

Deltagarna väljer själva vilka de vill arbeta tillsammans med. Det vore bra om det gick att blanda dem, säger Sven Hallström, men de som har erfarenhet vill helst arbeta tillsammans för sig. Det är viss spridning på både ålder och bakgrund bland eleverna – en del har varit byggjobbare i fem år, andra kommer direkt från någon gymnasielinje. Byggjobbarna har erfarenhet medan de som kommer direkt från skolan är mer tafatta, de är inte vana vid att det inte finns något facit:

– De som varit ute kan se om resultatet de räknat fram är rimligt, det kan inte de som kommer från gymnasiet.

Resultatinriktat projekt

Varje grupp väljer en arbetsledare och sedan får de jobba var de vill, hemma eller i skolan. Men vid ett visst klockslag ett visst datum ska de vara färdiga och anbudan inne, förseglade och allt precis som i verkligheten. Då finns det inget att be för, då ska jobbet vara klart. Hafsigt får det inte vara heller – gruppen får poäng för prydlighet och korrekt formulerad ansökningshandling. Det händer, men det är ovanligt, att någon elev smiter undan, kommenterar Sven Hallström:

– Men den enes resultat hänger på den andres, så alla måste jobba i gruppen. Det blir en kedja, alla måste göra sitt. Men projektet brukar skapa grupp känsla hos eleverna. Utvärderingen sedan, som alltså tar upp det konkreta resultatet, ska vara en ordentlig genomgång, säger Sven Hallström:

– Läger de ner så mycket jobb på projektet, måste jag lägga ner jobb på deras resultat. Det är mycket viktigt att ge eleverna feedback.

– Där sätter du tummen på ögat, inflikar Leif Jacobsson. Att bara producera en bibba papper och sen få en signatur på framsidan – den lärare som låter det gå till så ska låta bli den arbetsformen, tror jag.

Sven Hallström berättar om en lärare som hittade en checklista någonstans, en lista som gjorde att han kunde ge ett omdöme snabbt, han prickade bara av vissa punkter. Det gick för fort, det togs inte väl upp av eleverna. Det här är ett exempel på projekt som framför allt inriktar sig på resultatet.

Grupprocessen viktig

Vid Kommunikations-Centrum koncentrerar man sig på själva gruppprocessen också. Två av utbildningarna där är KoMedi (kommunikation och media) och GrafIT (grafisk formgivning på Internet), båda ettåriga. Alla projekt är verklighetsanknutna också där, berättar Lena Johansson. Ibland tar man på sig ett riktigt uppdrag, som just nu, när KoMedi-eleverna gör en tidning om ungdom för vuxna med hjälp av EU-pengar. Tidigare har man bl.a. gjort tidning och broschyr för Världsmusikfestivalen och en monter för Mediemässan.

Utvärderingen av ett projekt går till så att varje elev svarar skriftligt på enkätfrågor samt intervjuas. Dessutom har man varje vecka en skriftlig, individuell utvärdering av den gångna veckan, vad man tyckt om undervisningen och lärarna. Lärarna, som är 5–6 stycken per utbildning, arbetar i lag och lärarlaget går gemensamt igenom utvärderingarna. Därefter går man tillbaka till gruppen och ger feedback på kommentarerna, berättar Lena Johansson.

Ämnena glider i varandra och det finns grupper i grupperna – en elev kan ingå i mer än en grupp samtidigt, vilket bäddar för konflikter. Kriser och konflikter tas upp speciellt i ämnet projektkunskap. En gång har elever från Kommunikations-Centrum varit på Volvo och berättat för företagets trainees och chefer om hur det är att jobba i projektform, om olika faser i arbetsprocessen som kärleksfasen och uppbrottsfasen och om kriser.

Medveten pedagogik

– Att arbeta i projektform är en medveten pedagogisk idé, och det går åt mycket tid till möten, även för lärarna, säger Lena Johannesson och tillägger att hon inte kan se hur man skulle ha kunnat arbeta på något annat sätt. Just nu går för övrigt alla lärare på Hisingens vuxengymnasium på en ettårig fortbildningskurs i att arbeta med projekt. Idén till att arbeta på det här sättet kom när vuxengymnasiet för några år sedan skulle ordna utbildning för en grupp arbetslösa "inte så lätta" ungdomar. Inspiration fick de av Frontlöparna i Danmark, där de också gjorde studiebesök.

Affärsinriktade projekt

– De projekt vi arbetar med på VR-Centrum är ett mellanting mellan Svens och Lenas, säger Leif Jacobsson. På VR-Centrum består halva utbildningstiden av traditionella kurser och halva av projektarbeten. I grupper om fyra gör eleverna ett projekt för ett företag eller en institution. Det kan t.ex. vara att handikappanpassa en gata i Gamlestaden för Gatubolagets räkning. På Gatukontoret kan man då testköra med rullstol och pröva olika gatubeläggningar, allt i Virtual Reality-teknik. Det är ganska affärsinriktat, ibland arbetar man vidare med projekten, och diskussionerna på VR-Centrum kan ibland gå höga om sådant som upphovsrätt.

– Även om eleverna skaffar egna projekt är det viktigt att vi ser till att företaget som lämnar ut det klart vet vad de vill ha och ställer upp å sin sida. Det är viktigt att det står i kontraktet att det är ett elevarbete, och att man har avtalat innan om upphovsmannarätten. Vem ska ha den – företaget som ger uppdraget, handledarna eller de fyra eleverna i projektgruppen, och ska de i så fall ha den enskilt eller i grupp?

– Skapar man något som är användbart kan det bli problem om man inte har diskuterat igenom det här innan, säger Leif Jacobsson och får medhåll av Lena Johannesson. Även på Kommunikations-Centrum kan ett verkligt uppdrag leda till sådana här diskussioner:

– Men ett elevarbete kostar en tiondel av ett proffsjobb. Det kan inte bli lika hög kvalitet på t.ex. färg då. Och det ska stå inskrivet i kontraktet att betalningen går till skolan, till kursen, så vi kan köpa in finare tryckfärger eller dyrare referenslitteratur.

Projekt – ett sätt att få igång folk

På Kvinnofolkshögskolan har man elever mellan 20 och 60 år och med de mest skilda bakgrunder både vad gäller kultur och studievana.

– Då gäller det att hitta något gemensamt, säger Lilian Hultin. På Kvinnofolkshögskolan har man en extra dimension i sina projekt jämfört med komvux – grunden är alltid att stärka eleverna i att ta vara på sina rättigheter i samhället.

Projekten ska vara verklighetsorienterade och problembaserade, men behöver inte alls börja med teori, man kan börja med att gå ut på fältet direkt. Det kanske passar en del elever bättre.

– För mig är projektarbetet ett sätt att få igång människor, att få dem att inse poängen med att göra något. Som lärare är det underbart att jobba projektorienterat. Men det krävs en vilja hos hela lärarlaget. Varje projekt utvärderas via en enkät plus ett samtal där man bl.a. talar om vad som hände i gruppen under arbetets gång. På Kvinnofolkshögskolan lagar man mat och städar tillsammans också:

– Det är i en miljö man lär sig något, säger Lilian Hultin och berättar att det har de gjort sedan de för många år sedan besökte en dansk folkhögskola med fjorton- och femtonåringar från Svarta Triangeln i Köpenhamn, ”inte så lätt” ungdom den heller. Men de klarade att sköta det mesta på skolan:

– Vi åkte hem, tänkte ”men herre Gud, då kan väl vi!” Vi jobbar fortfarande på det sättet.

Eleverna på Kvinnofolkshögskolan får från början lära sig att de ska ut och dela med sig också av det de lär sig – rapportera, skriva dagböcker, ordna utställningar, inte behålla kunskapen för sig själv.

– Gammal genuin Tvind-kunskap, säger Lilian Hultin. – Ni åkte till Frontlöparna, vi åkte till Tvind.

– Kan utbildningsanordnarna få sitt kunskapslyft också nu? De som administrerar program måste också förstå. Skicka dem till Århus!

Två olika skolkulturer

Kan man tänka sig ett tätare samarbete komvux-folkhögskola-studieförbund nu inför Kunskapslyftet?

– Vi har normalt ett samarbete med studieförbunden, säger Lilian Hultin.

– Men komvux, det känns väldigt långt borta! Det är två olika skol-
kulturer! Men lärardiskussioner, att träffas och diskutera pedagogiken
som i dag, ja.

– Jag tror att folkhögskolan har en starkare social prägel, ni tar hand
om avhopparna t.ex., menar Leif Jacobsson. Komvux är hårt, vi stoppar
in 30–40 elever i kursen och takten är hög. Folkhögskolan tar ett ansvar
för eleven, särskilt om det är internat. Det skulle eleverna här aldrig
acceptera. Vi går inte in i det som ligger utanför utbildningsdelen. Han
anser att målinriktningen ligger litet längre bort på folkhögskolan än på
komvux, även bland eleverna. På komvux börjar de fråga direkt efter
jobb efteråt. Lena Johannesson tror att alla tre formerna kan lära sig
mycket mer av och om varandra men säger också:

– Vi sitter här och känner någon slags konkurrens inför Kunskapslyftet.
Inte speciellt underligt, man tänker ”Vad kan de ge som inte vi kan?”
Inom komvux har vi så mycket, alltifrån analfabeter på gruv, och de
lärarna måste bli allting – tolk, kurator... till lärarna som undervisar på
VR-Centrum där eleverna kan vara Chalmers-utbildade. Vi är tusenden.
Jag måste fatta vad ska jag ha ett samarbete med folkhögskolan till, när
jag kan få det jag behöver inom den här skolan!

STUDIEBESÖK

Know House
(Frontlöbernes kursusafdelning)
Frontlöberne
Mejlgade 35 B
DK-8000 Århus C.
Tlf. (+45)8613 5466
Fax (+45)8618 4854

LÄSTIPS

Lvux 82. *Bedömning och betygssättning*. Kommentarmaterial. Läroplaner
1987:1. SÖ/Utbildningsförlaget (1987).

Briner, W. m.fl. (1993) *Projektledaren*. Svenska Dagbladet.

Kjellgren, K., Ahlner, J., Dahlgren, L.O. och Haglund, L. (red.) (1993) *Problem-baserad inläring – erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Studentlitteratur.

Kommunikation och projektkunskap – kunna och våga leda projekt. Informationsblad SV520. Göteborgs stad/Utbildning.

Heide, Thomas (1995) *Navigation för projektledare. En handbok i gott sjömansskap på land*. Dafolo förlag. (En översättning av danska Frontlöparnas "Den Lille Projektleder", gjord av elever vid Kommunikations-Centrum, Hisingens vuxengymnasium.)

ÄLDRE LITTERATUR I ÄMNET

Askeland, Kjell (1979) *Pedagogiskt poem. Om projektorientering i pedagogiken*. Liber UtbildningsFörlaget.

Illeris, Knud (1976) *Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning – förutsättningar, planering och genomförande*. Wahlström & Widstrand.

Berthelsen, J., Illeris, K. och Poulsen, S.C. (1979) *Projektarbete. Erfarenheter och praktisk handledning*. Wahlström & Widstrand.

Vägen till ökad anställningsbarhet

Intervju av *Emma-Gunilla Lundborg*

Om man är flexibel men samtidigt självständig, kan förstå andra människor, har ett gott självförtroende, kan arbeta i team och dessutom har rätt utbildning, vad blir man då? Jo, man blir anställningsbar, om man nu inte redan har jobb. Men om man inte har alla de här kvalifikationerna då, eller bara delar av dem? Ja, då gäller det att komma med på någon kurs där lärarna eller utbildningsledarna arbetar med att stärka de här egenskaperna. Metoderna kan vara många – självförtroendeövningar, förbättrad studieteknik, affirmationer eller hjälp till ett förändringsperspektiv till exempel.

I Malmö finns "New Deal" sedan hösten 1996. Det är ett projekt som Limhamns arbetsförmedling driver tillsammans med bl.a. länsarbetsnämnden, för EU-pengar och med hjälp av ett utbildningsföretag. Till kurserna, som är sex eller åtta månader långa, tas bara kvinnliga arbetslösa kontorister, sekreterare och administratörer in. Syftet är att de under kurstiden ska öka sin anställningsbarhet och kunna gå ut på arbetsmarknaden igen, antingen för att de hittat ett nytt yrkesområde eller för att de lagt till något värdefullt till sina tidigare yrkeskunskaper. Det är en utsatt grupp – mer än 100 000 kontorsarbeten försvann under åren 1990–1994.

Lennart Holm, en av de arbetsvägledare som lånats ut av arbetsförmedlingen för att fungera som gruppleddare, berättar att varje kurs inleds med en åtta veckor lång period, som delas lika mellan vägledning och IT, data samt orientering i teknik och naturorienterade ämnen (NO). Mot slutet av perioden måste varje kursdeltagare göra upp ett handlingsprogram för sig själv, och tillsammans med kurspersonalen omsätts sedan handlingsprogrammet i en utbildningsplan. Det är framför allt inom IT och data, miljö och starta-eget-kunskap som kvinnorna ska bygga på sin formella kompetens, men det finns vissa möjligheter att köpa upp även annan utbildning, om någon kommer fram till en annan inriktning under vägledningsperioden. En del har svårt att göra ett handlingsprogram, att besluta om sin framtid:

– Förändring är ett stort steg för många. Men det är viktigt att de fattar ett eget beslut, säger Lennart Holm. Men den mer informella kompetensen då, det här med självförtroende, flexibilitet osv., hur hjälper man kursdeltagarna att höja den? Många kan ha tappat tilltron till sig själva som yrkesmänniskor när arbetsuppgifterna plötsligt anses som obehörliga och bara försvinner. Då använder man sig av flera olika metoder, berättar Lennart Holm. Målbilder är en sak – kvinnorna får lära sig att visualisera något för sig själva, se sig på ett nytt arbete till exempel. Affirmationer är en annan metod, där man lär sig upprepa något inom sig, t.ex. ”jag kan klara det här”. Stresshantering är en tredje komponent i personlighetsträningen. I grupper fem och fem diskuterar kursdeltagarna hur de upplever stress och hur de hanterar den. Avslappningsövningar är också viktigt, och där har man tagit hjälp av en speciallärare från Nydalaskolan, Inger Knutsson, som lär ut något som hon praktiserat på sina grundskoleelever med gott resultat, något som hon kallar ”pedagogiska rörelsemönster”. Det är enkel gymnastik, ”hjärngymnastik”, som ska göra det lättare att koordinera de båda hjärnhalvorna och uppnå både större lugn och mer energi.

– Vi visar på vissa metoder, sedan är det upp till var och en att fortsätta själv, säger Lennart Holm.

Man har också enkla självförtroendeövningar och motivationshöjande övningar.

En självförtroendeövning kan t.ex. innebära att man först, hela kursen tillsammans, diskuterar vad det finns för allmänt kvinnostarka sidor och därefter i smågrupper tittar på sina egna starka sidor, skriver ner det och läser upp det för varandra.

En annan jag-stärkande övning kan vara att alla går igenom sitt tidigare arbete:

– Då ser de ofta att de gjort väldigt många arbetsmoment. En del av dessa är fortfarande fullt användbara. De ser att de faktiskt har något med sig i bagaget. Som motivationshöjande träning pratar man på kursen mycket om förändring, vad förändring innebär och vad den får för konsekvenser. Deltagarna måste lära sig att se nödvändigheten av att ha ett förändringsperspektiv.

Man diskuterar framtiden – hur ser den ut? Det är det ingen som vet, bara att det är slut med livslånga arbeten, nu krävs det andra saker både personlighetsmässigt och när det gäller yrkeskompetens. Nu gäller det att öka kompetensen inom båda områdena, för att öka möjligheten att gå ut på arbetsmarknaden igen. Ibland bjuder man in externa föreläsare

också, t.ex. historikern Mats Greiff som gav ett historiskt perspektiv på just kontoristers arbetsmarknad. Överhuvudtaget försöker man sätta in samhällsförändringar i ett historiskt sammanhang – ”det är ingenting nytt” – och speciellt tittar man på kvinnors arbetsmarknad.

Första kursen, 30 stycken, gick ut i april 1997. Av dem har några fått arbete, några är fortfarande (i maj månad) ute på sina praktikplatser och några är arbetslösa. Ett litet fåtal fick arbete redan under kurstiden p.g.a. den ganska avancerade datautbildning de hade påbörjat. Hur de här metoderna fungerar utvärderas i en delrapport vid årsskiftet 97/98 av en forskare från sociologiska institutionen vid Lunds universitet, som följt projektet ända från starten. Margareta Nilsson-Lindström har fått utvärderingsuppdraget från Arbetsförmedlingen, som vill ha det som underlag för metodutveckling. Slutrapporten kommer först när New Deal-projektet är avslutat. Det ska pågå i tre år.

Den utvärdering Margareta Nilsson-Lindström gör kommer inte att vara av den traditionella typen, med enbart mål och resultat. Det kommer i stället att bli en processutvärdering som koncentrerar sig på ”den svarta lådan”, varför det gick som det gick. För att kunna svara på de frågorna deltar hon regelbundet i olika övningar och samtal under kursen. Inom arbetslivsforskningen har man sysslat en del med den här typen av utvärderingar på senare tid, och en grupp forskare vid sociologiska institutionen i Lund har utarbetat en s.k. partiparticipatorisk modell, vilket innebär att olika parter arbetar tillsammans med utvärderingen, som här när det gäller New Deal-projektet i Limhamn. Det här är ett exempel på hur man kan försöka öka en grupp människors anställningsbarhet. Men man kan också behöva starta på ett tidigare stadium, innan människor står så nära klivet ut på arbetsmarknaden som på en yrkesutbildning eller liknande.

Det gör man t.ex. på Kompetensskolan, som också finns i Malmö, sedan 1992. Den startade med uppdragsutbildning åt Länsarbetsnämnden och Malmö kommuns socialförvaltning men förs nu över till komvux. Bakom en röd tegelfasad på Västra Rönneholmsvägen, i gamla Malmö Mekaniska Triåfabriks lokaler, tillhandahålls grundläggande vuxenutbildning respektive grundläggande gymnasial utbildning. Sedan starten är lärarna vana vid att parallellt med undervisningen arbeta mycket med att stärka självförtroendet hos eleverna – många som kommer dit har ett stort behov av det.

Susan Almgren, som framför allt undervisar i samhällskunskap, och Doris Norrgård, som undervisar i svenska och svenska som andraspråk,

berättar om hur det kan gå till när man exempelvis ska hjälpa människor att både våga skriva uppsats och hålla föredrag, fast de aldrig hade trott att de skulle klara av det.

– Något jag använder mycket för att de ska lära sig skriva är att skriva dikter. Det kan börja med att vi läser en dikt tillsammans. Sedan ber jag dem stryka under ord som de själva tycker ger dem något. Och sedan ska de baka in de orden i något sammanhang och uttrycka något om sig själva eller sin syn på livet, säger Doris Norrgård och riktigt knyter handen mot bröstet för att visa att det är elevernas känslor hon vill ha fram.

– Sedan läser jag själv upp dikterna, med stor teaterinlevelse som om det skulle höras i radio, så de verkligen kan höra hur fantastiskt bra det är! Det är bra att läraren är den som läser upp det skrivna, säger Susan Almgren. Man kan betona rätt och läsa det med sina rättningar så att det verkligen låter fint. Den klassiska reaktionen är att ”jag tycker min dikt/uppsats lät mycket bättre nu när du läste den!”

Susan publicerar ofta elevdikter i skolans tidning ”KS-magasinet”, Doris gör små häftade diktsamlingar och delar ut i andra klasser, och så gör flera lärare.

– Detta faktum, att man går från att inte ha skrivit dikter alls till att vara med i små diktsamlingar stärker självförtroendet mycket. Men jag ger mycket hjälp och stöd i början. Längre fram blir det små vinkar och mycket fria händer.

Doris låter sina elever skriva sagor också och andra små stycken innan man går till uppsatsskrivning. Ämnena ska alltid vara positiva och sagorna ska alltid ha ett lyckligt slut. En liten uppsats kan ha ämnet ”Mina glädjeämnen i livet” till exempel:

– Jag väljer inte ämnen som ”Det värsta jag varit med om”, för det hinner jag inte bearbeta med dem, så kort tid som de är här, säger Doris vidare. Nej, det gäller att plocka fram det som är bra i livet, liksom det som är bra hos eleverna. Därför kan en övning bestå i att alla anonymt får skriva en komplimang till en bestämd person i klassen. Sedan samlar jag in alla lapparna i ett kuvert och överlämnar till den utvalde eller utvalda. Ja, vem skulle inte bli glad över att få ett helt kuvert med komplimanger!

– Kanske har vi kombinerat det med en adjektivövning innan, letat efter positiva adjektiv och diskuterat om ”envis” är en positiv egenskap eller inte. Susan Almgren berättar om en elev som hade svårt att hitta

något positivt om en kompis, men löste det med att skriva "du har alltid så snygga skor". Det gäller att inte trycka ner någon, varken sig själv eller andra.

En annan övning kan vara att beskriva någon i klassen, göra värdeomdömen, träna att skilja subjektivt från objektivt osv. Någon kan bli glad för att hon upplevs som "lugn" och inte bara "blyg", en annan för att han får omdömet "fart och fläkt" och inte "stökig" som han alltid hörde under sin tidigare skoltid. För de flesta elever räcker det att man i början av en kurs gör klart vad som gäller: närvaro, prestation, samarbete, ambition. Men när någon ändå glider undan är det det enskilda samtalet som gäller:

– Är eleven inte motiverad att anstränga sig mera, är det svårt. Finns motivationen så går det, och brist på motivation beror ofta på dåligt självförtroende. Därför är det viktigt att läraren i samtalet också tar fram allt det positiva hon kunnat upptäcka hos eleven under kurstiden. Men det måste vara välgrundat beröm, inget tomt smicker.

– Hur många elever har inte sagt: Man lär sig inte genom att ständigt få kritik utan genom att ständigt få uppmuntran, säger Susan Almgren. Hon hade en elev som hatade att skriva uppsats men till slut klämde fram några rader. – Hon använde semikolon. Det är jag väldigt förtjust i, och jag berömde henne och sa "kul att du använde semikolon just här, det passar så bra". Nästa gång hade hon skrivit tre sidor. Det ska inte mycket till!

– Men ibland ska det mycket till, säger Doris Norrgård och minns en elev som hade mycket svårt att skriva ner något på ett papper. – Jag hade prövat allt innan – samtal, diskussion, beröring, hemuppgifter... Då får man lita på sin intuition i stället för färdiga modeller. Jag satte mig bredvid honom. Jag sa: "Jag ser inte vad du skriver, jag bara sitter här för att påminna dig om att du inte hela tiden ska censurera dina egna tankar". Och det fungerade.

Det här med självförtroende, eller bristen på självförtroende, är grunden för om utbildningen ska gå bra eller inte, menar lärarna. Målet är ju att få alla igenom till godkänt, så de studerande har en möjlighet att gå vidare på någon yrkesinriktad kurs sedan. Små steg åt gången och mycket uppmuntran och lyhördhet behövs.

– Det kan hjälpa om man pratar med eleverna om det. De får reflektera över det, höra att andra också har svettiga händer, berätta sina knep för varandra, hur man bemästrar rädslan och vågar, i stället för att låta

”pratet inne i huvudet” ta över, det som säger att man inte kan, säger Doris Norrgård. Och det är bara bra om läraren visar att hon eller han inte kan allt, inte kan svara på alla frågor:

– De frågorna ska man använda för att visa att kunskapen är oändlig! Inför all den kunskap som finns i världen är människan mycket liten. Den litenheten delar vi med alla, professorer också. Vi går till biblioteket och där finns miljoner böcker, men det ska inte kännas som en börda, det är inte meningen att vi ska kunna eller hinna läsa alla!

– Läraren har bara kommit en liten bit längre i vissa saker. Det finns annat som hon inte kan, men som de kan.

Carina Hjelm, en annan lärare på Kompetensskolan, har just utarbetat ett häfte med goda råd om studieteknik, ”Studiestrategi eller hur du ska gå till väga när du studerar”.

– Jag poängterar i häftet hur viktigt det är att man fyller sig med positiva tankar, säger hon.

– När man får in människor som befinner sig i en down-period och som dessutom inte har studerat på länge är det viktigt att få dem att tro på sig själva, få dem att upptäcka att de verkligen vill och få dem att se att de klarar av det här. Hon gjorde häftet därför att hon tycker att samhället kräver så mycket teoretiska kunskaper av sina medborgare i dag, och därför att hon vet att om de ska klara det så hänger mycket på att de har en bra studiestrategi, att de vet hur man ska gå till väga. För många människor är det alls ingen självklarhet, de har ingen studievana och inga förebilder.

Carina Hjelm börjar med att definiera ordet studiestrategi – ett sätt att bete sig i sin studiesituation för att kunna studera med framgång. Hon påpekar att det gäller för var och en att komma underfund med sig själv och vad som fungerar bäst, men att det kan vara bra att ha några goda råd fram till dess. Efter en del allmänna råd om bra belysning etc. tar hon upp anteckningsteknik, hur man går igenom en lärobok – skillnaden mellan översiktsläsning och lokaliseringläsning.

Tankebanorna är viktiga – att man absolut inte tänker ”jag klarar inte det här” utan ”om en timme kan jag det här” – litet affirmationer, alltså. Häftet tipsar också om musik som hjälper hjärnan att fungera bra, t.ex. Beethovens konsert för piano och orkester, nr 5 i Ess-dur, opus 73, eller Chopins valser eller musik av Corelli och Bach. Det har hon hämtat hos den bulgariske forskaren Georgi Lozanov, som hävdar att hjärnan arbetar bäst i avslappnat tillstånd.

Carina Hjelm tar också upp Barbara Prashnigs teorier om "Learning Styles", att en del kan behöva sitta instängda i en absolut tyst skrubbd och läsa medan andra läser bäst på en bänk på stationen med liv och rörelse omkring sig; några behöver äta mycket, andra vill inte äta alls när de läser osv. Sedan går hon in på lästeknik och läshastighet, och vikten av att repetera det man läst, särskilt i början. Hon avslutar med att det finns några oskrivna regler i klassrummet, som man bör följa både för sin egen och andras skull – att komma i tid till exempel, eftersom det är ont om tid och man ska hinna med mycket.

LÄSTIPS

Greiff, Mats (1992) *Kontoristen. Från chefens högra hand till proletär*. Doktorsavhandling, Lunds universitet.

Heard, Georgia (1993) *Allt gott på jorden och i solen. Om dikt och diktskrivning*. Daidalos.

Madison, Sigrid (1992) *Läkande läsning och skrivning*. En handbok om dyslexi. Tiden/Folksam.

Ostrander, Sheila och Schroeder, Lynn (1979) *Superlearning*. Sphere Books Ltd.

Prashnig, Barbara (1995) *Våra arbetsstilar. Hur du är avgör hur du lär*. Brain Books AB.

Vuxenutbildningspolitiska erfarenheter från Danmark

Bjarne Wahlgren

Sedan mitten av 1980-talet har den danska vuxenutbildningspolitiken med dit hörande vuxenutbildningsforskning ägnat sig åt ett antal väsentliga områden. Ett av dessa områden är den kunskapsdiskussion som tar hänsyn till hur förhållandet mellan allmänna kunskaper och yrkeskunskaper har påverkat vuxenutbildningsområdet. Ett annat område är deltagarrekrutering och diskussionen om utbildningshinder. Ett tredje område handlar om samspelet mellan utbildningssystemet och arbetslivet. Ett fjärde område är folkbildningens förhållande till samhällsutvecklingen, i detta sammanhang förhållandet mellan folkbildning och demokrati.

Det är emellertid tre andra områden som är mest framträdande under de sista tio årens vuxenutbildningspolitiska debatt och som samtidigt är ganska omfattande belysta i forskningen. Det handlar för det första om undervisning och utbildning för arbetslösa. För det andra handlar det om de kortutbildade. Och för det tredje handlar det om hur de olika vuxenutbildningsanordnarna på bästa sätt skall klara att arbeta samman tvärs över institutionella gränser.

Utbildningsmöjligheter för arbetslösa

Den 1 januari 1989 trädde en förordning i kraft avseende utbildnings- och arbetsmöjligheter för långtidsarbetslösa. Ett viktigt inslag i förordningen var att de långtidsarbetslösa skulle få ett utbildningserbjudande som ett led i den samlade aktiveringen.

Bakgrunden till åtgärden var en ganska hög arbetslöshet på litet över 10 procent och en tilltro till att utbildning kunde bidra till att minska arbetslösheten. Problemet förstärktes av att en ökande andel arbetslösa var långtidsarbetslösa. I cirkuläret om riktlinjer för utbildningserbjudandet hette det bland annat: "Det viktigaste målet för utbildningsåtgärden är

att förebygga långtidsarbetslöshet och säkra den arbetslöses anknytning till arbetsmarknaden. Det betyder att information, vägledning, utbildning och övriga åtgärder inte är mål i sig själva, utan medel att uppnå målet – sysselsättning.”¹

Utbildningserbjudandet skulle riktas till den enskilde arbetslöse och det skulle samtidigt ha sin utgångspunkt i arbetsmarknadens behov. ”Utbildningserbjudandet skall inriktas mot den arbetslöses önskemål och förutsättningar samt arbetsmarknadens behov”, hette det i cirkuläref.

Förordningen hade således ett klart mål, nämligen att de långtidsarbetslösa skulle komma i arbete – och att utbildning ”bara” var ett medel för detta. Utbildningserbjudandena skulle därför inriktas mot arbetsmarknadens behov av kvalificerad arbetskraft. Samtidigt framhölls det som tidigare sagts att utbildningsutbudet skulle ha sin utgångspunkt i de arbetslösas förutsättningar.

Förordningen möjliggjorde en mycket stor satsning i syfte att använda utbildning för att reducera långtidsarbetslöshet. I anknytning till satsningen etablerades en omfattande forskning, i vilken ett antal forskningsinstitutioner och enskilda forskare följde och utvärderade åtgärden. Det föreligger alltså ett ganska omfattande dokumentationsmaterial som belyser de danska erfarenheterna av undervisning av arbetslösa.

Forskningsmässiga svårigheter

Inledningsvis är det på sin plats att peka på några grundläggande forskningsmässiga svårigheter i samband med att värdera en åtgärd av detta slag. Svårigheterna består i att värdera ”resultatet” av de olika utbildningarna.

Man kan konstatera att mellan tio och femton procent av de långtidsarbetslösa har fått arbete efter att ha deltagit i utbildningserbjudandena. Är då detta ett bra eller dåligt resultat? Frågan är svår att besvara, eftersom det inte existerar någon kontrollgrupp. Vi vet alltså inte hur stor andel av de arbetslösa som i alla fall skulle ha fått arbete.

På motsvarande sätt är tidsfaktorn också en parameter som är svår att kontrollera. I en situation med stor och stigande arbetslöshet kan man inte förvänta sig att en stor andel av de långtidsarbetslösa skall få arbete omedelbart efter det att de avslutat sin utbildning. Det är mera troligt att

utbildningsinsatsen allmänt motiverar den arbetslöse att aktivt söka sig tillbaka till arbetsmarknaden eventuellt efter en period med utbildning. Frågan är därför hur lång tid efter utbildningsinsatsen som man kan eller skall mäta effekten.

Slutligen är det också svårt att jämföra olika utbildningsutbud. När man exempelvis kan konstatera att vissa utbildningar ger större sysselsättningseffekter än andra, hur kan man då kompensera sig för faktorer som deltagares egna val av utbildningar, skillnader i utbildningsanordnarnas antagningsregler, skillnader i regionala arbetsmarknadsförhållanden och skillnad i resurser som används i de olika verksamheterna.

Sett mot bakgrund av dessa faktorer blev det vedertaget i forskargrupperna att inte enbart målet "sysselsättningsgrad" skulle betraktas som effektmål vid utvärderingen av utbildningsförordningens resultat. Man måste också ta hänsyn till ett antal "långsiktiga deltagarmål", nämligen fortsatt utbildning, förbättrade kvalifikationer, förbättrade personliga förutsättningar och ökat arbetssökande. Sådana effektmål är också mindre känsliga för bristande kontrollmöjligheter.

Som en konsekvens av de beskrivna metodiska bristerna har man – under åren efter de stora utvärderingarna – genomfört försök att kontrollera variabler och mäta effekter av gjorda utbildningsinsatser genom undersökningar av s.k. experiment-design. Dessa försök har emellertid visat sig vara ganska svåra att genomföra i praktiken.

Erfarenheter av utbildningsförordningen

Medan det av bland annat ovan beskrivna orsaker är svårt att tala om direkta sysselsättningseffekter av utbildningserbjudandena, är det lättare att visa på stora indirekta effekter. De indirekta effekterna kan beskrivas på följande sätt:

- En tredjedel av kursdeltagarna har fått ökad motivation för studier
- Två tredjedelar av de arbetslösa har utbildat sig inom nya yrkesområden eller fördjupat sig inom sitt gamla yrkesområde
- De flesta har förbättrat sin personliga och sociala kompetens

- Flertalet av deltagarna har efter avslutad utbildning ökat sina ansträngningar att söka arbete
- Deltagarna är allmänt mycket nöjda med utbildningarna (9 av 10 är nöjda) – också de som från början var skeptiska eller direkt negativa till att delta. En dryg tredjedel av deltagarna kände sig tvingade att delta i kurserna.

Man kan således sammanfatta de danska erfarenheterna på följande sätt: Det är svårt att peka på direkta, det vill säga omedelbara, sysselsättningseffekter (bland annat av metodmässiga skäl). Omvänt tycks resultaten klart peka på stora långsiktiga utbildningseffekter, exempelvis att ursprungligen lågmotiverade långtidsarbetslösa får en ökad motivation för utbildning och arbete samt att gruppen får stärkt personlig kompetens och ökat socialt nätverk. Utbildningsinsatserna skapar (naturligtvis) inte arbete, men de bidrar till att de svagaste av de arbetslösa stärks i förhållande till arbetsmarknaden både på kort och lång sikt.

Med hänsyn till hur utbildningarna tillrättalades för de arbetslösa, undersökte man om man kunde urskilja särskilda faktorer som förbättrade de kortsiktiga och långsiktiga effekterna. Med få undantag var det svårt att peka på sådana faktorer. Det var alltså inte omedelbart möjligt att konstatera någon skillnad med avseende på:

- om studiegången innehöll praktik och inskolning i arbetslivet eller ej
- om man etablerade samarbete mellan olika utbildningsanordnare eller genomförde utbildningen hos en och samma anordnare
- om det var en homogen eller heterogen sammansättning av deltagare
- om innehållet var specifikt eller allmänt i förhållande till arbetsmarknadens behov.

Resultatet kan verka överraskande men får tills vidare anses som giltigt, eftersom det konstaterades i flera undersökningar³. Det är inte minst intressant att undersökningarna visar på att studieinriktningar med mer generellt och allmänt innehåll hade lika stora (mätbara) effekter som studieinriktningar med mer specifikt yrkesinriktat innehåll. Vid första påseende kan det tas som uttryck för att det – under givna sysselsättningsvillkor – inte är väsentligt, om kursen riktar sig specifikt

mot ett yrkesområde eller om det i större utsträckning siktar mot att ge deltagarna allmänt bättre kvalifikationer.

Det kan finnas ett visst samband mellan storleken på effekten av kurser och kursdeltagarnas positiva förväntningar på kursen. På motsvarande sätt kan det finnas ett visst samband mellan effektens storlek och graden av engagemang hos den givna gruppen. Grupper med ett högt engagemang uppnådde således ett antal långsiktiga mål. Det fanns också ett visst samband mellan sysselsättningseffekter och kursens längd. Detta senare samband framkom endast, när kursen varade en längre tid, där gränsen verkar ligga mellan ett halvt till ett år.

Även om man således kan peka på faktorer som främjar effekten av utbildningsinsatser för arbetslösa, så kan det vara frestande att ställa följande hypotes. Det väsentliga är inte vilken form undervisning och utbildning av de arbetslösa har, utan istället om ett utbildningserbjudande överhuvudtaget kommer till stånd. Detta innebär då ett konstaterande att det väsentliga i samband med ett utbildningserbjudande för långtidsarbetslösa är att de får ett erbjudande. Det är av mindre betydelse hur detta erbjudande utformas under förutsättning att det – där det genomföres – sker i vuxenpedagogisk anda.

Job-rotation som en väg framåt

Undersökningsresultaten från 90-talets början visade att arbetslösa hellre tog erbjudande om arbete än om utbildning. Mot bland annat denna bakgrund, men också utifrån utbildningspolitiska perspektiv, har job-rotation i stor utsträckning ersatt egentliga utbildningserbjudanden till långtidsarbetslösa.⁴

Job-rotation betyder i detta sammanhang, att arbetslösa och anställda ”roterar”, och att det till denna rotation knyts kompletterande utbildning. Sådan kompletterande utbildning ges dels till de anställda med syfte att möjliggöra för dem att tillägna sig nya kompetenser, dels till de arbetslösa med syfte att kvalificera dessa för vikariat, när de anställda är på kompletterande utbildning.

Erfarenheterna från de danska job-rotations-projekten – som nu varit igång i fem år – synes utomordentligt goda. Detta gäller både syftet till vidarekvalificering av arbetskraften och syftet att säkra en mer permanent sysselsättning för de arbetslösa. Svårigheterna ligger bland annat i att kvalificera vikarierna på en tillräckligt hög nivå, så att de i verklighe-

ten kan klara de – i några fall – mycket kompetenskrävande arbeten, i vilka de skall vikariera.

De kortutbildade

På samma sätt som det utbildningspolitiskt har varit ett stort intresse för utbildning av arbetslösa, så har under samma period ett antal initiativ tagits med inriktning mot kortutbildade. Det viktigaste är antagning av "Lov om voksenuddannelsesstøtte", som trädde i kraft oktober 1989. Lagen har till syfte att – genom tilldelning av stöd till vuxenutbildning – skapa ekonomisk grund för att vuxna med kort utbildning skall kunna få möjlighet att delta i utbildning på arbetstid.

Före beslut av VUS-lagen hade man i Danmark tagit ett antal initiativ till försöksverksamheter med syfte att stärka de kortutbildade vuxnas deltagande i utbildning. Initiativen, som på flera sätt hade hämtat sin modell från Sverige, handlade bland annat om olika former för uppsökande verksamhet i bostadsområden och på arbetsplatser. Den uppsökande verksamheten följdes också upp med ett antal pedagogiska initiativ, återigen inspirerade från Sverige, till exempel "vardagslärande" och den så kallade Falumodellen med studiecirkel på arbetsplatsen. Men det fanns också danska varianter, exempelvis "holdlederne", där aktiva och utbildningsintresserade medarbetare utgjorde den organisatoriska basen för att stärka den arbetsplatsförlagda utbildningen. Det var emellertid inte någon av dessa former som på allvar slog igenom.

Först i och med antagandet av VUS-lagen och med en motsvarande massiv uppbackning från stora delar av fackföreningsrörelsen och arbetsgivarorganisationerna slog utbildningsidén på allvar igenom för de kortutbildade.

Lag om vuxenutbildningsstöd

VUS-lagen är på många sätt en av de mest lyckade lagarna på vuxenutbildningsområdet.

Huvudprincipen i lagen har varit att kortutbildade skall erhålla ekonomiskt stöd för deltagande i sådan utbildning, som den enskilde själv väljer. Det kan gälla allmänna ämnen eller yrkesinriktade ämnen eller en kombination av båda. Enligt "Bekendtgørelsen" som kom 1995 kan

vuxenutbildningsstöd ”ges till utbildning i sammanlagt minst en vecka och högst 80 veckor på heltid”.⁵

Förordningen innebär inte rätt till ledighet eller rätt till återgång till samma arbete. Den gäller endast ekonomiskt stöd. Rättigheterna skall förhandlas med arbetsgivaren. Ofta är det den lokala fackföreningen som går in och förhandlar på den anställdes vägnar.

Antalet VUS-deltagande har hela tiden ökat från etableringen 1989 fram till 1993, då antalet – bland annat i samband med etableringen av en förordning om generell ledighet för utbildning – stabiliserade sig på knappt 10 000 deltagare per år.

Det som speciellt gör att förordningen kan betecknas som en succé är, att den formellt och reellt vänder sig till de kortutbildade. Kriterierna för tilldelning av vuxenutbildningsstöd anges i lagen. Huvudprincipen är att vuxenutbildningsstödet tilldelas personer som antingen har mycket kort grundskoleutbildning (7 till 8 år) eller till personer som inte har någon yrkesutbildning (och som högst har tio års skolgång).

På grund av de restriktiva tilldelningskriterierna nås reellt de kortutbildade. VUS-mottagarna är i allmänhet äldre anställda, eftersom personer mellan 45 och 55 år utgör 40 procent av deltagarna.

VUS-förordningen var från början tänkt som en individuell förordning. Men andelen av så kallade ”kollektiva kurser”, det vill säga kurser där deltagarna kommer från samma arbetsplats, har ökat i antal sedan starten och de omfattar nu hälften av samtliga deltagare. I anknytning till dessa kollektiva kurser utvecklades så kallade ”skräddarsydda utbildningspaket”, alltså paket som till form och innehåll passade de olika gruppernas önskemål och behov.

Det är svårt att mer exakt säga vad som har gjort att förordningen blev den succé som den nu är. En av förklaringarna är, som tidigare nämnts, att stora delar av fackföreningsrörelsen backade upp förordningen från begynnelsen. En annan förklaring är att det har skett en attitydförändring till vuxenutbildning bland befolkningen som helhet – också bland de kortutbildade. Det har blivit allmänt accepterat att det finns behov av ”livslångt lärande” – för alla. En väsentlig del av förklaringen till succén är den stora andelen kollektiva kurser, där utbildningen ingår som en naturlig del i lärandet på arbetsplatsen.

Erfarenheter av VUS-förordningen

På samma sätt som vi tidigare beskrev i samband med utbildningserbjudanden till arbetslösa, så är de kortutbildades behov – och inte minst VUS-förordningen – synnerligen omfattande belyst genom forskning.

I alla undersökningar visar resultaten att det finns en mycket massiv tillfredsställelse med utbildningen. Mer än 90% av deltagarna anger att de har varit nöjda eller mycket nöjda. En motsvarande andel anger att kursen varit givande eller mycket givande. Man är allmänt också mycket nöjd med lärarna, ämnesutbudet och undervisningsformerna.

Utöver denna allmänna tillfredsställelse hos kursdeltagarna dokumenterar forskningen ytterligare ett antal resultat på kort och lång sikt av VUS-utbildningar. VUS-deltagarna uppfattar exempelvis att de är bättre i stånd att handha sina arbetsuppgifter och att delta i samhällslivet. Fyra femtedelar av VUS-deltagarna menar också – tre år efter utbildningen – att den har varit till nytta för deras arbetsplats. Mer än en femtedel av VUS-deltagarna säger att de har blivit mer aktiva i föreningsarbete.

Det har ofta framförts som en hypotes att deltagande i utbildning motiverar till mer utbildning. Detta har också utgjort en del av skälen till uppsökande verksamhet av kortutbildade. Ett av de viktigaste resultaten i samband med VUS-utbildningar, som nu har dokumenterats, är att de har en utbildningsmotiverande effekt hos de kortutbildade.

I en av undersökningarna av VUS-förordningen jämförs alltså hur aktiv gruppen VUS-deltagare har varit innan kursen påbörjades (1991) med hur aktiv samma grupp är tre år efter deltagandet (1994). I båda fall undersöktes andelen som har deltagit i utbildning året före undersöknings-tidpunkten. Man kan konstatera en mycket stor ökning av utbildningsaktiviteterna. Medan således 40 procent hade varit utbildningsaktiva året innan VUS-deltagande har motsvarande andel stigit till 65 procent tre år efter. Samtidigt har omfattningen av den utbildning, som den enskilde deltagit i, genomsnittligt stigit.

Sett i perspektivet av aktivering av kortutbildade är det ytterst intressant att notera, att det relativt sett har skett en större ökning av andelen utbildningsaktiva med 7–8 års skolutbildning jämfört med dem som har 9–10 års skolutbildning.⁶

Samarbete mellan utbildningsanordnare

Det tredje området som har prioriterats högt i dansk utbildningspolitik är det tvärssektoriella samarbetet mellan utbildningsanordnare. Tankarna om ett sådant samarbete har bland annat utformats i utbildningsministeriets tiopunktsplan för återkommande utbildning, som sattes på pränt under år 1995. I punkt sju i denna plan sägs det bland annat att "Målet är att vuxna skall kunna skräddarsy ett utbildningsinnehåll som går tvärs över de enskilda utbildningsanordnarnas utbud, alltså kunna kombinera utbildningsdelar från folkbildningen, allmän utbildning och yrkesutbildning". Motsvarande sägs det: "Detta betyder att man måste satsa på att stärka det lokala utbildningssamarbetet och utbildningsanordnarnas profilering efter deras speciella kompetens, ämnesmässigt och pedagogiskt".⁷

Grundtanken med att uppmärksamma samarbetet är att utbildningsanordnarna är och skall vara olika. De skall ha sin egen profil. De skall genomföra den typ av utbildning, som de är bäst på. Samtidigt skall det vara möjligt med utbildningssamverkan. Såväl i den enskildes utbildningsplan som i hela vuxenutbildningssystemet. Samtidigt är det ett väsentligt drag i dessa idéer att särskilt samarbetet mellan den mer yrkesinriktade och den mer allmänna vuxenutbildningen skall stärkas.

Vuxenutbildningspotten

Under år 1993 avsattes således 200 miljoner kronor till att stärka samarbetet mellan olika utbildningsinstitutioner i den så kallade vuxenutbildningspotten. Syftet var enligt "Bekendtgørelsen om voksenuddannelsespuljen" att "stärka den allmänna vuxenutbildningen med avseende på kombinationer av nya utbildningsvägar med både allmänna och yrkesinriktade delar."⁸ Konkret skall de enskilda utbildningsvägarna innehålla minst en tredjedel allmänna och minst en tredjedel yrkesinriktade delar och i detta samarbete skall ingå såväl yrkesinriktade som allmänna utbildningsinstitutioner.

Det är intressant, att potten – och det tvärssektoriella samarbetet – ses som ett bidrag till lösningen av arbetslöshetsbekämpningen och som möjligheter för de kortutbildade. Potten kan nämligen användas både till insatser för anställda som till arbetslösa, och som det framgick av "Bekendtgørelsen" till insatser "särskilt för kortutbildade". Eftersom

vuxenutbildningspotten speciellt skulle riktas mot kortutbildade fanns det en föreställning om att en bättre koppling mellan det allmänna (och ofta bokliga) och det yrkesinriktade (och ofta praktiska) skulle göra det lättare för vuxna med kort skolbakgrund att tillägna sig bägge områdena. Det yrkesinriktade utbildningsinslaget skulle vara öppningen och motivationen och den funktionella placeringen av det bokliga skulle underlätta inläring och användning.

Utöver de syften som tidigare nämnts är intentionerna med det tvärsektoriella samarbetet följande:

Att säkra en jämnare könsfördelning, eftersom det är en övervikt av män på de yrkesinriktade utbildningarna och en övervikt av kvinnor på de allmänna.

Det tvärsektoriella samarbetet skall säkra en bättre koppling mellan den yrkesinriktade och den allmänna inläringen, på så sätt att de två områdena skulle hänga ihop i undervisningen och i de studerandes inläring.

Det tvärinstitutionella samarbetet skall säkra att de studerande informeras om ett bättre utbildningsutbud.

I anknytning till samarbetet mellan de olika utbildningsinstitutionerna har man etablerat en gemensam lärarutbildning, där lärare lär sig att arbeta tillsammans med lärare från andra utbildningsinstitutioner och från andra ämnesområden.

Erfarenheter av vuxenutbildningspotten

I linje med de två föregående områdena, utbildning av arbetslösa och av kortutbildade, har man också i samband med det tvärsektoriella samarbetet i allmänhet och vuxenutbildningspotten i synnerhet genomfört en mycket omfattande forskning och utvärdering. Mot den bakgrunden kan följande sägas:

Generellt är erfarenheterna av det tvärsektoriella samarbetet goda men samtidigt kan man också peka på ett antal svårigheter och begränsningar.

En av svårigheterna är de kultur- och ämnesskillnader som finns mellan olika utbildningsinstitutioner. Samarbetet och utbildningsnormerna skall läras och tillägnas (bland annat genom det ovan beskrivna lärarutbildningssamarbetet). Det kräver tid och resurser – bland annat till planläggning av samarbetet. Ofta krävs mer planläggning än man har avsatt tid för.

En annan svårighet är att ämnessamverkan är svår att etablera. I några fall finns inte någon koppling mellan de allmänna ämnena och yrkesämnena. I andra fall är allt integrerat, vilket resulterar i att överblick och struktur i det enskilda ämnesområdet försvinner. Vid ett antal tillfällen får några ämnen en funktionell och mer "redskapsmässig" roll i förhållanden till andra ämnesområden. Särskilt de allmänna ämnena får erfarenhetsmässigt en mer redskapsmässig placering i samarbetet, vilket uppfattas som ett stort didaktiskt problem av lärarna i dessa ämnen.

En tredje svårighet är, att lärarna inte har de nödvändiga förutsättningarna för att samarbeta. Det är anmärkningsvärt att erfarenheterna visar att planerare och projektledare efter försökens slut har blivit mindre övertygade om att lärarna har de nödvändiga – också de nödvändiga ämnesmässiga – kvalifikationer som krävs för ett tvärinstitutionellt samarbete. Man kan säga, att ett tvärsektoriellt projekt synes kräva mer omfattande lärarkvalifikationer än vad man först antog.

Det tvärsektoriella samarbetet har genomförts med stöd av olika modeller.

- Modulmodellen, där undervisningen avseende de allmänna och de yrkesinriktade delarna försiggår i moduler, som tidsmässigt ligger efter varandra
- Parallellmodellen, där undervisningen försiggår parallellt, där till exempel den allmänna undervisningen förläggs till förmiddagarna och den yrkesinriktade förläggs till eftermiddagarna, eller det allmänna till tisdag och torsdag och det yrkesinriktade måndag, onsdag och fredag.
- Integrationsmodellen, där undervisningen försiggår på ett sådant sätt att det samtidigt undervisas i det allmänna och det yrkesinriktade. De två ämnesområdena integreras.

Ett av utvärderingens resultat är att det icke a priori är givet vilken av modellerna som är mest ändamålsenlig med avseende på att uppnå ett sammanhang i undervisningen. Det ser ut som om det är mer önskvärt att ämnesområdena sammankopplas än att de integreras. Under alla omständigheter avgörs valet av modell av deltagarnas förutsättningar, de ämnen som skall sammankopplas och de aktuella lärarnas ämnesmässiga kvalifikationer.⁹

Sammanfattning

I det föregående har vi visat på tre aktuella och centrala områden i dansk utbildningspolitik. Det rör sig om utbildning av arbetslösa och utbildning av kortutbildade och om samarbete mellan allmänna och yrkesinriktade vuxenutbildningsinstitutioner. De tre områdena har alla följts upp i omfattande forskning och utvärdering.

Även om de tre områdena i det föregående har blivit beskrivna var för sig, finns det samband dem emellan. För det första är det en tät koppling mellan utbildning av arbetslösa och utbildning av kortutbildade i relation till job-rotation-projekt, där ju VUS-förordningen spelar en central roll. På motsvarande sätt är en mycket stor del av utbildningsmöjligheterna för de arbetslösa (nämligen omkring hälften) och VUS-projekten genomförda i ett institutionellt samarbete mellan allmänna utbildningsinstitutioner och yrkesinriktade.

I den danska vuxenutbildningspolitiken har utbildning varit och är fortfarande ett viktigt medel för att bekämpa de negativa verkningarna av långtidsarbetslöshet. Medan de ursprungliga motiven för arbetslöshetsundervisningen baserade sig på en föreställning om att det var en relativt nära koppling mellan arbetsmarknadens kvalifikationskrav och de arbetslösas utbildningsinnehåll är nu utbildningspolitiken mer nyanserad i den bemärkelsen. Dels finns nu exempel på ganska täta kopplingar mellan arbetsmarknadskrav och utbildningsinnehåll, t.ex. i job-rotations projekten som nämndes tidigare. Dels förs nu fram bredare utbildningspolitiska motiv i form av att utbildning i allmänhet – nästan oavsett innehåll – ger, inte minst till de kortutbildade arbetslösa, bättre förutsättningar att komma ut på arbetsmarknaden.

De fördelningspolitiska problem som knyts till gruppen kortutbildade ser ut att ha fått en god lösning i förordningen om vuxenutbildningsstöd, inte minst i de kollektiva och arbetsplatsförlagda projekten.

Det tvärssektoriella samarbetet mellan utbildningsinstitutioner ger såväl den enskilde som hela vuxenutbildningssystemet möjlighet att skapa större sammanhang i lärandeprocessen sett i perspektiv av ett livslångt lärande. Det finns dock fortfarande en hel del olösta problem – ämnesmässigt såväl som institutionellt – kring samspelet mellan de olika utbildningsinstitutionerna.

NOTER

- ¹ Cirkulære om retningslinjer for den regionale administration af uddannelsestilbud (UTB), 14. December 1989, s. 1.
- ² Op.sit. s. 4.
- ³ De oven beskrivna resultatene beskrivs framförallt i Aarkrog m. fl., 1991 och i Mærkedahl m.fl., 1992.
- ⁴ Se Bekendtgørelse om jobrotation og orlovsydelse til uddannelse, 20 Maj 1993.
- ⁵ Bekendtgørelse af lov om støtte til voksenuddannelse, 20 december 1995, s. 2.
- ⁶ Erfarenheterna i detta avsnitt bygger i väsentlig utsträckning på Larson, 1994.
- ⁷ 10-punktsplan om tilbagevendende uddannelse, Undervisningsministeriet, 1995, s. 19.
- ⁸ Bekendtgørelse om voksenuddannelsespuljen, 17 Maj 1993, s. 1.
- ⁹ Erfarenheterna från det tvärsektoriella arbetet baserar sig i huvudsak på Aarkrog m.fl., 1995.

Rekrytering, vägledning och lokal samverkan



Nya vägar i rekryteringsarbetet – exempel från Örnsköldsvik

Curt Ahrell

Nya tider – vision och verklighet

Vuxenutbildningen står inför stora förändringar där flera aktörer skall medverka till att nya målgrupper kan lockas till utbildning. Nya okonventionella lösningar skall prövas och komvux som ansett sig vara en flexibel, förändringsbenägen skolform har förmodligen de största förändringarna framför sig! Jag avser att i ett historiskt perspektiv belysa hur rekryteringsarbetet och utbildningens genomförande påverkas och förändras. Jag skall bl.a. reflektera kring de möjligheter och svårigheter som jag ser att Kunskapslyftet ger. Vi måste vara medvetna om att målgrupperna liksom synen på vuxenpedagogiken ändras över tiden. Det påverkar självfallet metoderna för rekrytering. Vi måste alltså lära oss av historien. Gamla insatser kan mycket väl bli aktuella igen, men i nya skepnader. Tidigare gjordes en tydlig åtskillnad mellan utbildningspolitiken och arbetsmarknadsåtgärderna. I dag finns ett nära samspel mellan arbetsförmedlingen och komvux. Samarbetet mellan utbildningsanordnarna är en bärande idé i utformandet av den reformerade vuxenutbildningen. Den ansökan som kommunen lämnat till Delegationen för Kunskapslyftet, är också ett viktigt styrinstrument i reformerings- och rekryteringsarbetet. Här återfinns bl.a. visioner som skall vara bärande för att kommunen och dess innevånare skall kunna möta framtiden.

Expansion som drivkraft

Utbildningsnivån bland de vuxna kommuninnevånarna är fortfarande förhållandevis låg trots stora satsningar genom åren. Komvux hade sin första stora expansionsperiod från mitten av sjuttioalet till mitten av åttioalet. Det övergripande målet var att växa och därmed att nå så många människor som möjligt. Som studierektor på den tiden, kunde man t.o.m. ha ett slags ackordslönesystem som påverkades av hur många kurser man fick i gång!

Några diskussioner om kvalitet förekom inte, men deltagarna var i allmänhet mycket nöjda och framför allt tacksamma för att de fick studera. Stora satsningar gjordes på kommunens glesbygd. Så fort en person från en by kom med förfrågan om utbildning, fick personen själv en förfrågan om hon (ofta var det kvinnor) kunde ställa upp som kontaktperson för byn. De kunde på detta enkla sätt hjälpa till med rekryteringen och vi hade som mest utbildning på 12 platser utanför centralorten. Enkel affischering, besök på föräldramöten och "mun-mot-mun"-kontakter var deras framgångsrika metoder. Självfallet kunde inte grupperna bli så stora alla gånger, men när regelstyrningen medgav grupper på fem personer, räckte detta för att lugna skollära samvete. Samarbetet med andra vuxenutbildningsanordnare var begränsat till formella årliga träffar.

Kontakter med näringslivet och arbetsförmedlingen

Under samma expansionsperiod som nämns ovan, utvecklades även uppdragsutbildningen starkt och det har banat väg för ett gott samarbetsklimat, främst med industriföretagen. Dessa kontakter har kommit att bli mycket värdefulla, både när det gäller synpunkter på innehållet i olika reguljära utbildningar och när det gäller rekrytering till dessa. För många personer har en uppdragsutbildning fungerat som en motivationsskapande insats inför fortsatta studier. Däremot har de rent yrkesinriktade inslagen blivit färre, dels beroende på att företagen mer sköter dessa i egen regi, dels för att högskolan i större utsträckning börjat satsa på grundläggande yrkesutbildning. Arbetsförmedlingen köpte också kurser, men samarbetet kring den reguljära utbildningen begränsades till de personer som fick utbildningsbidrag. Det centrala i utvärderingarna var att kursdeltagarna skulle vara nöjda och några större krav på individualisering hade inte uppdragsgivarna.

Vuxenpedagogikens fas 1

Vuxenutbildningens arbetssätt har haft en stor påverkan på rekryteringsarbetet. Under den expansionsfas som beskrivits ovan, var sammanhål-

len undervisning en viktig förutsättning. Utbildningsbakgrunden var också jämn och grupperna blev förhållandevis homogena eftersom många saknade nioårig grundskola.

I de fall man saknade gymnasiekompetens, satsade komvux på tvåårig social linje som gav en bred allmänkompetens både i centralorten och i byarna. Trygga grupper var den viktigaste förutsättningen, både för rekrytering och undervisning. De som hade förkunskaper för att kunna läsa på högre nivå i något eller några ämnen, följde ändå den sammanhållna utbildningen och kunde i stället hjälpa sina kurskamrater.

Vuxenpedagogikens fas 2

De sammanhållna grupperna blev allt mer heterogena. Från mitten av åttiotalet efterfrågade allt fler individuella lösningar. Komvux egna läroplan, Lvux -82, hade satts och den innebar bl.a. att kursutformningen blev tydlig. Komvux kunde erbjuda kurser på många nivåer, både inom grundläggande vuxenutbildning och framför allt på gymnasienivå. Grupperna kunde åter bli homogena, eftersom det alltid fanns en nivå som passade. Rekryteringsarbetet kom i större utsträckning att handla om marknadsföring av de olika kurserna och glesbygdsverksamheten minskade kraftigt, både på grund av behovet av homogena grupper och kravet på större grupper.

Ett blockschema där schematiderna för de olika kurserna används i marknadsföringen, växte fram. Detta i kombination med längre undervisningspass, upp till 3,5 timmar, gav nya möjligheter för individen att planera sina studier. Bl.a. skedde en kraftig ökning av deltidsstudier. Studie- och yrkesvägledarnas roll förändrades också; från en rekryterande till en mer stödjande roll.

Expansion trots minskat rekryteringsarbete – en självrannsakan

Från mitten av åttio- till mitten av nittiotalet har alltså stora förändringar skett i rekryteringsarbetet. Vi satsade mer på att undanröja studiehinder än på att nå nya grupper. Den gymnasiala utbildningen har ändå expanderat kraftigt sedan arbetslöshetskurserna infördes. Mycket kraft har

gått åt till att hitta praktiska lösningar för att kunna ta emot så många som möjligt. Tyvärr kom införandet av den nya läroplanen för såväl gymnasieskola som komvux, LPF-94, att bromsa utvecklingen mot en ökad flexibilitet och fick komvux att närma sig gymnasieskolan i stället för andra vuxenutbildningsanordnare.

Mycket av utvecklingsarbetet kom att handla om det inre arbetet genom utformandet av lokala arbetsplaner och betygskriterier. Processen var ändå nödvändig och svetsade samman lärare och skolledare i konstruktiva diskussioner om kursernas innehåll. Elevinflytandet ökade också påtagligt, både på den direkta undervisningen och i de övergripande frågorna.

Antalet arbetslösa under 25 år har ökat kraftigt och det har fått ett tydligt genomslag i många undervisningsgrupper. Samtidigt har de studiefinansiella hindren varit oöverskådliga för många vuxna. Medan SVUX (särskilt vuxenstudiestöd) var en motor i rekryteringsarbetet under tidigare expansionsfas, har det varit betydligt svårare att få liknande draghjälp av SVUXA (SVUX för arbetslösa) eftersom detta var betydligt sämre än ersättningen från a-kassan. Sfi (svenska för invandrare) hade ökat kraftigt och många gick vidare till studier på grundskolenivå, medan andelen svenskar inom den grundläggande vuxenutbildningen minskade.

Vuxenpedagogikens fas 3

Från mitten av 90-talet har intresset för vuxenpedagogiken ökat. Naturligtvis bidrar också statens satsning på Kunskapslyftet, där man vill uppnå både volymmål och en reformerad vuxenutbildning, till ett ökat intresse för vuxenpedagogiken. I början av 90-talet tog vi bort de nivågrupperade, sammanhållna kurserna inom den grundläggande vuxenutbildningen. Alla deltagarna tas emot av ett lärarlag som tillsammans med varje deltagare formar studieupplägget. Det innebär också att intagningen är kontinuerlig och studierna går dessutom att förena med studier på gymnasienivå. Ett väl utbyggt samarbete med bl.a. arbetsförmedlingen och de sociala myndigheterna minimerar väntetiderna till grundläggande vuxenutbildning. Inom den gymnasiala vuxenutbildningen genomförs för närvarande försöksverksamhet med individuell upplagda studier med individuella studiemål och delvis kontinuerlig intagning. Ett tydligt resultat av de utvärderingar som är genomförda, är

att avhoppen blir betydligt färre. Ett viktigt led i rekryteringen av icke studiemotiverade personer är, att kunna erbjuda dem en trygghet i studiemiljön.

För dessa personer är blockschemat inget bra alternativ i början. Därför utvecklar vi fler sammanhållna grupper, där var och en får arbeta i sin egen takt och utifrån sina egna förutsättningar. Den förändrade lärarrollen, med läraren mer som en handledare, kommer därmed att få en positiv inverkan på rekryteringsarbetet. Tyvärr upplevs poängsystemet för studiefinansieringen som ett klart hinder i strävandena att ytterligare öka flexibiliteten!

Samarbetet med arbetsförmedlingen

En viktig del i dagens rekryteringsarbete är ett nära samarbete med arbetsförmedlingen. Årligen träffar vi arbetsförmedlingens vägledare för att diskutera samsamarbetsformer och för att gå igenom kursutbudet och i Kunskapslyftets ledningsgrupp finns också företrädare för arbetsförmedlingen. Att föreslå reguljära utbildningsinsatser till de arbets sökande, har blivit allt vanligare i takt med att antalet arbetsmarknadsutbildningar minskar.

I infoteket, som bemannas av vägledare anställda dels av arbetsförmedlingen, dels av komvux kan kommuninnevånarna få vägledning om studier och arbetsmarknad. Den centrala placeringen i Örnköldsvik, kombinerad med utåtriktade insatser mot kommundelar och företag, gör infoteket till ett nav i den samlade satsning på kompetensutveckling som görs i kommunen. I och med att Kunskapslyftet genomförs, kommer infoteket att byggas ut ytterligare. Samtidigt kommer alla utbildningsanordnare att kunna nyttja infotekets resurser i sin vägledning och marknadsföring.

Även kommunens datortek, ett aktivitetscentrum där vägledning, pröva-på-aktiviteter och datastudier kombineras, drivs i nära samarbete mellan komvux och arbetsförmedlingen. Vid årsskiftet 96/97 utökades och intensifierades arbetet ytterligare med hjälp av EU-medel. Vägledningsinsatserna har ökat och aktivitetsdel, datordel och vägledning har blivit en helhet för deltagarna. Var fjärde vecka tas 48 nya deltagare emot och när datorteket är fullt utbyggt, kommer närmare 150 deltagare att vara igång samtidigt. Av dem som är inskrivna i datorteket, skall 1/3 vara över 25 år. Intresset för att satsa på fortsatta studier är stort. Fr.o.m.

årsskiftet 96/97 finns infotek, datortek och arbetsförmedling samlade i samma byggnad. Den nyskapade miljön är både tilltalande och inbjudande.

De arbetssökande har tillgång till många hjälpmedel i sitt kunskapsö-kande. En intensiv kraftsamling är gjord för att stötta, vägleda och förmå de arbetssökande att själva försöka hitta nya lösningar. För olika informationsinsatser, t.ex. om läs- och skrivsvårigheter, har vi lätt att nå personalen.

Språkverkstán

Olika grader av läs- och skrivsvårigheter är en viktig orsak till att många vuxna inte söker sig till vuxenutbildning. Man har kanske en misslyckad skolgång bakom sig och många har med viss framgång lyckats dölja sitt handikapp. Av naturliga skäl tvekar man inför en utbildning, där handikappet skulle avslöjas. I komvux Språkverkstá arbetar lärare med specialkompetens om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Varje deltagare har en individuell handlingsplan utifrån sina förutsättningar och mål. Den viktigaste delen i rekryteringsarbetet sköter lärarna genom att söka upp myndigheter som socialtjänsten, försäkringskassan och arbetsförmedlingen för att informera om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi så att de kan upptäcka problemen hos sina "kunder" och rekommendera dem att ta kontakt med skolan. Samarbete har också inletts med folkbildningen, bl.a. med syfte att informera deras handledare.

Distansutbildning

För folkbildningen är decentraliserad utbildning ett naturligt inslag. Komvux inledde distansutbildning redan i mitten av åttiotalet, när antalet utlokaliserade utbildningar minskade. Grundskolekompetens kunde erbjudas genom att eleverna arbetade i smågrupper om två, tre personer som stod i kontakt med läraren via telefon och telefax. Hela gruppen samlades tillsammans med läraren endast en gång per vecka.

I kommunens ytterområden håller regionala IT-centra på att byggas upp. Där kan mindre grupper träffas och stå i direktkontakt med läraren och de andra kursdeltagarna med hjälp av datorer försedda med modem och kameror. För närvarande bedriver komvux sådan utbildning i engel-

ska. Under hösten inleds ett distansutbildningsprojekt i samarbete med folkhögskolor och studieförbund, inom ramen för Kunskapslyftet. En ny syn på distansutbildning har också vuxit fram;

- Distansutbildning är främst ett medel för ökad tillgänglighet.
- Tekniken får inte upplevas som hinder.
- Man måste inte bo långt ifrån skolan för att delta.
- De olika utbildningsanordnarna måste profilera sig.
- Lärarna måste ha fortbildning.

Kunskapslyftet i startgroparna

Ett massivt rekryteringsarbete till Kunskapslyftets utbildningar har inletts. Ledstjärnorna i detta arbete är samarbete och mångfald; många aktörer är inblandade och samarbetsklimatet är gott. En arbetsgrupp som arbetat sedan hösten 1996, träffas kontinuerligt. Den består av en projektledare från kommunens Utbildningscentrum och representanter för kommunen, arbetsförmedlingen, komvux, folkhögskolorna, AmuGruppen, studieförbunden och näringslivet. Den har som mål :

- Att arbeta fram en meny av utbildningar.
- Att initiera en intensifierad yrkesvägledning.
- Att initiera insatser för marknadsföring av utbildningsutbud.
- Att finna nya arbets- och samverkansformer för reformering av vuxenutbildningen.

Till arbetsgruppen är knuten en referensgrupp, som skall:

- Medverka i uppsökande aktiviteter för att nå nya målgrupper som behöver kompetensutveckling.
- Till arbetsgruppen lägga förslag på utbildningar.
- Medverka i marknadsföringen av Kunskapslyftet.

I referensgruppen finns representanter för aktivitetsprojekt för arbetslösa inom LO- och TCO-kollektiven (LOTSAs respektive Tjänstemannapoolen), datorteket, Barn- och utbildningsnämnden, LRF och SAP:s sysselsättningsgrupper. De åtta branschsammanställda sysselsättningsgrupperna har påbörjat ett omfattande arbete med kartläggning och information. Deras insats för att skapa motivation för individen att satsa på utbildning är mycket viktig. I samtalen med sysselsättningsgrupperna

framgår två viktiga förutsättningar för att medlemmarna skall kunna motiveras till studier:

- Man måste kunna börja "studera på prov". Många är osäkra om de klarar av studier och de har svårt att avgöra vilken nivå de skall börja på. Orienteringskurser kan med fördel skötas av studieförbunden.
- Yrkesinriktade kurser inom yrkesområdet ger trygghet i studierna. Allmänna ämnen bör kombineras med yrkesinriktade kurser.

Kunskapslyftet – möjligheter och svårigheter

Kunskapslyftet som begrepp har på kort tid fått ett mycket starkt genomslag i kommunen. Detta har vi till stor del de fackliga organisationerna och arbetsförmedlingens personal att tacka för. Men den stora pedagogiska utmaningen för alla som sysslar med vägledning, är att ge ett bra svar på den ständigt återkommande frågan: "Får jag arbete efter utbildningen?" Här blir det viktigt att kommuninnevånarna börjar se positiva effekter även av andra sysselsättningsskapande åtgärder, bl.a. de som aktualiseras genom vårpropositionen.

Reguljär komvux och Kunskapslyftet har delvis olika mål, men vår ambition är att se till helheten och jag hoppas att styrdokumentet både på lokal nivå och på riksnivå snart blir samstämmiga. Reguljär komvux har till stor del varit högskoleförberedande. I en enkät som vi gjort framgår att över 90 procent av våra elever avser att fortsätta på högskolan. Komvux har anpassats därefter men nu känner vi ett ökat krav att anordna utbildningar, där yrkesinriktade inslag varvas med erfarenhetsteori och allmänna ämnen. Vi måste alltså öka samarbetet med företag och utbildningsanordnare som har resurser att genomföra yrkesutbildningar.

För både reguljär komvux och Kunskapslyftet gäller förstås att individen har frihet att välja mellan passiv arbetslöshet och aktivt kunskapslyft. Därvid kommer studiestödssystemets utformning att få en avgörande betydelse. För många av dem som vi nu rekryterar, kommer två terminers studier inte att räcka till och det är tveksamt om de är villiga att fortsätta med andra studiestöd efter att ha haft det särskilda utbildningsbidraget under ett år. Dessutom motverkas ambitionen att öka flexibiliteten när det gäller termins- och läsårstänkande delvis av ansökningstiderna till det särskilda utbildningsbidraget.

Den enskilde individens önskemål skall till stor del styra verksamhetens inriktning. Vi har valt den modellen att vi presenterar ett rikt "smörgåsbord" med utbildningar samtidigt som alla som arbetar med rekryteringsinsatser försöker fånga upp önskemål. Via orienteringskurserna kommer vi förmodligen att få bra indikationer på vilka kurser som efterfrågas. Kommer då de efterfrågade utbildningarna att leda till arbete? Ett exempel belyser problematiken:

Undersköterskeutbildningar inom Kunskapslyftet har väckt mycket stort intresse. Till ca 70 utbildningsplatser finns långt över hundra sökande. Åtminstone på kort sikt, är arbetsmarknaden för undersköterskor krympande och vi upptäcker att tidigare arbetslösa undersköterskor dyker upp som sökande till andra utbildningar inom Kunskapslyftet, t.ex. floristutbildning som kanske inte heller leder till arbete.

Ett annat exempel får belysa svårigheter och möjligheter när det gäller pedagogik och metodik:

Fortlöpande under hösten 1997 beräknas ca 60 personer som har egna affärsidéer få ALU-platser inom Tjänstemannapoolen, där de får hjälp att utveckla sina idéer. De behöver också kunskapsstillskott inom främst IT, företagsekonomi och marknadsföring och de är inte villiga att vänta till efterföljande terminsstart för att påbörja studierna. Här diskuterar vi i stället modulindelade, rullande kurser med intagning en gång per månad. Samma typ av uppläggning kommer att prövas för gymnasie-svenskan under kommande läsår.

Redan yrkesverksamma är också en målgrupp för Kunskapslyftet, om arbetsgivaren anställer en långtidsarbetslös som vikarie. Vi har noterat ett överraskande stort intresse från denna grupp.

Vad händer med komvux?

En förutsättning för att det skall vara motiverat att ge komvux resurser är att vi lyckas rekrytera de prioriterade grupperna. Det kräver ett stort engagemang hos alla anställda och processen har redan börjat genom att vi försöker forma en gemensam värdegrund. Denna skall bl.a. ligga till grund för det kollektivavtal som vi arbetar fram tillsammans med lärarfacken. En politisk utvecklings- och utvärderingsgrupp är tillsatt och bland personalen arbetar en utvecklingsgrupp för att ta fram nya strategier. Mer öppna verksamheter kommer att erbjudas för att minska rädslan och motståndet mot vuxenutbildningen. All personal är engage-

rad och bl.a. kan intresserade när som helst under veckan få hjälp med rundvandring och information av administrationspersonalen.

Tillgänglighet kommer att vara ett nyckelbegrepp i utvecklingen;

- Läsårstänkandet kommer att få minskad betydelse. Man skall inte behöva vänta flera månader på att få börja studera och lokalerna skall inte behöva stå outnyttjade under veckoslut och tolv av årets veckor.
- Distansutbildningen kommer att öka och en stor del av skolans kurser kommer att vara tillgängliga den vägen.

Ett framgångsrikt rekryteringsarbete kräver också en pedagogisk mångfald där lärarna arbetar i arbetslag. Både sammanhållna grupper där deltagarna har individuella studieplaner och modulindelade kurser, medger studiestarter flera gånger per år.

Arbetspassen förläggs i stor utsträckning till hela för- eller eftermiddagar, bl.a. för att underlätta för deltidsstudier. Denna pedagogiska mångfald får bli vuxenpedagogikens fas 4!

Vi måste också se till så att vi erbjuder undervisningslokaler som verkligen är arbetsplatser för vuxna och inte skolsalar. En större andel av utbildningarna kommer att förläggas ute på företag.

I samarbete med CSN hoppas jag att vi kan hitta lokala lösningar som underlättar för studier och rekrytering. Det är i dag svårt att hantera CSN:s regler om man vill genomföra modulindelade kurser, parallellläsning av kurser inom samma ämne och kontinuerlig intagning.

Nya möjligheter måste skapas för ungdomarna efter gymnasiet. Att de går direkt till komvux är ingen bra lösning vare sig för ungdomarna eller för vuxenutbildningen.

Samarbetet med andra utbildningsanordnare kommer att öka, men en viss konkurrens behövs för att säkerställa kvalitet och kostnadseffektivitet. Elev- och lärarutbyte kommer att bli vanligare utbildningsanordnare emellan. T.ex. blir ett viktigt inslag i rekryteringsarbetet, att dra nytta av folkbildningens kontaktnät. Samarbetet med arbetsförmedlingen kommer ytterligare att förstärkas, men våra deltagare skall alltid uppmuntras att själva ta initiativ till studier.

Komvux skall inte enbart betraktas som en arbetsmarknadspolitisk åtgärd. Möjlighet till fritidsstudier är fortfarande en bärande idé med komvux och säkert blir det så att vissa som står utanför den ordinarie arbetsmarknaden ändå får en rikare tillvaro tack vare sina vuxenstudier.

Kursutbudet kommer att bli än mer relaterat till efterfrågan. Det ställer stora krav på flexibiliteten, inte minst vad gäller utnyttjandet av lärarna. Möjligheten att även få anordna upplevelserelaterade kurser i t.ex. musik, tror jag skulle få motivationshöjande effekter för vissa grupper. De yrkesinriktade utbildningarna för personer som inte vill satsa på högskolestudier kommer att öka. Vi kommer också att snart ha våra första deltagare i lärlingsutbildning.

Min förhoppning är att fler än 10 procent av Kunskapslyftets deltagare skall vara anställda. Det kommer att ge många positiva effekter för både individer, företagen och samhället.

Nyckelorden i det framtida rekryteringsarbetet är alltså engagemang, motivation, tillgänglighet, pedagogisk mångfald, vuxenanpassning, samarbete och flexibilitet. Att ständigt ställas inför utmaningar och få känna att man lyckas blir i än högre grad motorn inom vuxenutbildningen!

Yrkesvägledning och samhällsförändring

Lars Ingvardsson

För inte så länge sedan var arbetslösheten och åtgärder mot den lättare att begripa. Man blev arbetslös när efterfrågan sjönk och fick arbetet tillbaka när den steg. Oftast gick man tillbaka till samma arbetsgivare och samma arbetsplats. Man förstod att detta hade med konjunkturen att göra. Kurvan som ekonomer och politiker pekade på var begriplig, liksom att vissa yrken var mer än andra utsatta för dess svängningar. En svängning nedåt kunde för det mesta stoppas med hjälp av arbetsmarknadspolitiska åtgärder såsom till exempel beredskapsarbeten, fortbildning inom yrket och andra nyttiga saker. Ambitionen var att så gott det gick fylla en svacka med något som var värdefullt både för individen och samhället. Den politiska enigheten om detta var stor.

Att det också fanns andra orsaker till att man under en tid blev arbetslös var inte något som oroade. Att jobb försvann för att jordbruk och skogsbruk rationaliserades var något som pågick som en nödvändig modernisering av näringslivet och samhället. Arbetskraften behövdes inom industrin, där den i regel fick högre lön och bättre arbetsförhållanden. Visserligen pågick också där rationaliseringar, men de var inte snabbare och större än att fram till 1980-talet ökade antalet som jobbade i industrin. Redan i början på 1970-talet framträdde dock allt tydligare tecken på att de strukturella förändringarna innebar att antalet jobb i industrin trendmässigt skulle minska. I dag är det dessa stora och snabba förändringar i industrin och i andra näringsgrenar som är huvudorsaken till att möjligheterna för en arbetslös att få ett nytt jobb minskat dramatiskt.

Hundratusentals jobb för lågutbildade har försvunnit under 1990-talet. Flexibla arbetsorganisationer förändrar arbetsuppgifterna och ställer nya yrkeskrav och i allt fler jobb ställs specifika utbildnings- och kompetenskrav. Numera anses man enligt en offentlig utredning icke anställningsbar om man saknar kunskaper i grund- och gymnasieskolans kärnämnen. Sakligheten och synsättet i den bedömningen kan ifrågasät-

tas. Den så kallade icke anställningsbarheten kanske beror mer på att vi t.ex. helt saknar en fungerande arbetsmarknad för ungdomar och invandrare. Ett oroande samband kanske här finns med den internationella vägledningsdebatten, där det på sina håll hävdas att en ny uppgift för vägledningen är att lära människor att leva med arbetslöshet; att ställa in sitt liv på något annat än arbete. Den strukturella omdaning av arbetsmarknaden gör att många arbetslösa måste räkna med att det gamla jobbet försvunnit för alltid. De behöver yrkesvägledning för att skaffa sig en ny yrkesutbildning och kunna byta yrke. Yrkesvägledningen skall vara grundad på analys av individens situation och förutsättningar samt professionella kunskaper om utbildning och arbetsmarknad. Utifrån detta skall vägledningsmetodiken anpassas till det enskilda fallet för att man skall få bästa resultatet.

I Sverige har yrkesvägledningen alltid varit nära knuten till strukturella och trendmässiga förändringar på arbetsmarknaden. I stort sett är vägledning i Sverige, i jämförelse med andra länder, mera arbetsmarknads- än individorienterad, kanske därför att vägledningen här har sitt ursprung i arbetsförmedlingen för ungdomar. I andra länder är den mera grundad på beteendevetenskapliga teorier och planering av individuell yrkeskarriär. I Sverige har förändringarna på arbetsmarknaden utgjort grund för vilka resurser som avsatts till vägledning, hur den organiserats och dess arbetsmetoder. Sålunda är yrkesvägledningen ett viktigt instrument för att utföra Arbetsmarknadsverkets arbetsmarknadspolitiska uppdrag, till exempel att minska vakanstider och långtidsarbetslöshet samt att främja arbetshandikappades möjligheter på arbetsmarknaden.

Yrkesvägledning kan också vara ett effektivt sätt att bereda väg för önskvärda strukturella förändringar. Kunskapslyftet är ett sätt att försöka rätta till den trendmässigt ökande obalansen mellan kraven på arbetsmarknaden och de arbetslösas kompetens. Det innebär att Kunskapslyftet bör ha en betydande effekt på arbetskraftsutbudet på längre sikt, vilket också en effektiv yrkesvägledning kan ha. Det är en stor och krävande uppgift men inte alls obekant för vägledningen. Redan i slutet av 1960-talet när den aktiva arbetsmarknadspolitiken började tillämpas som en del av den ekonomiska politiken, och då landet befann sig en i en stor omställning för att hävda sig som en modern industrination, framhöll man att vägledningen var ett viktigt instrument. Vägledarna medverkade i mobiliseringen av arbetskraft genom t.ex. att skaffa

utbildning och förvärvsarbete åt hemarbetande kvinnor. Den för moderniseringen nödvändiga geografiska och yrkesmässiga rörligheten hade knappast kommit till stånd utan vägledning om yrken och utbildningar. Framför allt hade vägledningen inom ramen för det samhällsekonomiska intresset och det arbetsmarknadspolitiska uppdraget en viktig roll i planeringen av utbildningar. Nyttillkomna på arbetsmarknaden behövde oftast både information om arbetsmarknad och om utbildningar, liksom de som måste byta yrke.

Utbildningssatsningen under 1960- och 1970-talet var den i särklass största som någonsin gjorts för vuxna. Arbetsmarknadsutbildningen expanderade snabbt och komvux byggdes ut. Många hundratusen fick sin första riktiga yrkesutbildning inom arbetsmarknadsutbildningen. Det är tveksamt om ens konstruktörerna bakom den aktiva arbetsmarknadspolitiken från början förstod vad de satte i rörelse. Satsningen underlättades av att deltagare i arbetsmarknadsutbildning har utbildningsbidrag som man kan leva på utan att behöva sätta sig i skuld under utbildningstiden. Det hade säkert avgörande betydelse för att utbildningsinsatserna fick en sådan omfattning och för att många senare vågade att fortsätta att studera med vanlig studiefinansiering i högre utbildning. Allra viktigast var dock att deltagarna upplevde att utbildningen faktiskt ledde till arbete, ökad valfrihet på arbetsmarknaden och ett bättre liv. Inte minst gällde detta tidigare hemarbetande kvinnor och ensamstående kvinnor med barn, som det gjordes särskilda aktiverande insatser för. Det var ett kraftfullt försök att montera ner klasshinder.

Ett gott råd till dem som planerar hur man ska genomföra Kunskapslyftet är att lära sig av erfarenheterna från den tiden. Särskilt som det finns stora likheter i de bakomliggande strukturella orsakerna till "lyften". För att nå sina målgrupper måste även Kunskapslyftet attackera traditionella synsätt och värderingar som på grund av tekniska och andra förändringar blivit föråldrade men likväl dominerar i just de grupper som har mest att förlora på dem.

Vägledningen hade en gyllene tid på 1960-talet. Den gjorde insatser inom det samhällsekonomiska intresset men det fanns ingen motsättning mellan detta och de individuella önskemålen hos vägledningssökande. Det fanns en allmän framstegsanda och det fanns jobb för arbetsökande samt en stor vilja att skaffa sig utbildning. Man kunde i stor utsträckning välja utbildning efter individuella preferenser och ändå vara ganska säker på att utbildningen skulle leda till att man fick jobb. Under senare

delen av 1970-talet började strukturrationaliseringarna få tydliga negativa effekter för vissa grupper på arbetsmarknaden. Ungdomarnas arbetsmarknad blev sämre och det är en utveckling som fortsatt sedan dess. Antalet långtidsarbetslösa ökade och det blev allt svårare för arbetshandikappade att få ett arbete. Vägledningen fick större resurser och omorganiserades för att vända eller åtminstone stoppa detta. Yrkesvägledarna och de som varit specialiserade på att hjälpa arbetshandikappade samt vissa andra arbetsförmedlare bildade tillsammans en ny grupp vägledare, vars nästan hela arbete inriktades på den uppgiften. 1980 tillkom arbetsmarknadsinstitutet, som med sina arbetspsykologer och annan kvalificerad personal blev ett stort kvalitativt och kvantitativt tillskott på vägledningssidan. Bortsett från den datorstödda informationen om yrken och utbildningar så har under senare år det mesta av metodutvecklingen inom den fördjupade vägledningen gjorts på arbetsmarknadsinstitutet. På institutet har man intensiv kontakt med den arbetssökande och större möjligheter att pröva nya vägledningsteorier och arbetssätt. Där har man också haft mer tid för enskild vägledning medan arbetsförmedlingen på grund av det stora sökandetrycket under 1990-talet utvecklat metoder för att vägleda grupper, t.ex. i samband med jobbsökaraktiviteter och datortek.

När syofunktionen tillkom i skolan innebar också den ett stort tillskott på vägledningssidan. Skolan fick uppföljningsansvar för ungdomars sysselsättning. Följden blev att nästan all vägledning för ungdomar under 20 år numera sker i skolan och ges av syofunktionär. Utvecklingen på arbetsmarknaden gjorde det nödvändigt att alltmer inrikta arbetsförmedlingens vägledningsresurser på att hjälpa vuxna som har svårt att få ett arbete. Förr var drygt 40 procent av de väglednings-sökande på arbetsförmedlingen under 20 år. I dag utgör den gruppen en mycket liten del. För vägledningen på arbetsförmedlingen har detta säkert inneburit att man tappat kompetens när det gäller kunskaper om utbildningar i gymnasieskolan och inom högre utbildning. Det har man försökt att kompensera med att vägledarna sedan 1989 haft tillgång till datorstödda informationssystem om utbildningar och arbetsmarknad och som efterhand blivit allt bättre. Nu är den utvecklingen inriktad på att förse de arbetssökande med motsvarande redskap, vilket redan till stor del skett inom platsförmedlingen.

1990-talets arbetsmarknad kännetecknas hittills av att arbetslösheten blivit det största problemet i landets ekonomi. Belastningen på arbetsförmedlingen har ökat mycket kraftigt. Antalet arbetssökande vid ar-

betsförmedlingarna har mer än tredubblats, från i genomsnitt knappt 300 000 till över 900 000 arbetssökande per månad. En stor del behöver vägledning, vilket speglar den stora osäkerhet många känner för sina möjligheter på den framtida arbetsmarknaden. Behovet av individualiserad service är med andra ord mycket stort. För att få ekvationen med den stora arbetsbelastningen och krav på ökad personlig service att gå ihop måste vägledningen finna nya sätt att lösa sina uppgifter för att frigöra resurser till enskild vägledning. Ett sätt är att bygga ut självbetjäningen till arbetssökande som klarar sig med enbart information om jobb, yrkesval och utbildningar. Den nya informationstekniken, IT, gör det möjligt att med enkla medel påtagligt höja kvaliteten i informationen och strukturera den på ett sådant sätt att den blir lättare för de arbetssökande att överblicka och utnyttja. Med i bilden finns också att flertalet unga arbetssökande redan är vana att hantera den nya tekniken eller snabbt kan lära sig det, vilket gör det möjligt för alltfler arbetssökande att klara sig med det utbud av tjänster för självservice som ställs till förfogande via intranät, Internet och annan informationsteknik.

Vägledningens betydelse för såväl den enskilde som för samhällsekonomin är i dag en självklarhet i utredningar om arbetsmarknadens funktionssätt och i utbildningssatsningar såsom Kunskapslyftet. Ibland finns dock en övertro, inte minst i vissa internationella officiella skrifter och i vissa vägledningsteorier, att vägledningen kan förändra arbetsmarknaden. Det heter att vägledningen skall anpassa arbetet till människorna, tillskapa jobb, jobbrotation m.m. Sådant tal svävar högt i det blå över den kalla verkligheten på arbetsmarknaden. Är det något som vi bör ha lärt oss av utvecklingen på arbetsmarknaden så är det att den snarare går åt andra hållet, att människorna måste anpassa sig till jobben, och att det är något som varken vägledningen eller annan arbetsmarknads-service kan ändra på.

Allt fler människor har svårt att fylla de ökande kraven på såväl yrkeskompetens som social kompetens. Det är krav som innebär att förutom att man ska ha en klar yrkeskompetens så bör man också ha en viss ålder och vara flexibel för att kunna fungera i en flexibel arbetsorganisation och i ett arbetslag. I nästan allt industriarbete skall man kunna förstå komplexa tillverkningsprocesser. Skift- och deltidarbete ökar. Strukturförändringarna slår hårt mot enklare monteringsarbeten och andra arbeten som inte kräver någon längre yrkesutbildning. Många kvinnor har den sortens arbeten. Med nuvarande könsrelationer i yrkesvärlden är kvinnornas framtida möjligheter på arbetsmarknaden sämre

än männens, eftersom de bästa framtidsutsikterna finns i yrken som domineras av män.

I dag bör valet av grundläggande utbildning och yrkesutbildning fokuseras mer på viktiga funktionskunskaper än på yrkesspecifika kunskaper i traditionell mening. Vissa funktioner och de kunskaper som dessa kräver är viktiga i många yrken. Hit hör t.ex. kunskaper i process-teknik, språk och IT. Det är vägledarnas uppgift att ge råd om hur man effektivast bygger på sina kunskaper och när det gäller ungdomar, ge råd om hur man håller valmöjligheterna till fortsatt utbildning och ändrat yrkesval öppna så länge som möjligt. En kunnig vägledare kan bedöma i vilken utsträckning olika funktioner, jobb och utbildningar ökar möjligheterna att komma vidare genom att de kvalificerar för nya valmöjligheter på arbetsmarknaden. Det finns en omhuldad mytbildning att det är nästan omöjligt att förutsäga utvecklingen för yrken, trots att vi med säkerhet kunnat peka ut yrken som minskar eller ökar antalet sysselsatta. Den trendmässiga utvecklingen för exempelvis yrkena i nedanstående tabell kunde kunniga vägledare väga in i sina bedömningar och informera om redan på 1970-talet. Långsiktiga trender för antalet sysselsatta i yrken och hur ett yrkes arbetsuppgifter och krav utvecklas över tid är viktiga vägledningskunskaper.

Antal förvärvsarbetande över tid i några yrken, 1 000-tal

Yrke	1970	1980	1990
Ingenjörer, tekniker inom el-tele	20	26	34
Klasslärare	42	64	60
Förskollärare, fritidspedagoger	12	36	62
Sjuksköterskor, barnmorskor	42	63	82
Socialsekreterare, psykologer	8	19	29
ADB-arbete	28	40	67
Jordbruks-, trädgårdsarbete	215	185	107
Stål- och metallarbete	42	33	25
Trävaruarbete	56	57	47
Godshantering, maskinkörning	65	57	53
Kockar, hovmästare, servitörer	96	111	125

Källa: Folk- och bostadsräkningar. SCB

Det är klart att även i detta kärva arbetsmarknadsläge så skall vägledningen svara mot individens behov och önskemål och hjälpa till att undanröja hinder för yrkesvalet. Dirigerande åtgärder för att styra den enskilde hör inte hemma i vägledningen. Vägledningens utformning och viktigaste insatser bör ändå i första hand riktas mot de grupper som har störst behov. Kraftfulla insatser behövs för utsatta grupper men de bör utformas inom ramen för den individuella servicen och vara ett individuellt stöd. Hit hör givetvis det enskilda vägledningssamtalet. För individen och samhället är det viktigt att få fram de förmågor som finns hos alla dem som av olika orsaker misskötte skolan och som fick betyg som inte alls svarar mot deras kapacitet. Den frigörelsen av resurser kan påbörjas i vägledningen men kanske framför allt genom att de får tillgång till praktik och erfarenhet av arbetslivet. Människor utvecklas olika över tid. En ung människa behöver i regel pröva sig fram för att kunna välja ett yrke som tillgodoser varaktiga personliga behov. För många tar det en räcka år på krokig väg innan de är motiverade att utbilda sig. Något bättre sätt att välja yrke och utbildning än att få praktiska erfarenheter av arbetsuppgifter och arbetsmiljöer finns inte. Men företagen har stängt dörrarna för ungdomarna. De behöver en dyrk i form av personliga kontakter för att kunna ta sig in. Vägledarna måste med sina kunskaper om arbetsmarknaden och ungdomarnas behov hjälpa till att dyrka upp dörrarna genom att få till stånd en mer positiv attityd hos arbetsgivarna till lärlingsplatser och praktikplatser.

En annan uppgift för de samlade vägledningsresurserna i samhället är att knyta an till genomförandet av individuella handlingsplaner för arbetslösa, där utbildning ofta blir en viktig del. Vidare att mera systematiskt i förebyggande syfte ta reda på vad människor som arbetar i yrken där risken för arbetslöshet på sikt är stor har för kompetens och vilken de behöver för att behålla arbetet eller få ett nytt. En allmän erfarenhet är att hittills har detta tidigast gjorts i samband med att de blivit varslade om uppsägning. Och då har de inte lång tid på sig för att ställa om till ett annat arbete och ännu mindre till yrkesbyte innan de blir arbetslösa. Förebyggande yrkesvägledning på det här sättet bör kunna ske i samarbete med såväl arbetsgivare som fackliga organisationer. Kunskapslyftet aktualiserar i många avseenden frågan hur samverkan mellan olika parter skall utformas för att vara till störst nytta för de grupper som har de största behoven av kunskapslyft.

Syo och rekrytering

Intervju av *Emma-Gunilla Lundborg*

I Lunds kommun har man valt att inte i förväg göra någon kurskatalog inför Kunskapslyftets start. I stället har man inbjudit till två informationsmöten i Stadshallen och därefter bokat in alla intresserade på "kvartssamtal" med vägledare, för att utifrån de samtalen planera ytterligare kurser utöver den mer traditionella komvuxutbildning som redan bokats inför hösten. Det berättar Tilly Ajger, studie- och yrkesvägledare som nu engagerats för Kunskapslyftsprojektet i Lund. Där arbetar tre personer – en projektledare samt två vägledare, den ena – hon själv – med förankring i vuxenutbildningen, den andra med förankring i arbetsförmedlingen. De sorterar direkt under kommunens utbildningsförvaltning och är placerade på arbetsförmedlingen, vilket Tilly Ajger anser vara en stor fördel:

– Den täta kontakten med arbetsförmedlingen är viktig. När frågor uppstår har vi raka kanaler till platsförmedlare och arbetsvägledare. Inför informationsmötena delade man ut flygblad på komvux och till handläggarna på arbetsförmedlingen, annonserade i dagspressen, satte upp affischer på försäkringskassan, socialförvaltningen och CSN samt hade en slinga hos Radio AF (där AF inte står för arbetsförmedlingen utan för Akademiska föreningen). Nästan 500 intresserade kom, många invandrare och många svenskar, med mycket varierad bakgrund och mycket varierade önskemål. En liten del av dem hade massor av högskolepoäng. Men det kom mycket få som behövde reparera brister i grundläggande vuxenutbildning:

– Varför vet vi inte – har vi gått ut på fel sätt? funderar Tilly Ajger.

På komvux i Lund har det tidigare varit som i många andra storstadsområden med goda utbildningsmöjligheter och många studiemedvetna människor – man har aldrig behövt rekrytera aktivt till sina utbildningar, man har dränkts i ansökningar ändå. Nu, inför Kunskapslyftet, ska de tre som arbetar med projektet först forcera puckeln av intresseanmälningar från de 500 som kom till informationsmötena. När man hunnit med att ha samtal med alla ska man gå vidare med halvdagsinformation med gruppsamtal.

– Det gäller att lyssna på vad de sökande vill och sedan bistå med sin kunskap och hjälpa dem att välja, menar Tilly Ajger. Det är också viktigt

att ta fasta på människors tidigare erfarenheter, översätta dem till motsvarande gymnasiekunskaper och se till att de inte behöver börja från början alltid, utan kan gå in i en vidareutbildning på den nivå där de är.

– Sedan får man börja fundera på hur man ska hitta formen för att nå de andra, de som man vet finns även i Lund men som inte är så motiverade att de tar kontakt i första omgången. Då blir det extra viktigt att veta vad det är för kurser man erbjuder dem, vad de innehåller och vilken kompetens de kommer att ge, säger Tilly Ajger.

Anders Lovén arbetar på lärarhögskolan i Malmö med att utbilda blivande studie- och yrkesvägledare. Han har själv flera års praktisk erfarenhet av att arbeta med syo och skrev för några år sedan en licentiatavhandling om hur det enskilda samtalet ser ut på arbetsförmedlingen. Nu bygger han vidare på den och tittar på hur det enskilda samtalet ser ut i grundskolans studie- och yrkesvägledning. Det ska bli en doktorsavhandling. Apropå Lunds nollbehov av aktiv rekrytering till komvux hittills, innan Kunskafllyftet, säger han att det inte är konstigt:

– Lund har ju en struktur som är välkänd med en hög utbildningsnivå bland kommuninvånarna.

Att det bland de 500 som kom till informationsmötena inför ”lyftet” var många som redan var motiverade och t.o.m. hade ganska bra på fötterna tycker han inte heller är underligt:

– Problemet är och har alltid varit att nå den grupp som är mest utbildningsstigmatiserad, alltså har dåliga erfarenheter av skolan sedan tidigare. Ett motiveringsproblem som är gigantiskt. Det är en situation som inte på något sätt är unik för Lund och inte för Sverige heller. Det är likadant i många länder.

– Det handlar om att söka upp människorna där de finns och att motivera dem för något de inte är motiverade för. För även om kvalifikationskraven har höjts på arbetsmarknaden så finns en del av de lågkvalificerade jobben kvar, och i vissa fall skulle de här människorna klara jobben i alla fall. Ändå får de höra att ”det är bra om du skaffar dig den här utbildningen” osv. Det sägs vara en investering inför framtiden, men den här gruppen ser inte utbildning som någon investering – investerar gör man i en bil eller andra konkreta ting.

– Och kan vi med emfas säga att de står bättre rustade på arbetsmarknaden om de tar den här utbildningen? Teoretiskt, ja – det finns två huvudskäl till att utbilda sig och det är för att man ska kunna öka sin konkurrenskraft och stärka sin personliga utveckling. Men ett grundproblem är att vi inte kan säga till de här människorna att det väntar guld och

gröna skogar, säger Anders Lovén. För det vet vi inte. Utbildning är i alla fall en av nycklarna till arbetsmarknaden och Kunskapslyftet är generellt en bra satsning menar han:

– Alldeles riktigt har man också förstått att det handlar om pengar och underlättat den delen. Men nu gäller det att diskutera hur man ska nå fram till människor med utbildningskomplex.

– Det löser man inte med broschyrer. Det finns en övertro på det här i landet. Jag är rädd för att man ofta förväxlar information och vägledning. Man inrättar infotek och olika institutioner, och så tror man att folk kommer dit. Men det gör inte alla! Och om man ställer informationen i centrum går man miste om människors behov av att diskutera sina problem med en annan människa.

– Nej, här behövs uppsökande verksamhet. På lärarhögskolan finns en syjour (vägledningscentrum) som är öppen för allmänheten och helt fristående från alla myndigheter. Hit kommer många människor. Men när man ett par gånger om året flyttar ut hela verksamheten till exempelvis ett affärscentrum som Mobilia och fångar upp människor där de är, märker man ett klart lyft i besöksfrekvensen efteråt, berättar Anders Lovén.

– Myndigheterna gör så stort nummer av när de ska "gå ut" till folk – "nu är det Arbetsförmedlingens Dag" eller "Försäkringskassans Dag". Det blir så jippobetonat. Stäng tillfälligt i stället om det behövs, och gå ut där folk är. Ställ dig i en bankomatkö, dela ut litet papper och snacka med folk medan de väntar!

I dag är det mycket populärt att framhålla Internet som en jättekanal för att nå människor så fort det handlar om information. Men Anders Lovén vill inte nämna Internet i det här sammanhanget. Han tror inte att den grupp människor det handlar om här har så stor tillgång till Internet.

– Nej, här handlar det i stället om det personliga mötet och om att avdramatisera utbildningen. Många har inte bara dåliga erfarenheter av skolan sedan tidigare, de lägger skulden på sig själva också, de kan inte se hela systemet, att det var den sociala bakgrunden t.ex., säger Anders Lovén. I Lovéns två rapporter om arbetsvägledning i närbild berättar t.ex. vuxna arbetslösa om varför de avbröt sin skolgång en gång i tiden:

"Jag hade ju inte något föräldrastöd som liksom tvingade mig in på utbildning... Och när man är då en tonåring och på väg uppåt, så ser man inte framtiden framför sig som man gör idag...och inte utan det här föräldrastödet. ...Jag är 40 i dag och har alltså ingen riktig utbildning."

”Och så gjorde man ju det då, för herregud är man 15 år, så jag menar, man bryr sig inte. För man fattar inte, även om alla säger det till en att nu är det viktigt. Men man bryr sig inte förrän man kommer upp i 20-årsåldern och man tänker att fan... liksom nu har jag inte kommit någonstans och det är mitt eget fel.”

Hur viktigt mötet med vägledaren är, och hur viktigt det är att de som arbetar med det här verkliga kan lyssna och vet vad de gör och säger, avspeglas också i de vuxna arbetslösas berättelser:

”... för varje människa har ju problem i och med att de kommer till arbetsförmedlingen. ...så det måste vara en viss sorts folk som sitter där”.

– Människor lägger skulden på sig själva för sin avbrutna skolgång, men det är inte detsamma som att de vill tillbaka till skolan igen, säger Anders Lovén. Kan man nu ändå motivera dem till det genom uppsökande verksamhet i samband med Kungskapslyftet, är det viktigt att ge lärarna resurser för att kunna stödja de elever extra, som behöver det. Annars blir det ju bara ett nytt misslyckande. Anders Lovén har ett par synpunkter till när det gäller Kungskapslyftet:

– Varför ska bara den här gruppen lyftas? Ska man kanske titta på fler grupper? Människor som har arbete och har skaffat sig treårig gymnasiekompetens – kanske skulle de behöva komplettera något? Danskarna t.ex. har ju sin möjlighet att oavsett studiebakgrund ta ledigt en eller ett par terminer för studier med ersättning motsvarande a-kassa, om bara någon annan sätts in på arbetsplatsen i deras ställe. Och är det alltigenom bra att Kungskapslyftet ska utformas lokalt? Kan man lita på kommunerna?

– Om komvux förlorar platser i en kommun nu därför att de här resurserna i stället läggs på andra utbildningsanordnare så blir det ju bara ett nollsummespel!

– I vissa lägen skulle jag vilja att man drog åt snaran hårdare runt halsen på kommunerna och öronmärkte vissa resurser. Ylva Johansson säger att ”vi måste lita på kommunerna”, men det kan man inte alltid, menar Anders Lovén och nämner t.ex. praktisk arbetslivsorientering, PRAO, som var garanterat i riksdagen men som urvattnats mycket i vissa kommuner, eller en del kommuners metod att inte marknadsätta skolhyrorna utan lägga sig högre och ta vinsten till andra områden.

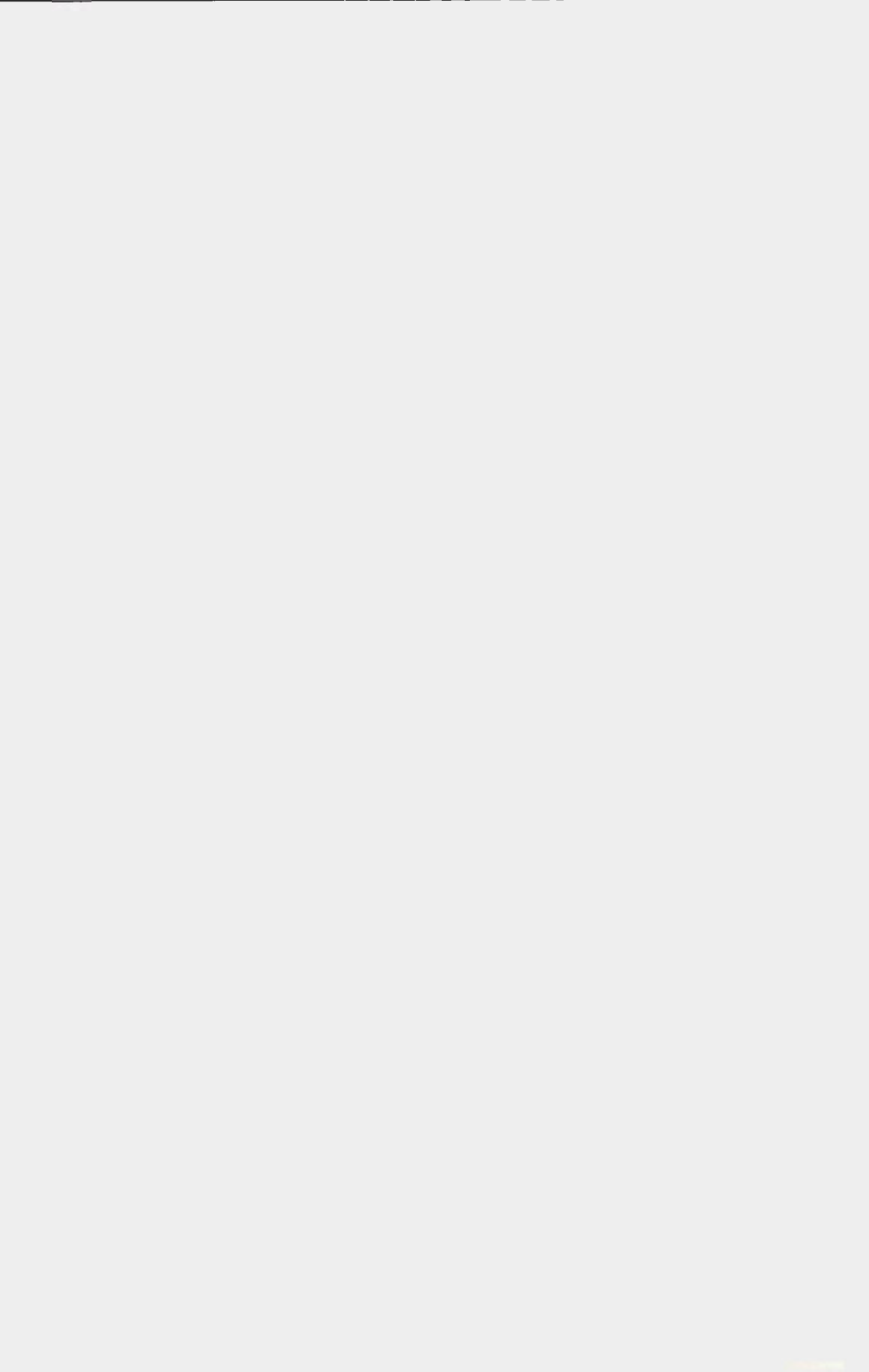
– Men det här är minerad mark, och ett generellt problem varje gång man genomför större reformer, säger Anders Lovén och försöker påminna sig om Maktutredningen funderat över det någon gång. Och så återgår han till mer konkreta idéer runt Kunskapslyftet. När man väl nått fram till gruppen svårmotiverade, och eventuellt haft personliga samtal, kanske man skulle kunna ordna vägledningsgrupper, där människor med olika erfarenheter skulle kunna diskutera sin situation. De här grupperna, som måste vara små, skulle kunna fungera som en sorts referensgrupper också under den första studietiden, och därmed bli ett extra stöd. Tanken att de fackliga organisationerna själva ska försöka fånga upp dem som är svårmotiverade till utbildning ställer han sig tveksam till. Då är det bättre att vägledarna kommer ut till arbetsplatserna, att man samarbetar:

– Jag vet från min första studie att det inte är självklart att man lyssnar bra bara därför att man har en viss typ av erfarenhet. Det är viktigt att kunna se människors svårigheter och behov och det är inget som kommer automatiskt.

LÄSTIPS

Lovén, Anders (1991) *Arbetsvägledning i närbild*. Trinom förlag AB.

Lovén, Anders: *Arbetsvägledning i närbild – vad hände sedan?* Utvecklingsarbete nr 1/1994. Lunds universitet/läraryhögskolan i Malmö, Utvecklingsavdelningen.



Uppsökande verksamhet vid komvux i Dalarna

Intervju av *Emma-Gunilla Lundborg*

Rekrytering till kommunal vuxenutbildning ska hanteras som marknadsföring av vilken vara som helst. Det tror man i alla fall i Gagnef:

– Egentligen borde man marknadsföra utbildning på samma sätt som man marknadsför varor i snabbköpet – göra handtextade skyltar med extraerbjudanden, säger John Quick, rektor vid komvux i Gagnefs kommun i Dalarna.

Alla kommuner i landet borde också gå ihop om en gemensam marknadsföring av kommunal vuxenutbildning, något i stil med "Varför ska du läsa vidare?"

– Jo därför att...!", tycker Gagnefrektorn. Det skulle kunna bli en slagkraftig uppföljning till lokal och regional rekrytering, inte minst i Kunskapslyftet. Om 288 kommuner gick samman om förspel på biografena, montrar på mässor och reklamsnuttar på TV och med proffs som utformade marknadsföringen skulle det visserligen kosta pengar, men det skulle få stor genomslagskraft.

Dessutom skulle större och/eller rikare kommuner hjälpa till att dra lasset åt de mindre och fattigare. I små kommuner på landsbygden är det nämligen inte alls som i vissa storstadsområden – man dränks inte i ansökningar till komvux. Hur motiverar man vuxna att utbilda sig i en liten landsbygdskommun med 16,5 procents arbetslöshet och där den traditionella sysselsättningen, allt som har med byggnadsindustri att göra, krympt till en bråkdel av vad den tidigare var? En kommun med 64 byar men ingen riktig centralort där de flesta av de 10 000 invånarna bor i villa, som de inte kan bli av med, om de trots allt skulle vilja flytta för att få arbete på annat håll. Många faluröda trähus men också elementhus som ligger som årsringar runt byn och visar de olika modellerna genom åren av elementhustillverkning i kommunen. När Boro, f.d. Elementus, gick i konkurs i början av 1990-talet slog det hårt. De hade 1 000 anställda när det gick som bäst och byggnation var något man av tradition kunde och levde på i bygden. Många som veckopendlat till Stockholm och Göteborg och arbetat i byggbranschen där har också

blivit arbetslösa. Och turisterna strömmar igenom kommunen non-stop på väg till de stora turistmålen Leksand, Sundborn, Orsa och skidorterna i norra Dalarna.

Hur hittar man då kopplingen till arbetslivet, som kan motivera till utbildning? För det är framförallt möjligheten till arbete och en bra ekonomi som kan få en vuxen, studieovan människa att sätta sig på skolbänken igen. Insikten om att man kanske vinner både i personlig utveckling och ökat självförtroende kommer först senare, och då ska många hinder ha övervunnits.

Komvux i Gagnefs kommun håller till i Mockfjärdsskolan, i samma låga gula tegelbyggnader som kommunens grundskola. Mellan 200 och 300 vuxenstuderande går där på dagtid, några också på kvällstid, det varierar från vecka till vecka. Där finns både grundläggande vuxenutbildning och grundläggande gymnasial utbildning i varierande ämnen. Var tredje vuxen kommuninvånare har någon gång studerat på komvux, en kortare eller längre tid. Från att på åttiotalet ha varit en av de kommuner i Sverige som hade lägst utbildningsnivå har Gagnefborna höjt sin nivå till något under riksgenomsnittet. Från komvux sida har man lagt ner en hel del energi på den uppsökande verksamheten och dragit sina slutsatser utifrån det.

John Quick och Tomas Hellqvist, utbildningsledare för uppdragsutbildningen, berättar om den externa marknadsföringen. Förutom det mer traditionella som tidningsartiklar och försök med Öppet hus, har man provat på sponsring och telemarketing. Sponsringen kan t.ex. bestå i att man bekostar hästtäckan till ridklubben mot att man får ha komvux namn väl synligt på täckena. Telemarketing har man använt en gång hittills, då en person engagerades för att ringa upp samtliga som gått ut tvåårigt gymnasium och erbjuda dem ett tredje år.

Något som slagit mycket väl ut är annonserna i lokalbladen – annonsblad, ishockeyklubbens tidning m.fl. Tomas Hellqvist, som läst informationsteknik tidigare, är den som gör texter och layout:

– För det första gäller det att få folk att verkligen läsa annonserna, att skapa uppmärksamhet. Se'n gäller det att få dem att ta kontakt med oss, säger han.

De annonserar nästan aldrig i dagstidningarna. Det är annonsbladen och klubbtidningarna som ligger kvar länge hemma på köksbordet och verkligen blir lästa.

” Jag vill ha en egen måne!” kan det t.ex. stå, illustrerat av en streckgubbe som kommer släpande på en jättemånskära. ”Tyvärr. Där

går gränsen. Däremot kan vi ge dig en stabil grund, ett gott självförtroende och en kikare där du kan se in i din framtid," fortsätter texten och spinner sedan vidare med mycket kort information om den eller de aktuella kurserna. Allt avslutas alltid med "Hör av dig till..." och så förnamnen på de fem som arbetar med den uppsökande verksamheten, från rektor till kanslist, och direktnummer. Man tar alltid med namnen på alla som sitter på expeditionen, alltid är det någon som känner någon, och då är chansen större att folk hör av sig. Det hör till fördelarna på en liten ort. Däremot är allt som luktar byråkrati tabui de här annonserna:

– Vi tar aldrig med formaliteter om förkunskapskrav och sån't, utom vid mycket riktad annonsering. Och vi försöker undvika allt om "rekvirera ansökningsblankett" osv. Vi skriver bara "hör av dig före det och det datumet", berättar Tomas Hellqvist, som tycker det är väldigt roligt att få praktisera sina kunskaper i informationsteknik så här praktiskt och konkret.

Det gäller att hitta en öppning på annonsen som folk tittar till på. "Ledig men rastlös? – Kanske ett alternativ kan vara att läsa på komvux i vår..." eller, i en annons för hockeybladet, "Har du fått två minuter? Sätt dig på bänken. Fundera på framtiden. Kanske komvux i Gagnef kan hjälpa dig nå målet..." Allt illustrerat av enkla teckningar, lätta att snabbt ta till sig.

Störst uppmärksamhet väckte den annons som mitt i debatten om stationens vara eller inte vara löd: "Sista tåget går i Mockfjärd! Du som har en tvåårig gymnasielinje – ta chansen, hoppa på och läs tredje året på komvux i vår!" Det var många som ringde och trodde att stationen skulle läggas ner. I stället fick de utbildningsinformation.

Mest gensvar tycker man sig få på annonser som börjar med enkla fråge-påståenden som t.ex. att man kan bli självsäker. Största floppen var en annons med klippkupong – tog folk med sig kupongen till Mockfjärdsskolan kunde de få gratis lunch i skolmatsalen mot att komvux fick informera. Det gick inte alls bra.

– Vi kör konsekvent så här, och det ringer mycket folk i förhållande till kommunstorleken och vill boka in sig för samtal, säger Tomas Hellqvist.

För det är det som är tanken, att annonsläsarna när de väl lyft luren ska gå med på ett sammanträffande. Vid det personliga samtalet med någon från komvux lägger man sedan upp en individuell studieplan för just den människan, och går igenom vad som gäller – studietakt, hemuppgifter m.m. I bästa fall kan den nya vuxenstuderanden få ett schema redan då, och sedan gå i gång.

Det finns en intern marknadsföring också som är betydelsefull, påpekar John Quick. Det är sådant som att personalen har egna arbetsplatser och datorer, får gensvar på sina idéer, bra fortbildning och sist men inte minst är stolta över sin verksamhet och gärna sticker sitt visitkort i handen på presumtiva elever de möter på "byn".

Eva-Lisa Rogström, speciallärare som arbetar med grundutbildning för vuxna, berättar om hur man arbetar med rekryteringen dit i Gagnefs kommun. Det är en grupp människor som är betydligt svårare att nå än de som kan tänkas behöva gymnasial utbildning, eftersom det fortfarande är skambelagt för en vuxen människa att inte kunna läsa och skriva ordentligt. Inte så få i den här gruppen har också ett handikapp av något slag, till exempel dyslexi.

Tidigare har man bl.a. prövat att fånga upp unga kvinnor via barnavårdscentralen och att gå ut på industrierna och informera under kafferasterna. Bättre resultat har det gett att samarbeta med företags-sköterskan på en större industri, eftersom datoriseringen av jobben gör läs- och skrivsvårigheter tydliga. En del går till sköterskan och klagar över värk i en axel t.ex. och tillsammans kan man reda ut var problemet egentligen ligger och erbjuda den utbildning som fattas.

Nu är Eva-Lisa med i en s.k. resursgrupp som började arbeta i höstas och håller på att utvärderas just nu. I resursgruppen ingår förutom komvuxrepresentanten också tre personer från grundskolan – en sfilärare, en mattelärare och en specialpedagog. Dessutom finns en person med från arbetsförmedlingen, och han sitter också på försäkringskassan en dag i veckan. Försäkringskassan har dessutom särskild telefontid varje vecka hos både specialpedagog och komvux. Gruppen konfererar en gång i veckan och har säkert fångat upp ett tiotal elever hittills via det här samarbetet, tror Eva-Lisa Rogström. De människor man tror skulle ha nytta av att gå på komvux erbjuds en kontakt. Specialpedagogen gör utredningsarbetet, sedan tar komvux vid. Det är viktigt att första mötet med vuxenutbildningen inte blir något testtillfälle. Många oroar sig också för att de inte ska orka med studietakten, och därför ska man försöka få Grundutbildningen förlängd med en fjärde termin.

Öppet hus i Mockfjärdsskolan har inte fungerat så bra när det gällt att nå den här gruppen, delvis därför att skolan fortfarande är så belastande för många. Vem vill gå tillbaka till ett ställe där man påminns om sina begränsningar?

– Men det finns ett kafé "Slink in" i Mockfjärd som drivs av kyrkan och som drogs igång när Boro lades ner och många blev arbetslösa och

behövde en träffpunkt, berättar Eva-Lisa Rogström. "Slink in" har redan hunnit bli en naturlig samlingspunkt och till hösten vill komvux börja samarbeta med kyrkan och ha en representant där en gång i veckan som kan berätta om vilka möjligheter som finns.

En annan svårnådd grupp som man lyckats nå det senaste året är människor med långvarig psykisk sjukdom, framförallt schizofreni. Det har man gjort inom ramen för Prisma-projektet, ett projekt för rehabilitering av psykiskt långtidssjuka som Dalarnas landsting driver i Gagnef just nu. Med hjälp av en projektanställd arbetsterapeut har den s.k. "Onsdagsklubben" successivt slussats över till komvux lokaler, där också Eva-Lisa Rogström och en personal från arbetsförmedlingen deltar. Så småningom har gruppdeltagarna börjat pröva på att använda datorer enligt en amerikansk modell, The Learning Center, som slagit mycket väl ut i både Brooklyn och i Gagnef. Det verkar som om den här gruppen människor som annars förhåller sig ganska undvikande till det som gäller undervisning blir motiverade när de får kombinera undervisningen med övningar på dator:

– Två eller tre av dem ska gå en särskild kurs i höst i svenska, data och matte. Det ska bli en bro över till en redan etablerad kurs senare, berättar Eva-Lisa Rogström, som hoppas att någon av de här personerna så småningom kan bli kontaktman för de andra när det gäller utbildningen. Det skulle ge mycket. Till rekryteringen hör också sådant som service, tillgänglighet och kvalitet på undervisningen menar Gagnefreaktorn John Quick. Service kan t.ex. vara att hjälpa till att fylla i ansökningsblanketter:

– Jag tror inte att det är att skämma bort dem, utan att hjälpa till att ta bort oväsentligheter. De människor som tar kontakt med komvux ska få litet mer tillbaka än de väntar sig. Tillgänglighet kan vara att ge undervisning även på kvällstid eller t.o.m. på helger ibland, om det passar eleverna bättre. Koncentrationsläsning är en annan bra sak. För en vuxen studieovan kan ett år eller tre terminer kännas som en oändlighet att binda upp sig för – då är det skönt med klart avgränsade uppdelningar. Det kan vara en fördel också i de fall eleven skulle ändra sig, alltid är det något eller några avsnitt som är avslutade. För visst blir det avhopp ibland. Inte minst när a-kassan sänktes, då minskade elevantalet med 30 procent. Ekonomin under studietiden spelar stor roll.

Att arbeta mer otraditionellt kan också fungera som en sorts rekrytering. Det gör t.ex. Ove Östberg, lärare på grundläggande vuxenutbildningen vid komvux i grannkommunen Leksand. Till hösten tänker han och kollegan Birgitta Dalin klara av all undervisning i alla ämnen på

grundläggande vuxenutbildning själva och integrera ämnen och nivåer mera. Man har redan börjat.

Leksand är en liten kommun och Ove Östberg har all undervisning på "Gruv" i matte och svenska. Det tycker han är idealiskt – han har överblicken och kan lätt placera in en ny elev på rätt nivå. Och han gör det inte utifrån tester utan utifrån resonemang med eleven. Birgitta Dalin kommer fr.o.m. hösten att undervisa i engelska på enbart grundnivå. Redan nu samarbetar de, två eftermiddagar i veckan har alla Gruv-elever något som kallas "Mix" på schemat. Inget nytt går igenom då utan var och en väljer själv om man vill jobba med matte, svenska eller engelska och lärarna finns till hands hela tiden. När det gäller icke-kärnämnen som historia, geografi, religion, samhällskunskap osv. har man hittills engagerat ämneslärare till den undervisningen, med klart avgränsade lektioner:

– Men vi når inte alla elever då, bara en tredjedel, eftersom de ämnena inte behövs för att ge poäng, säger Ove Östberg, som är gammal folkskollärare och tycker att det handlar om allmänbildning att känna till även dessa områden. I höst kommer därför de här ämnena att integreras i svenskan, matten och engelskan, i projektform.

– Vi kommer inte i alla avseenden att nå upp till de här ämneslärares nivå, men vi har andra vinster att hämta, menar Ove Östberg. I vår har man provat med ett par projekt i svenska som tagit sin utgångspunkt i "Kaffe" respektive "Brott och straff". Flera icke-kärnämnen har på det viset blandats in, allt utifrån elevernas önskemål. En del elever är mycket entusiastiska, andra tycker att det är jobbigt att välja själv och ta större ansvar. Ove Östberg har också sedan flera år lagt in en egen kurs i "Omvärldsorientering" i grundutbildningen.

– Så länge jag jobbat med vuxenutbildningen, sedan 1982, har jag märkt att en hel del vuxna elever har dåligt begrepp om kartor och geografiska lägen. Det hindrar dem mycket, de kan inte vara med i resonemangen om det som händer. De vet inte i vilken världsdel Zaire ligger.

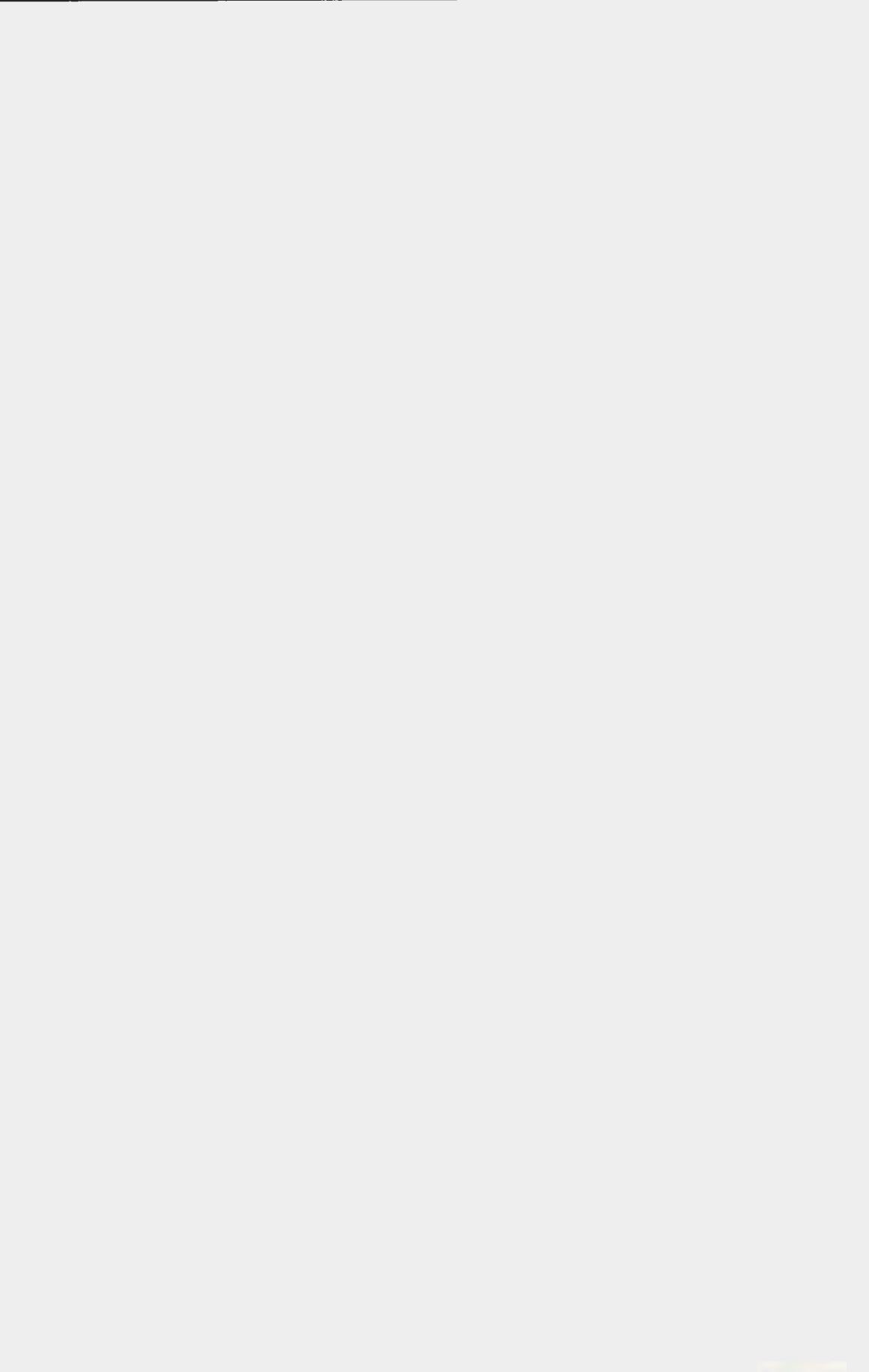
Därför kör Ove Östberg en kurs i "Omvärldsorientering" var tredje termin, så alla har chansen att söka till den någon gång under grundutbildningen. Han gallrar eleverna negativt vid intagningen – han tar inte in dem som redan kan det och kan "sitta där och briljera" utan de som verkligen behöver det. Sedan tar man med sig kartor och kompass och går upp på ett berg och jämför kartan med verkligheten. Dalälven – var kommer den ifrån? Ja, det har de inte tänkt på. Och vart tar den

vägen? Man börjar lokalt och vidgar sedan sina vyer – vad innebär östkusten respektive västkusten osv. Ove Östberg ordnar en liknande kurs i religion för dem som vill:

– Den här flexibiliteten och lokala variationen tycker vi att vi kan tillåta oss på grundutbildningen. Det ska vi inte fråga i Stockholm, om vi får köra.

LÄSTIPS

Brief, Robert Ed. D. *Personal Computers in Psychiatric Rehabilitation: A New Approach to Skills Training*. Hospital and Community Psychiatry, No 3 Vol. 45 1994.



Ett kunskapslyft för övertaliga Om ett utbildningsprogram för Volvoarbetare

Margareta Carlén & Urban Herlitz

Till diskussionen om Kunskapslyftet vill vi bidra med några erfarenheter från en utbildningssatsning vi följt. Exemplet är en uppdragsutbildning för bilbyggare på Volvo som arrangerades under 1993–1994. Att vi valt att ta vår utgångspunkt i den utbildningen beror dels på att många som gick den tillhör just den gruppen som Kunskapslyftet riktar sig mot i första hand – de lågutbildade. Utbildningen var ett arrangemang där lokala aktörer samverkade, helt i linje med de satsningar som Kunskapslyftskommittén förordar. Ytterligare en beröringspunkt är att den utbildning vi här skall beskriva riktade sig till människor som just då hade en osäker ställning på arbetsmarknaden.

Vi har medvetet valt att lyfta fram kritiska punkter när vi beskriver utbildningen, vilket kan uppfattas som orättvist. Men vi tror att det är framför allt dessa som kan tillföra något inför det stora kunskapslyftet.

Men vi tar vårt avstamp i en annan fråga, som också präglar Kunskapslyftet. Vad kommer det sig att man så ofta förväntar sig att just utbildning skall vara lösningen på problemen med ekonomiskt stillastående och ojämlikhet?

Utbildning, ekonomisk tillväxt och jämlikhet

”Utbildning spelar en central roll för att stimulera den ekonomiska tillväxten”. Så står det i kommittédirektiven för ett nationellt kunskapslyft för vuxna.¹ Att människornas kunskap och lärande är avgörande för ekonomisk utveckling är inte någon ny tanke. Redan i det samhällsekonomiska tänkandets barndom öppnade Adam Smith på första sidan i sin bok om Nationernas välstånd med konstaterandet att ett lands välmåga främst är betingat av å ena sidan de arbetandes skicklighet, färdigheter och omdöme och å andra sidan av en hög sysselsättning och först därefter av dess naturförutsättningar.²

Hela idén om det samhälleliga framsteget vilar på föreställningen om människornas kollektiva lärande. För att förklara framsteg behövs inga antaganden om den mänskliga rasens utveckling och förädlande. Det är tillräckligt att anta att människor är förmögna att lära av gångna misstag och att kommunicera dessa resultat av sitt lärande till andra människor. Kan detta antagande godtas kommer varje ny generation att komma längre än den föregående. Inte därför att den är mer intelligent utan därför att dess lärande startar från ett bättre utgångsläge.³

Men även om man accepterar en sådan allmän formulering om framstegets grund i lärandet är det ändå ett steg till föreställningen om att utbildning gagnar ekonomisk tillväxt. Lärande och erfarenhetsförmedling kan anta många former i både yrkes- och vardagsliv medan de institutionaliserade former av lärande som kallas utbildning kan vara mer eller mindre effektiva och kan associeras med olika slags oavsedda (inlärnings)effekter. Inte heller kan man sätta likhetstecken mellan framsteg och ekonomisk tillväxt. Det finns framsteg som inte visar sig i form av tillväxt lika väl som det finns det som vi uppmäter som ekonomisk växt men som inte direkt kan sägas representera ett framsteg.

Föreställningen om utbildningens roll för den industriella omvandlingen i Sverige hade nästan common-sense-karaktär i det sena 60-talets ekonomisk-historiska föreställningsvärld. Det var en vanlig föreställning att Sverige under mycket kort tid hade rest sig från att ha varit ett av de fattigaste länderna i Europa till att bli ett av de rikaste och det tack vare tre faktorer:

1. de svenska råvarorna,
2. de svenska snilleindustrierna såsom t.ex. AGA, LM Eriksson och SKF,
3. den svenska folkskolan vilken försåg industrin med arbetare som kunde läsa, räkna och skriva.⁴

Sambandet mellan utbildningsreformerna och den långsiktiga ekonomiska tillväxten under efterkrigstiden fick tidigt ett kraftfullt stöd i en numera nästan glömd studie av den ungerske ekonomen Ference Janossy.⁵ Han menade att den kraftigt förlängda utbildningen av arbetskraften var en av de viktigaste källorna till den ekonomiska tillväxten. Dess effekt var också varaktig då det var grundutbildningen som var viktig. Det tar lång tid innan nya högutbildade generationer fullt ut ersatt gamla lågutbildade. Arbetskraften präglades av sin grundutbildning vilken satte gränser och ramar för framtida inläring. På så vis kunde samma

utgångspunkter senare användas för att förklara den avstannande ekonomiska tillväxten med att effekterna av den förlängda utbildningen ebbat ut.⁶ Medan Janossy och Brody betonar utbildningens betydelse för rekordåren har de ändå en villkorlig syn på det generella sambandet mellan utbildning och ekonomisk tillväxt. Då grundutbildningen är deras utgångspunkt sätter den också gränser för människors möjligheter att lära.

Betydligt större genomslag fick den s.k. humankapital-teorin vilken ingick i ett mycket mer entydigt utvecklingsoptimistiskt teorisammanhang. Dess enkla länkar mellan utbildning och ekonomisk avkastning förutsätter dock ett cirkelresonemang: Utbildningens nivå mäts genom sin avkastning. Humankapitalteorin kan förleda oss att förenkla sambandet. Det förefaller oss därför problematiskt att närmare precisera hur utbildning bidrar till ekonomisk tillväxt och under vilka omständigheter. Farhågorna för att samhällets ökade utbildningskrav på medborgarna får negativa konsekvenser för jämlikhet och demokrati har också då och då ventilerats i de senaste decenniernas samhällsdebatt. Mest spektakulärt formulerades det kanske i den engelske sociologen Michael Youngs nu snart 40 år gamla framtidsprofetia. För honom var den stora paradoxen att ju närmare samhället kom idealet om lika möjligheter, desto lägre klingade anspråken på lika fördelning av välfärd. Rationellt urval garanterade hög status åt dem som hade hög intelligens, bäst utbildning och presterade mest medan skyddsneten för alla andra fick ett allt sämre försvar av de styrande och vittrade sönder. Den härskande klassen var den välutbildade, "meritokratin", och dess välde skapade till slut sådana klyftor att det ledde till en folklig resning.⁷

Under senare år har också utbildningars devalverade värde, dvs det förhållande att ett givet arbete kräver högre formell utbildning, på arbetsmarknaden kommit att observeras som källa till växande ojämlikhet. För att inte hamna efter de senare utbildade måste man utbilda sig mer.⁸

Om det är så att utbildningssystemet i sig alstrar ojämlikhet finns det fog att ställa frågan på vilket sätt ytterligare utbildning kan motverka jämlikhet. De senaste tjugo åren har det blivit allt vanligare att beskriva sysselsättningsutvecklingen i samhället som postindustriell där den industriella sysselsättningen kommer att spela en successivt allt mindre roll. Förändringar i det industriella arbetet, till följd av den nya tekniken, blir också ett argument för ökade behov av kvalifikationer. De som inte

”hänger med i utvecklingen” blir arbetsmarknadens stora förlorare. Slagordsmässigt brukar utvecklingen sammanfattas så att det för arbetarna gäller att ”get smarter or get poorer”.⁹ I det sammanhanget brukar det lyftas fram att en arbetskraft, brett skolad i ny informations- och kommunikationsteknologi är ett villkor såväl för internationell konkurrenskraft som för en relativt jämn ekonomisk fördelning inom landet. I viss mån är säkert dessa krav reella. Men kan de inte också ingå i en suddig framtidsbeskrivning där en konsekvens av själva retoriken blir att gamla kvalifikationer degraderas? Föreställningen om att vi lever i ett trendbrott där kunskapssamhället ersätter industrisamhället kan diskuteras. Huruvida kunskapen kommer att hållas högre i det samhället vi går mot kommer att avslöjas först i efterhand.

Lika fullt varierar villkoren för att uppnå målen utifrån den givna samhällsutvecklingen mellan olika länder. Det beror bland annat på hur sambandet mellan arbetsmarknadens institutioner och regelsystem verkar och hur de utbildningsmöjligheter som finns för arbetskraften ser ut. I en amerikansk studie har det hävdats att den europeiska välfärdsstatsregimen med en korporativ samverkan mellan fack, företag och stat har större förutsättningar att ge industriarbetarna den breda utbildning och kompetensutveckling som den nya tekniken inom verkstadsindustrin kräver. Där rekommenderas, för amerikanskt vidkommande, lagstiftningsåtgärder för att stärka de arbetandes inflytande över personalutvecklingsprojekt inom företagen samtidigt som det föreslås statliga subventioner för företag som investerar i personalutbildning. Det är alltså det triangulära samarbetet mellan statliga myndigheter, fack och företag som anses eftersträvansvärt utifrån detta perspektiv.¹⁰ Detta korporativa samarbete präglade också det projektet som vi skulle följa, varför dessa frågor blev viktiga för oss när vi kom i kontakt med de åtgärder som blev aktuella när övertalighet uppstod vid Volvo Torslandaverken i Göteborg 1993.¹¹ Vi kommer här att beskriva Övervintringsprojektet utifrån de olika intressenternas perspektiv. Alltså Volvo, utbildningsförvaltningen, länsarbetsnämnden och, sist men inte minst, de som deltog i utbildningen.

Övervintringsprojektet ur ett anordnarperspektiv

Våren 1993 lade Volvo ner tillverkningen av 240-serien, en modellserie som närmast blivit klassisk. I tiden sammanföll det med stora personal-

inskränkningar vid Volvo Kalmarverken och nedläggningen av den omdiskuterade Uddevallafabriken. Härigenom ställdes ett stort antal Volvoanställda utan arbetsuppgifter i Göteborg, Uddevalla och Kalmar.

Samtidigt bestämde företagsledningen att ett år senare starta tillverkning av de nya 900- och 800-serierna vid Torslandaverken i Göteborg. Åtskilliga av dem som ställdes utan arbete i Göteborg skulle alltså komma att behövas ett år senare. Vad skulle då den övertaliga personalen göra under tiden? Skulle de varslas om uppsägning eller fanns det några andra alternativ? Genom att Volvo sedan en lång tid haft samarbete med utbildningsförvaltningen i Göteborg fördes diskussioner om olika utbildningsalternativ för personalen. Diskussionerna ledde fram till ett förslag om en utbildningslösning som innebar att de anställda skulle erbjudas en ettårig utbildning i såväl allmänna kärnämnen som specialkurser inriktade mot deras framtida arbetsuppgifter. Deltagarnas anställning skulle kvarstå med full lön. Utbildningen, som fick namnet Övervintringsprojektet, skulle vara individuellt nivåanpassad och leda fram till allmänna skolbetyg. Detta erbjudande riktades till dem som man på Volvo bedömde ha behov av i den framtida produktionen. Övriga övertaliga erbjöds andra kortare utbildningsprogram. Orienterings- och vägledningskurser (OVL) hade redan tidigare använts för att åtgärda övertalighetsproblem. Syftet var då i första hand att deltagarna skulle omplaceras eller sysselsättas utanför Volvo.

Volvos intresse bestod i att kunna behålla personalen och samtidigt utbilda den, framför allt dem som skulle börja jobba i den nya karosfabriken.¹² De med arbetsplats i monteringsfabriken bedömdes inte ha det behovet av en speciellt inriktad utbildning för arbetet varför de huvudsakligen läste kärnämnen. Projektet var också viktigt för Volvo ur PR-synpunkt. Företaget hade under den här tiden vid flera tillfällen varit föremål för «affärer» i massmedia, bland annat Renault-affären och striden om ledarskapsfrågan. Att i det skedet avskeda ett stort antal människor skulle knappast betraktas som god publicitet. Man skall kanske erinra sig tidssammanhanget. Det svenska samhället hade vid denna tid genomlevt en arbetslöshetschock. På mindre än två år hade Sverige utvecklats från ett samhälle med extremt låg arbetslöshet till ett samhälle kännetecknat av massarbetslöshet. Att i Göteborg spåda på den redan rekordhöga arbetslösheten med bortemot 1 000 Volvoarbetare måste ha tett sig som en mardröm för länsarbetsnämnden.

Det var alltså huvudsakligen tre starka aktörer som gjorde att Övervintringsprojektet gick av stapeln. Utbildningsförvaltningen, läns-

arbetsnämnden och Volvo. Därför är det också svårt att karakterisera Övervintringsprojektet på det sätt vi vanligen beskriver vuxenutbildning. Det är vare sig en renodlad arbetsmarknadsutbildning, kommunal vuxenutbildning eller personalutbildning. Däremot har utbildningen inslag av samtliga utbildningsformer. Och på ett sätt skulle projektet kunna beskrivas som en kamp mellan olika aktörer om definitionen av vad utbildningen faktiskt skulle innebära. En skraddarsydd och företagsanpassad utbildning, en arbetsmarknadspolitisk åtgärd, en möjlighet för deltagarna att tillgodoräkna sig betyg från komvux. Eller kanske något helt annat?

Övervintringsprojektet var ett stort projekt. Dess kostnad uppgick totalt till ca 200 miljoner kronor varav Volvo stod för hälften och den andra hälften bekostades av länsarbetsnämnden och trygghetsfonden LO-SAF. Projektet omfattade sammanlagt drygt 1 000 Volvoarbetare och det var ursprungligen upplagt för att ta emot en del också från Uddevallafabriken. Det skulle löpa under ett års tid från våren 1993 till våren 1994. Emellertid ser de verkliga proportionerna ut på ett något annorlunda sätt. Av de ursprungligt övertaliga 1 050 personerna var 250 långtidsfrånvarande och 130 fick jobb i monteringsfabriken. Ändå var det hela 760 personer som skickades till olika utbildningsprogram som i huvudsak anordnades av utbildningsförvaltningen. Alla ingick inte i övervintringsprojektet, dit kom ca 400 personer. Åtskilliga hamnade på de kortare OVL-kurserna. Under projektets gång tillkom ytterligare ca 200 personer från Volvo till OVL-kurser. Hur det gick för alla har vi inte lyckats utröna. Siffrorna ter sig ibland förvillande. Men av de ursprungliga 760 som skickades till olika kurser har senare enligt de uppgifter vi fått 566 återvänt till olika arbeten på Volvo.

Övervintringsprojektets utbildning bestod dels av kärnämneskurser i ordinarie skolämnen, dels i ett antal baskurser i verkstadsteknik, miljö-kunskap, data, arbete i lag m.m. och slutligen inriktningskurser som syftade till att vara direkt yrkesrelaterade till framtida uppgifter. Innehåll och inriktning berodde på var på Volvo de skulle börja arbeta efter utbildningen. De yrkesrelaterade inriktningskurserna utvecklades i samverkan mellan Volvo och lärare på utbildningsförvaltningen. Man kan kanske förvånas över att så pass mycket av utbildningen kom att handla om allmänna ämnen. Men det har bestämda förklaringar. Såvitt vi förstått har det knappast rått någon oenighet om detta. Från Volvos sida fanns det ett positivt intresse för att de allmänna skolämnena skulle ges ett ordentligt utrymme även om det nog var utbildningsförvaltningen och länsarbetsnämnden som var pådrivande för en sådan inriktning.

Till det yttre ter sig följaktligen bilden av Övervintringsprojektet som en ganska lyckad satsning. Den uppfyllde tre till synes angelägna mål. För det första var det en generellt inriktad utbildning i kombination med specialisering. För det andra innebar den ett utvecklingssamarbete mellan utbildningsförvaltningen och Volvo vilket bidrog till att göra utbildningen aktuell. För det tredje måste det anses ligga i linje med de politiska intentioner som betonar vikten av att satsa på allmän kompetenshöjning av relativt lågutbildade.

Entusiasmen från de medverkande organisationerna var också påtaglig. För länsarbetsnämnden var vinsten uppenbar i den meningen att den öppna arbetslösheten hölls nere. För utbildningsförvaltningen var projektet värdefullt av flera skäl. För det första fick de gehör för sina ambitioner till generell kompetensutveckling av de arbetslöshetsshotade. För det andra förstärkte de sin egen kompetens på det tekniska utbildningsområdet genom den gemensamma kursutvecklingen tillsammans med personal från Volvo. Dessutom hade komvux i takt med neddragningar gjort sig allt mer beroende av den delen av verksamheten som säljer utbildningar. Övervintringsprojektet blev därmed ett utvecklingsprojekt för den egna organisationen för att öka förmågan att tillhandahålla skraddarsydd utbildning på en växande utbildningsmarknad. Att Övervintringsprojektet var viktigt för de inblandade organisationerna står klart. Frågan är snarast om det kan ses som en otillbörlig subventionering av Volvo och de uppsägningsshotade volvoarbetarna, vilket var en känslig fråga för länsarbetsnämnden. Alltså, hade pengarna kunnat användas annorlunda som skulle stärka näringslivsstruktur och arbetsmarknadsläget i regionen på ett bättre sätt?

De frågor vi kom att ställa under arbetets gång grundar sig i hög grad på de upprepade intervjuer med de studerande som vi utförde och på en del skeenden som kom i dagen under projektets genomförande. När det gäller det senare var det framför allt Volvos agerande i samband med start och avveckling av utbildningsprogrammet som gör att Volvos intentioner med utbildningen inte framstår som helt entydiga. Vid projektets början då utbildningsförvaltningen ville att de studerande skulle genomgå omfattande tester för att nivåplaceras var Volvo inte intresserade av att "låta tiden gå" som man sa. Det överordnade intresset var att de studerande skulle gå direkt från bandet till skolbänken. Då gick våra tankar till E. P. Thompsons 1800-talsstudie och arbetsgivarnas rädsla för disciplinlöshet i händelse av sysslolöshet. Under tiden projektet pågick ökade orderingången på Volvo. Volvo kom därmed att behöva de

studerande åtskilliga månader tidigare än beräknat. Situationen var naturligtvis inte problemfri för vare sig de studerande eller för Volvo. Men genom att Volvo mer eller mindre kommenderade tillbaka sina anställda till monteringsfabriken betydde det att Övervintringsprojektet helt enkelt fick avbrytas för 250 av de studerande. Intresset för att fullborda studieprogrammen var då inte tillräckligt starkt för att hindra att projektet i realiteten kom att upphöra för i stort sett alla dem som kom att jobba vid monteringsfabriken.

Konflikten mellan utbildningens och arbetslivets krav kommer med all sannolikhet att bli aktuell i många av de satsningar som Kunskapslyftet utgör. När intentionerna beskrivs i kommittédirektiven lyfter man fram vikten av "att undvika oönskade inlåsnings effekter som innebär att lediga platser står tomma i näringslivet medan de som kan fylla dessa vakanser befinner sig i utbildning".¹³ Frågan är bara om den lösning frågan fick på Torslandaverken kan betecknas som särskilt lycklig.

Övervintringsprojektet ur ett deltagarperspektiv

Vi intervjuade 75 stycken av deltagarna vid tre tillfällen. När de just börjat utbildningen, strax innan de avslutade den och när de var tillbaka på Volvo. Vid dessa intervjuer utkristalliserade sig två bilder av projektet.

Den ena bilden av utbildningen känns igen. Det är den bild som präglar samhällsdebatten och som arbetsmarknadens parter tycks eniga om. Att det är viktigt med kompetensutveckling och ett lärande arbete. Utbildning är gott och lösningen på såväl arbetslöshet som ett utarmande arbetsliv. De som beskriver Övervintringsprojektet i de här termerna talar om hur viktigt det var med utbildningen. Den betydde mycket för deras självkänsla, men också för att de fick lära sig en massa som de sedan kunde tillämpa i sina arbeten. Huvuddelen av dem som beskrev Övervintringsprojektet i de här termerna skulle efter utbildningen börja arbeta på karossfabriken.

Men där fanns också de som beskrev utbildningen på ett annat och mer kritiskt sätt. De jobbade huvudsakligen på monteringsfabriken. Deras arbetsuppgifter hade inte förändrats något nämnvärt när de kom tillbaka. Det var få av dem som uppfattade att de kunde tillämpa något av det de lärt sig.

Vi väljer att lyfta fram de mer kritiska bilderna i det här sammanhanget. Det gör vi för att belysa riskerna med den här typen av stora utbildningssatsningar, som med all säkerhet har många beröringspunkter med de som kommer att arrangeras inom ramen för Kunskapslyftet. Så i stället för att texten ska uppfattas som en ensidig kritik av Övervintringsprojektet, skall den snarare ses som ett försök att "stämna i bäcken" inför det stora Kunskapslyftet.

Givetvis var det många som betonade värdet av Övervintringsprojektet genom att lyfta fram allt de lärt sig under tiden. Men det var påfallande många som lyfte fram andra funktioner med utbildningen än den som handlar om kunskap och lärande. Vi tar här fasta på dessa, mer kritiska röster, och låter de utbildningsfunktionerna formuleras av deltagarna själva under rubrikerna som följer.

Utan koppling till (arbets)livet

Det var många som påpekade att de hade svårt att koppla utbildningen till arbetet eller livet i övrigt. En intervjuperson jämför sin utbildning med en kamrat som åkt i väg till USA som au pair. Både han själv och hon som åkte som au pair flicka hade under en begränsad tid fått tillfälle att se en annan kultur, få miljöombyte och komma ifrån ett tag och göra något annat. Men när tiden var slut och de kom tillbaka, han från utbildningen och hon från USA, så var vardagen på samma sätt som när de lämnat den, och det enda som fanns kvar var ett minne som i och för sig varit angenämt. En annan sa:

Vi fick väldigt mycket bra kunskap alltså. Mycket som man egentligen skulle kunna använda. Men nu får man ju inte glömma att vi står alltså vid bandet och jobbar och man får liksom inte användning för allt det vi lärde oss här. Inte när jag jobbar på bandet i alla fall. Skulle jag jobba på kontoret kanske, då skulle jag få användning utav det.

När vi vid sista intervjutillfället frågade om vad de haft för nytta av utbildningen, var det många av intervjupersonerna som blev närmast raljerande. En säger t.ex. att den enda nyttan han möjligen haft är att han blivit något bättre på Jeopardy.

Flera tyckte att det var svårt att förstå hur den utbildning skulle se ut som skulle vara relaterad till deras arbete:

Montera bilar på ett löpande band, det lär man sig inte i nå'n skolbänk.

En anledning till att de hade svårt att se att utbildningen skulle ge dem något vad gäller livet utanför Volvo var att de blivit lovade att få betyg motsvarande komvux. Men eftersom många tvingades avbryta utbildningen i förtid för att gå tillbaka till arbetet innebar det dubbla besvikelser. De fick inte de betyg som de blivit lovade, och många såg det också som bevis på att Volvo egentligen inte brydde sig om vad de lärt sig.¹⁴

Jag tror att de skiter i det vi har läst här. Det har varit mycket snack om det här, då att det är jättebra, när ni kommer till Volvo så kan ni sköta en massa grejer. De kommer att använda er hur mycket som helst. Det är så mycket skitsnack, så det liknar inte något. Vi är ju bara arbetskraft. Det spelar ingen roll vad vi har läst, om vi gjort någonting. När vi kommer tillbaka; "där är de som ska montera höger bakdäck". Det är ju så. Så att det hjälper inte mig någonting tror jag.

Att sortera människor

En del lyfter också fram utbildningens sorteringsfunktion. I samband med Övervintringsprojektet skedde en ombyggnad av fabriken. Flera slutade och det blev en turbulens och omflyttning av personal på Torslandaverken.

I och med att det här är en förflyttning av folk så behöver de inte gå efter anställningstid och sådana grejer. Utan det är bara att flytta folk de väljer ut.

För att fylla tid/tidsfördriv, förvaring

I samband med produktionsomläggningar eller tillfälliga produktionssvackor beskrivs utbildning som något att fylla tiden med. I väntan på att den "riktiga" verksamheten kommer i gång.

Det är klart vi skulle lära oss under den tiden. Det skulle vi. Men jag tror det var ett tidsfördriv. Bara för det att Volvo ville ha kvar de gubbarna som gick här. I stället för att bara köra ut dem i samhället va, och säga till dem att: Kom tillbaks om ett år! Då kanske de hade blivit av med en massa bra killar och tjejer som inte hade kommit tillbaka va. Gick man då hemma tio månader utan lön, då kanske man sökte sig någon annanstans. Så jag tror det, att det var ett sätt att hålla folk kvar.

[Så det var det som projektet betydde för Volvo då?]

Ja, för det var ingen som sa till oss att du måste kunna det här och det här om du ska ha det här jobbet. Så var det ingen som sa.

Placera hopplösa personer

En intervjuperson berättar om en arbetsledare som han och hans arbetskamrater var missbelåtna med. Efter många om och men så lyckades de med att bli av med honom, och få en annan. På frågan vad som hände med den gamla arbetsledaren svarade han lite föraktfullt:

– Honom satte de väl på en utbildning.

Skruva upp förväntningar som inte infrias

För vissa bidrog utbildningen till att de började hoppas på att deras arbetssituation skulle förbättras. En del säger att de också kände sig lurade efter utbildningen.

Jag vet inte om man kanske hade för stora förväntningar när man kom tillbaka då. Allting var nytt och det var så här... det skulle bli så bra allting. Man trodde ju på det här med utbildningen då. Att man skulle jobba med lite sådana grejer då. Men det har inte skett något. Man gör precis samma arbete. Man säger att det ska komma så småningom. Det tar så lång tid och det är bara strul och... Jag har tröttnat lite.

Oro – kris

För många har utbildning blivit något som hör i hop med kris. När det börjar talas om utbildning blir det därför ett tecken på att allt inte är som det ska. Situationen blir osäker för alla när det blir aktuellt med utbildning. Och för en del av de som blev uttagna till Övervintringsprojektet så ledde det till en oro av att hamna på utsidan, utanför grindarna på Volvo.

Man kan ju inte vara säker när man hamnat på utsidan. Man kanske inte kommer in igen och det gör mig fruktansvärt besviken.

Den här oron påverkade naturligtvis hur många såg på utbildningen de gick. På frågan om vad Övervintringsprojektet betytt svarade en intervjuperson så här:

Oro! För man har inte vetat om man får tillbaka sitt jobb. Därför har jag liksom inte kunnat slappna av och vara positiv till den här kursen. Tack vare att man liksom inte har vetat om man får komma tillbaka över huvud taget.

Utbildning blir något som kommer att höra samman med kris och hot. Hot om arbetslöshet. Det här kom upp vid olika tillfällen i intervjuerna.

På frågan om vilken roll utbildningen haft när det gäller att påverka arbetet svarar en:

Vi har väl blivit mer krismedvetna allihopa.

Ett svar som närmast kan betraktas som karaktären av "goddag yxskrift", men som ändå speglar den känsla som många hade under tiden de gick i utbildningen.

Men de kritiska rösterna lyfte inte bara fram andra funktioner med utbildningen, utan de ställde också frågan om vem utbildning är till för.

Utbildning för vem?

I kommittédirektiven för kunskapslyftet står:

"Vuxenutbildningen skall svara mot mycket skilda behov och erbjudas på de studerandes villkor".¹⁵

Att en utbildning skall ske på de studerandes villkor torde vara en självklarhet för att en utbildningssatsning ska bli lyckad oavsett vem den riktar sig mot. Kanske är det kravet extra svårt att uppfylla när det gäller utbildning som riktar sig mot den grupp som Kunskapslyftet avser. Det är människor som ofta har en dålig erfarenhet från tidigare skolgång, och kanske ser sin egen utbildningskarriär som ett enda stort misslyckande. Att då ordna en utbildning på de studerandes villkor ställer naturligtvis stora krav på utbildningsarrangören.

Den absolut vanligaste kritiken av Övervintringsprojektet som deltagarna framförde var den att de inte kunde styra utbildningen. De var missbelåtna med att de aldrig blev tillfrågade om vad de ville lära sig:

Det var ingen som lyssnade på vad vi ville med utbildningen.

Otaliga gånger när vi frågade om vad Övervintringsprojektet betytt för *dem själva* kom de helt automatiskt in på vad det betytt för Volvo. Det var som om det inte ingick i deras förståelse av utbildningen att den kunde vara bra för dem. Eller det verkade så främmande för många att relatera utbildningen till sina egna behov. Den frågan som är elementär och som de flesta ställer sig när de börjar en utbildning nämligen: Varför går jag den här utbildningen och vad ska den leda till?, den frågan hängde i luften och den fick Volvoarbetarna aldrig tillfälle att ställa

själva. Vår förhoppning är att de som blir föremål för Kunskapslyftet får tillfälle att ställa den.

Föremål för Kunskapslyft

Det är de lågutbildade som i första hand ska erbjudas utbildning inom ramen för kunskapslyftet. En grupp som ofta fokuseras i den vuxenpedagogiska forskningen. Deras negativa utbildningssyn har bland annat beskrivits av Larsson m.fl.¹⁶ som instrumentell eller snäv:

*Korttidsutbildade saknar utbildning, därför får de arbeten som inte kräver en yrkeskunskap. Arbetena är därför ofta sådana, att någon kunskap inte kan vinnas ur dessa och inte heller något behov av kunskap. Då de korttidsutbildade har en snäv och instrumentell syn på utbildning anser de sig inte behöva yrkesutbildning om inte arbetet kräver det.*¹⁷

Det här beskrivs som "den onda cirkeln". Den låter sig brytas genom att antingen förändra arbetssituationen, så att den kräver utbildning av instrumentella skäl eller att de lågutbildade bereds plats i utbildning eftersom utbildning i sig förmår bryta den onda cirkeln.

Ett syfte med Kunskapslyftet skulle kunna beskrivas som att förmå bryta den onda cirkeln och "ge individerna de kunskapsmässiga och andra nödvändiga förutsättningar de behöver för att kunna delta i det livslånga lärandet".¹⁸ Utifrån de beskrivningar av utbildning som vi här valt att lyfta fram blir det knappast fruktbart att beskriva deltagarnas utbildningssyn som snäv eller instrumentell. Det är också svårt att föreställa sig vilka onda cirklar som skulle brytas upp tack vare utbildningen. Kanske är det så att människor får den utbildningssyn som utbildningen förtjänar?

Den fråga som det finns anledning att ställa är vilken syn på utbildning som genereras när människor i så hög utsträckning lyfter fram andra funktioner än den att utbildning ska generera kunskap. Hur påverkar det deras vilja till "det livslånga lärandet"? Och är det konstigt att de är negativa när de inte uppfattar utbildning som något som är kopplat till deras egna intressen?

Utan att göra några generaliseringar eller påstå att den bild vi här valt att belysa är dominerande så vill vi ändå hävda att den här beskrivningen är viktig att lyfta fram. Vad händer med det, så omtalade, kunskaps-

samhället om utbildningens syfte mer och mer kommer att förknippas med oro och kris i stället för att uppfattas som ett medel för kunskapsutveckling?

Våra erfarenheter av Volvundersökningen gör att vi vill betona till synes självklara krav som måste ställas på utbildningsprogram för vuxna men som tenderar att falla bort när företag och institutioners intressen dominerar och inte nödvändigtvis sammanfaller med deltagarnas.

Det borde vara självklart att vuxna människor ska ha rätt att välja sin utbildning utifrån egna erfarenheter, intressen och önskemål. Det torde vara viktigt för motivationen. När det gäller uppdragsutbildning, då flera aktörer är inblandade, måste det också vara viktigt att syften och mål klargörs med ett utbildningsprogram, för att den inte skall leda till besvikelser såväl hos utbildningsdeltagarna som beställare och utförare. Det här är kanske inte så enkelt som det låter. Det handlar inte bara om informationens tydlighet utan lika mycket om att den går fram och är trovärdig.

Utbildning under hot är nog alltid problematisk då den kommer att associeras med annat än lärande vilket våra exempel ovan visar¹⁹. Följderna av detta kan knappast bedömas som annat än negativa. Ett "kunskapslyft" som inte beaktar dessa synpunkter befarar vi ha stor risk att missa målet.

NOTER

¹ Dir. 1995:67

² Smith, A., *Wealth of nations*, vol 1, s. 1.

³ Pasinetti, L.L., *Structural change and economic growth*, s. 22.

⁴ En annan beskrivning av motiven till folkskolans framväxt är att den ersatte kyrkans roll att ge massorna en "social fostran". Rappe, E, *Från katekes till social fostran*. Häften för kritiska studier nr 5-6 1973.

⁵ Janossy F. (1968) *Das Ende der Wirtschaftswunder*.

⁶ Brody, A. (1985) *Slowdown: Global economic maladies*, London.

- ⁷ Young, M. (1965) *Intelligentian som överklass*. Stockholm.
- ⁸ Bluestone, B., The inequality express, *The American prospect*, no 20 (winter 1995), s. 81–93.
- ⁹ Freeman, C./Soete, L., *Work for all or mass unemployment*.
- ¹⁰ Wever/Berg, Human resource development in the US and Germany, *International contributions to labour studies* 3 (1993).
- ¹¹ Carlén, M./Herlitz, U., I väntan på nästa modell. En studie av Övervintringsprojektet för Volvoanställda vid Torslandaverken, Göteborg 1996.
- ¹² Det som under 70- och 80-talen kom att kallas labour-hoarding dvs det förhållandet att industriföretag under lågkonjunkturer försöker behålla delar av arbetarna i väntan på bättre tider då det är förenat med stora kostnader att skaffa ny arbetskraft har ibland associerats med att företagen värnar om arbetarnas kvalifikationer. Detta är nu ingen ny företeelse i svensk ekonomisk historia. Redan under den s.k. bomullshungern under det amerikanska inbördeskriget då de svenska bomullsspinnerierna stod stilla p.g.a. råbomullsbrist var det många spinnerier som lät sina spinnerskor gå kvar – till starkt reducerad lön – och städa, laga och reparera i fabrikerna just för att de inte ville bli av med sina spinnerskor. (Se T Gårdlund, *Industrialismens samhälle*, 1942, s. 362) I regel har vi associerat det med Edward Thompsons studier och förklarat det med att spinnerskor som tog jobb som piga fick sin industriella arbetsmoral fördärvad (E. P. Thompson, *Herremakt och folklig kultur*. Stockholm 1983)
- ¹³ Dir. 1995:67.
- ¹⁴ Här blir det tydligt att den flexibilitet i utbildningen som efterfrågas i Kunskapslyftets kommittédirektiv om att undvika oönskade "inlåsnings-efekter" av dem som går utbildningen står i strid med deltagarnas och utbildningsarrangörens krav om kontinuitet och planering av utbildning.
- ¹⁵ Dir. 1995:67.
- ¹⁶ Larsson, S m.fl.: *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd*a.
- ¹⁷ Larsson, S m.fl.: 1988.
- ¹⁸ En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande. SOU 1996:27. s. 10
- ¹⁹ jämför användandet av termen "kriminalvård" där vård kommer att uppfattas som straff av "vårdtagaren".

SSVH i samverkan med skogsindustrin – distansutbildning för lågutbildade

Margareta Sundberg & Carl-Öije Segerlund

Sedan augusti 1996 genomför Statens skola för vuxna i Härnösand (SSVH) ett projekt tillsammans med skogsindustrin, vilket huvudsakligen finansieras av Stiftelsen för Kunskap- och Kompetensutveckling (KK-stiftelsen). Investeringar i teknisk utrustning bekostas av deltagande företag.

Här nedan beskrivs projektets idé och upplägg samt hittills gjorda erfarenheter. Utifrån detta ges avslutningsvis några mer generella synpunkter på distansutbildningens möjligheter i företagens interna kompetenshöjning.

Bakgrund

Med skogsindustrins tekniska och organisatoriska utveckling och alltmer decentraliserade arbetsformer ökar kraven på såväl ansvar och kreativitet som bredd- och spetskompetens. Medarbetarkompetens är en mycket viktig förutsättning för det totala kvalitetsarbetet. Anpassning till den teknologiska utvecklingsprocessen är liksom förståelse för det alltmer betydelsefulla miljöarbetet viktiga motiv. Den fort- och vidareutbildning som i dag bedrivs i branschen förutsätter i huvudsak att de anställda har en gymnasial utbildning. Brister i baskunskaper medför svårigheter för dem att tillgodogöra sig vidareutbildning och därmed kompetenshöjande åtgärder. Många inom skogsindustrin, vilka i dag ansvarar för kvalificerad datorstödd övervakning av tillverkningsprocesser, har endast grundskoleutbildning.

”En lärande organisation” och ”Livslångt lärande” är redan begrepp som omfattas av de flesta företagsledare och fackliga organisationer. Problemet är att organisera utbildnings- och utvecklingsinsatserna så, att de tillsammans med en omfattande motivationsprocess skapar förutsättning för detta lärande i direkt anslutning till och som en naturlig del

av arbetsinnehållet. För detta krävs nya studieformer som bland annat innebär distansutbildning med hjälp av modern informationsteknik.

Idén till det projekt som beskrivs föddes redan i slutet av 1980-talet, då SSVH anordnade en utbildning i "Drift och underhåll" för skiftgående personal i Husumfabriken (MoDo). Medarrangör var Skogsindustrins Utbildning AB i Markaryd. Resultatet blev lyckat och kursdeltagarnas vilja att fortsätta studera väcktes. Många av kursdeltagarna upptäckte då också att de skulle ha klarat kursen med betydligt bättre resultat, om de haft bättre grundkunskaper.

Skiftgående personal borde alltså erbjudas möjlighet att studera kärnämnen för att de därmed bättre skulle kunna tillgodogöra sig framtida vidareutbildning och fortbildning. Svårigheten för denna kategori att studera traditionellt var – och är fortfarande – framför allt att de på grund av sin arbetstid utestängs från studieformer med schemalagd återkommande lärarledd undervisning. Detta tillsammans med det faktum att SSVH alltsedan början av 1960-talet arbetat med distansutbildning ledde till att projektet utformades så att utbildningen skulle vara tillgänglig för den studerande och anpassad efter individens behov och kunskapsnivå.

Projektmål och projektidé

Projektets övergripande mål är att utforma och utvärdera IT-pedagogiska arbetsätt och arbetsformer för utbildning av skiftgående personal inom processindustrin via distansutbildning. I målet ingår att ge deltagarna kunskaper på gymnasienivå i ett antal allmänna ämnen, i första hand matematik, kemi, fysik, engelska och svenska. Det gäller A-kursnivå i samtliga kärnämnen.

I projektet ingår tretton pappers- och pappersmassebruk i Sverige. Bruken är geografiskt spridda från Husum (MoDo Paper AB) i norr till Nätraby (SCA Hygiene Paper AB) i söder och är representativa för branschen beträffande kapacitet och antal anställda. Tio till femton deltagare per ämne och arbetsplats ges tillfälle att inom projektets ram delta i utbildningen. Kursdeltagarna nivåplaceras ämnesvis med hjälp av tester. Samtliga deltagare studerar på sin fritid.

För att nå målet om en i tid tillgänglig utbildning anpassad efter individens behov och kunskapsnivå kan användande av teknik vara ett sätt. Med teknik avses här dator och hjälpmedel till denna, video- och

telefonkonferenser m.m. För SSVH:s del är denna studieform en utveckling av den studieform som skolan använt i sin distansutbildning. SSVH har under senare år utvecklat studieformer baserade på datorkommunikation.

I samband med kursstart ges kursdeltagarna en grundläggande kurs i datoranvändning med huvudsaklig inriktning på kommunikation. Det är då viktigt att markera att uppbyggnaden av grundkompetens i datoranvändning inte är något som kan ske enbart via en eller flera korta kurser utan är en process som med nödvändighet måste få ta en viss tid. Individernas olika livssituationer omöjliggör alltför lång bortavaro från arbete och familj. Skiftgående personal har dessutom sådana arbetstider att "traditionell utbildning" vid bestämda tidpunkter varje vecka är omöjlig.

För att realisera största möjliga inläring på arbetsplats eller bostadsort sker större delen av inläringen med hjälp av ny teknik i kombination med handledning. Därmed ger vi lärarrollen en ny innebörd. Med hjälp av teknik och "lärcentrum" kan också inläring och studieinsatser ske med stort tidsberoende. Tekniken är framför allt avsedd för kommunikation mellan kursdeltagare och handledare mellan de återkommande träffarna. Dessa träffar sker – förutom en första personlig kontakt på arbetsplatsen mellan kursdeltagare och lärare – med hjälp av videokonferensuppkopplingar.

Projektet leds av en styrgrupp som består av representanter för Skogsindustrins Utbildning AB i Markaryd, SSVH, Svenska Pappersindustriarbetareförbundet och arbetsgivareorganisationen ARBIO.

Förutsättningar för en bra distansutbildning

Eftersom användning av ny teknik är ett av projektmålen, är det intressant att det finns olika tekniklösningar inom projektets ram. De flesta bruk har byggt upp lärcentra där kursdeltagarna har tillgång till datorer, videokonferensutrustning, fax osv. Men på något bruk har man inte byggt upp ett lärcentrum utan i stället sett till att de studerande har dator i hemmet. På flera ställen kan kursdeltagarna också studera från sin arbetsplats i manöverrummen vid exempelvis låg arbetsbelastning. Företaget har då installerat särskilda utbildningsdatorer för detta ändamål.

Lärcentrum

Teknik och tekniklösningar spelar vid sidan av arbetssätt och arbetsformer en betydelsfull roll i distansutbildning överhuvudtaget och speciellt i detta projekt. Pappers- och pappersmassebruket är ansvariga för anskaffningen av nödvändig utrustning, dvs. videokonferensutrustning, multimedieförsedda datorer, fax och telefon samt internetabonnemang med bl.a. First Class. Beslutet att lägga ansvaret för anskaffning av teknik på företagen grundar sig på tanken att det bör vara företagens uppgift att skapa de yttre förutsättningarna för en positiv attityd till livslångt lärande hos sina anställda. Av den anledningen har därför företagen tillsammans med SSVH skapat ett "lärcentrum" där utrustningen placerats.

Många talar i dag om lärcentrum och tillmäter dem med rätta stor betydelse i det nationella kunskapslyftet. Genom att bygga upp lärcentra ökar tillgängligheten för vuxna att genom modern teknik få tillgång till utbildning. Det är särskilt viktigt för alla som idag står utanför arbetsmarknaden. Men även för dem som har arbete och då i synnerhet för dem som genom oregelbundna arbetstider har svårt att hitta passande utbildningsformer utgör närheten till ett lärcentrum en ny och stimulerande möjlighet.

SSVH har sett stora fördelar med att inreda ett lärcentrum på ett trivsamt och studiemotiverande sätt, med en miljö som passar så många som möjligt. Geografiskt har vi i detta projekt försökt lägga lärcentret i direkt anslutning till fabriksområdet, så att de anställda har tillgång till lokal, utrustning och övriga läromedel i princip dygnet runt. Eftersom deltagarna studerar på sin fritid, är det ett ytterligare argument för att lärcentret bör lokaliseras så nära arbetsplatsen som möjligt, så att den anställde kan gå dit på väg till eller från sitt arbete.

Elva av tretton bruk har iordningsställt lärcentra som uppfyller dessa krav. Det har dock inte varit helt lätt att engagera företagen i att tänka på den inre miljön, det vill säga betydelsen av att ge rummen en varm och avkopplande färg, passande gardiner, ändamålsenliga möbler och kanske till och med en kaffeautomat i närheten m.m. Det kan tyckas trivialt att påpeka detta, men det finns klara belegg för att motivation och resultat höjs i en trivsam miljö. Det är alltför lätt att invagga sig i tron att "nu har vi ordnat det bra – med datorer och allting" och därmed nått målet att skapa ett lärcentrum. Så enkelt är det inte!

Hur var det då med det tolfte bruket? Där har man valt att utnyttja ett i kommunen redan befintligt lärcentrum, som ligger på gångavstånd från

fabriken och därmed uppfyller kravet på lättillgänglighet. Där har man också funnit en miljö som stimulerar till lärande. Ytterligare en fördel med att använda ett redan etablerat lärcentrum är att man därigenom får tillgång till kunnig och serviceinriktad personal.

Hemmet och arbetsplatsen

Ett av bruken hade sedan tidigare låtit sina anställda hyra datorer för studier i hemmet. Denna lösning utnyttjas nu även för detta projekt. Det ställer vissa andra krav på studieupplägg och lärarroll. Anledningen är att större delen av kommunikationen sker virtuellt och att antalet "fysiska" träffar kraftigt reduceras. Denna studievariant ställer också större krav på individen i och med att det traditionella stödet "i klassrummet" inte längre finns. Å andra sidan medför studievarianten större flexibilitet och anpassning till individens förutsättningar och livssituation.

Eftersom arbetsbelastningen i manöverrummen kan vara mycket intensiv under långa perioder, måste den utbildningsdator som placerats där, kompletteras med datorer i antingen lärcentret eller i hemmet för att eleven skall kunna genomföra sina studier.

Kontaktperson, handledare och IT-assistent

För att förhindra att tekniken ska upplevas som ett hinder och störningsmoment för inläring i stället för hjälpmedel, utser företagen en eller flera kontaktpersoner som blir SSVH:s förlängda arm på företaget. Dessa personer känner kursdeltagarna i deras arbetsroller och är angelägna om att företagets satsning på utbildning skall bli så bra och effektiv som möjligt. Till sin hjälp har de en tekniker, som dels kan vara behjälplig vid introduktionsutbildningen, dels åtgärda eventuella tekniska fel. Kommunikationen mellan å ena sidan projektledare och kontaktperson och å andra sidan mellan lärare/handledare och kontaktperson är oerhört viktig.

Undervisningen bygger i huvudsak på att deltagarna studerar på hemorten med hjälp av handledare (lärare) från SSVH. Det gör handledarens uppgift annorlunda – jämfört med den vanlige lärarens. Handledarna arbetar till nästan hundra procent på distans via videokonferenser, kommunikation via datornät, datorstöd och elektronisk post. De strukturerar kursen och förbereder kursdeltagarna inför studierna. De hjälper kursdeltagarna att bearbeta stoffet, att via olika databaser söka kunskap, att via exempelvis insändningsuppgifterna ge kursdeltagarna återkoppling i deras arbete och värderar till slut resultatet i form av betyg.

Inom ramen för projektet har SSVH anställt en särskild IT-assistent vars huvudsakliga uppgift är att på respektive lärcentrum stödja kursdeltagaren i användandet av IT-tekniken. Det är många grundläggande användarfrågor som möter IT-assistenten; exempelvis Hur skickar jag en e-post? Hur bifogar jag ett dokument? Var hittar jag webbkursen? Anledningen till att SSVH anställt en IT-assistent är att behovet av användarstöd är mycket stort och att bruken inte har personal som alltid hinner ge detta stöd till kursdeltagaren.

Genomförande

Rekrytering

Tillvägagångssättet vid rekryteringen har varierat från bruk till bruk. Tio till femton anställda kan delta per ämne och arbetsplats. Några bruk har valt att informera genom en artikel i personaltidningen och har i samband med detta skickat en blankett för intresseanmälan till all personal. Andra har valt att "ligga lågt" dvs. enbart riktat informationen till fackliga organisationer, arbetsledare, gruppledare och skiftledare.

Avsikten har då varit att dessa skall sprida informationen vidare till sina medarbetare. På så sätt har man nått den målgrupp som projektet riktat sig till, skiftgående personal i processen.

Vissa bruk har dock fått ett oerhört gensvar, medan andra fått tillgripa "lock och pock" för att få ihop femton deltagare. Vi kan dock redan nu ana att de bruk som redan före kursstart givit möjlighet till omfattande information från projektledningens sida har fått intresserade kursdeltagare med positiv attityd till att använda tekniska hjälpmedel. I övrigt återstår många frågor att besvara just vad gäller rekryteringsprocessen och dess påverkan på det slutliga studieresultatet.

Utbud

Styrgruppen har valt att i första hand erbjuda vissa kärnämnen. Det beror helt enkelt på att det är i dessa ämnen som de anställdas grundkunskaper är dåliga. Goda matematikkunskaper är till exempel ofta en förutsättning för att kunna tillgodogöra sig kemi och fysik. Båda dessa ämnen ingår i de flesta branschspecifika fortbildningsprogram.

Intresset för studier i matematik blev också mycket stort. En förklaring till detta är att pappers- och pappersmassaindustrin i sig är naturveten-

skapligt inriktad och traditionellt fokuserad på "hårdvara". En annan förklaring kan vara det faktum att cirka 85 procent av målgruppen är män, vilka av tradition hellre valt naturvetenskapliga ämnen än humanistiska. Det vanligaste argumentet för att välja matematik är dock att arbetsuppgifterna kräver goda matematikkunskaper.

Engelska och svenska väljer kursdeltagarna ofta också för sin egen utvecklings skull. Det är roligt att förbättra sina kunskaper i engelska inför utlandsresor men de har också ett behov av att kunna uttrycka sig enkelt och vårdat i rapporter, protokoll, instruktioner m.m.

Utbildning i kemi och fysik erbjuds också. Eftersom dessa ämnen, som tidigare nämnts, förutsätter goda matematikkunskaper så har inte den undervisningen kommit igång förrän under hösten 1997. De flesta kursdeltagare som studerat matematik har antytt att de har för avsikt att fortsätta med just dessa ämnen.

Undervisningen

Här är några exempel på hur den konkreta undervisningen bedrivs i olika ämnen. Kursupplägg och studieform varierar naturligtvis men är i huvudsak överförbara till andra närbesläktade ämnesområden.

I exempelvis matematik används förutom lärobok och lösningskompendium även webburen undervisning. "Webben" innehåller självrättande övningar och tester, förklarande texter, studieanvisningar, elektroniska postsystem, konferenssystem, m.m. Dessutom sker regelbundna lektioner via videokonferenssystemet.

I ämnet svenska har vi sökt anpassa kursens innehåll till den verklighet som målgruppen arbetar i. Kursdeltagarna har själva tagit fram relevant material som speglar deras vardag. Detta material används i stället för den traditionella läroboken. Läraren och kursdeltagarna använder konferenssystemet First Class där hela deras gemensamma kursmaterial återfinns.

I engelska används traditionella läroböcker som grundstomme i kursen. Dessa kompletteras med självrättande övningar samt frågor och diskussioner via dator. Av stor vikt är de länkar till extra "webbar" som lärarna tagit fram särskilt för denna kurs. I språk spelar den muntliga kommunikationen en mycket viktig roll. Det behovet tillgodoses genom video- och telefonkonferenser samt genom besök av läraren på respektive bruk.

Som framgår av ovanstående förändras lärarrollen i denna form av distansutbildning från att vara styrande och aktiv till att bli handledande och flexibel.

Hittills vunna erfarenheter

SSVH

Vårt projekt är ett pilotprojekt i så måtto att det är första gången som SSVH samverkar med så många företrädare och arbetsplatser inom skogsindustrin. Det är också första gången som SSVH med hjälp av avancerad IT distansutbildar anställda i samarbete med företag.

Ett projekt av detta slag är därför mycket stort för SSVH dels därför att vi får möjlighet att utforma, dels utvärdera arbetssätt och metoder som är lämpade för en utbildning som till största delen sker per distans. Det är en studieform som uppmuntrar och uppmanar kursdeltagaren att själv ta ett större ansvar för studierna med stöd av läraren, och där kommunikationen sker via datornät och med flertalet lärarträffar på videokonferens.

SSVH är naturligtvis också intresserad av att veta om denna utbildningsform är effektiv och om studieresultatet skiljer sig från SSVH:s andra studieformer. En jämförelse mellan "varvade" studier och projektet kommer givetvis att ske. Andra frågor som vi vill ha svar på är:

- Är datorn ett hinder eller en möjlighet?
- Hur skapa en bra lokal motivationsprocess på respektive bruk?
- Hur kan teknikimplementeringen ske på ett bra sätt?
- Vilka grundläggande datakunskaper måste kursdeltagaren ha för att klara denna studieform?
- Hur kan läraren stödja den virtuella gruppen?
- I vilka moment behövs lärarkontakt i realtid?
- Kostar denna studieform mer än den smakar?
- Passar studieformen alla kategorier studerande?
- Finns det ämnen som fungerar bättre/sämre med detta upplägg?

Många andra liknande frågor väcks också vid användandet av ny teknik i utbildningen. För att få ett mer systematiskt svar på dessa frågor görs en löpande utvärdering av projektet.

Redan nu kan vi konstatera att projekt av den här typen med många olika parter inblandade är mycket spännande och intressanta. Trots att alla företag här är inom samma bransch med många liknande förutsättningar är inställningen till utbildning i hög grad unik för varje bruk. Anledningen till detta är troligen att företagen har olika traditioner och seder vad gäller utbildning och övrig personalvård.

Företagen

Det deltagande bruken har givetvis också egna intressen av att delta i ett projekt av det här slaget. Många företag tydliggör i samband med projektstarten hur denna satsning kommer in i företagets kompetenspolicy och i företagets utbildningsplan överhuvudtaget. De allra flesta företagen kräver nu godkänd gymnasiebehörighet vid nyanställning, vilket ytterligare markerar behovet av kompletterande utbildning för de redan anställda. De flesta inom produktionen saknar nämligen helt eller delvis gymnasiekompetens.

Företagens huvudsakliga mål med satsningen är att de anställda skall höja sin kompetensnivå i de olika ämnena så snabbt som möjligt och med minsta möjliga kostnad för företaget. Företagen är därför intresserade av att få bekräftat om denna studieform är effektivare och billigare än den traditionella. Naturligtvis inser man på företagen också vikten av att de anställda får en positiv attityd till utbildning och att det livslånga lärandet blir en naturlig del i den anställdes personliga utveckling.

Kursdeltagarna

Den tredje och viktigaste parten i detta projekt – kursdeltagaren – har i hittills gjorda utvärderingar angivit flera olika skäl till varför man påbörjat utbildning. En vanlig anledning är att man ofta funderat på att fräscha upp kunskaperna och att man tidigare påbörjat någon kurs men inte kunnat fullfölja på grund av den oregelbundna arbetstiden. Möjligheterna att fullfölja studierna bedöms som större med den studieform som används inom projektet. En annan anledning till att börja studera är att man därigenom vill skaffa sig förutsättningar att hjälpa de egna barnen i deras studier i högstadiet och/eller på gymnasiet.

Det är naturligtvis också så att de allra flesta kursdeltagarna vet att företaget på senare tid har höjt kraven i samband med nyanställningar och de känner att företaget förväntar sig att de ska ta chansen, när den nu ges. På pappersbruken pågår samtidigt certifieringsutbildningar för vissa funktioner, bland annat sodapannsoperatörer och operatörer på blekeriet. Dessa utbildningar är anpassade till arbetsuppgifterna och förutsätter goda kunskaper i både kemi och fysik.

De argument som tilltalar kursdeltagarna allra mest är dock möjligheten att studera *när* det passar henne/honom bäst, *där* det passar bäst - hemma vid det egna köksbordet eller i lärcentrat – och att kunna *välja* sätt att kommunicera med läraren/handledaren. Samtidigt som denna

frihet är tilltalande, är den också ganska svår att hantera, vilket de flesta snabbt inser. Vi har hittills dock haft ganska få avbrott. Dessa har i de flesta fall berott på ändrade förhållanden antingen på arbetet eller privat.

Redan nu visar erfarenheterna att en mycket viktig ingrediens för en lyckad utbildningssatsning för såväl företag som anställda är, att företagsledningen på olika sätt – i ord och handling – visar att utbildning är viktig för företaget. Handlingen i det här sammanhanget behöver inte vara något annat än en fråga om hur det går med studierna. Vikten av ett seriöst engagemang från företagets sida kan inte nog poängteras. Vi skall komma ihåg att medelåldern för denna målgrupp är 46 år (i studiegruppen något lägre, cirka 38 år). För de allra flesta har det gått 20–30 år sedan de senast "satt på skolbänken". De har en mer eller mindre negativ minnesbild av skolan, läxor och lärare.

Det är dessutom ett skolminne som inte alls stämmer överens med den "skola" de nu har gått in i. Från att tidigare ha varit passiva åhörare förväntas de nu spela en aktiv roll och själva ta initiativ till och ansvar för studierna.

Framtiden

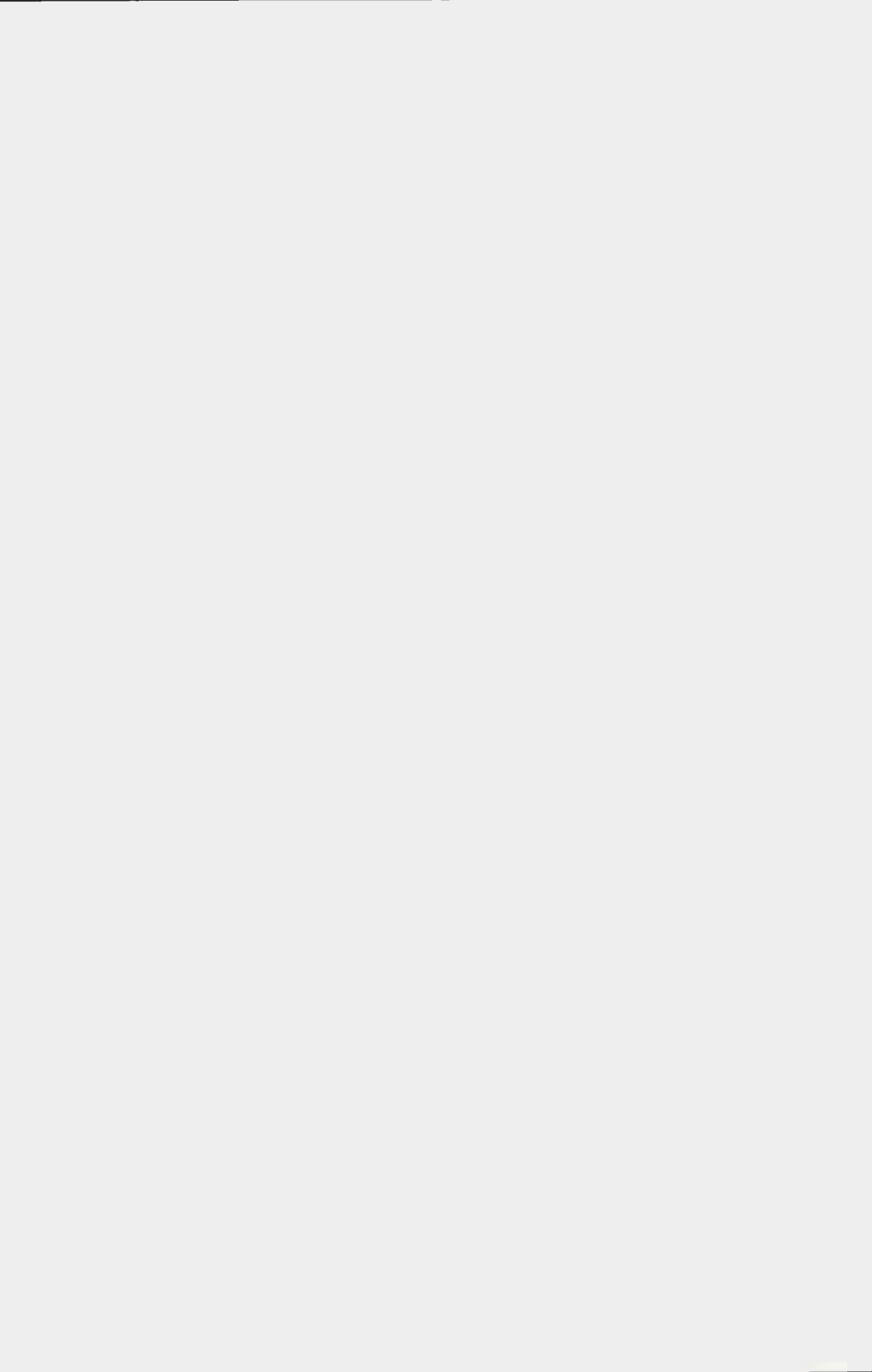
Vid de bruk som varit med sedan starten vill vi hävda att projektet varit lyckat. Detta bygger vi på det mycket stora intresse som kursdeltagarna visat för fortsatta studier när studierna inom projektets ramar avslutats. Sålunda har 70 procent av de som i projektet genomfört studier i matematik A med betyget godkänt/väl godkänt, nu inlett studier i matematik B och/eller kärnämnen. Dessa fortsatta studier genomförs som ren uppdragsutbildning och betalas av företaget.

Dessutom har intresset för A-kurserna spridits till allt fler anställda inom dessa företag som var med i projektet på ett tidigt stadium. SSVH har därför startat ett flertal nya A-kurser inom de berörda företagen. De anställdas intresse för helt andra ämnen har också väckts genom projektarbetet. Det gäller exempelvis företagsekonomi och fördjupad datakunskap.

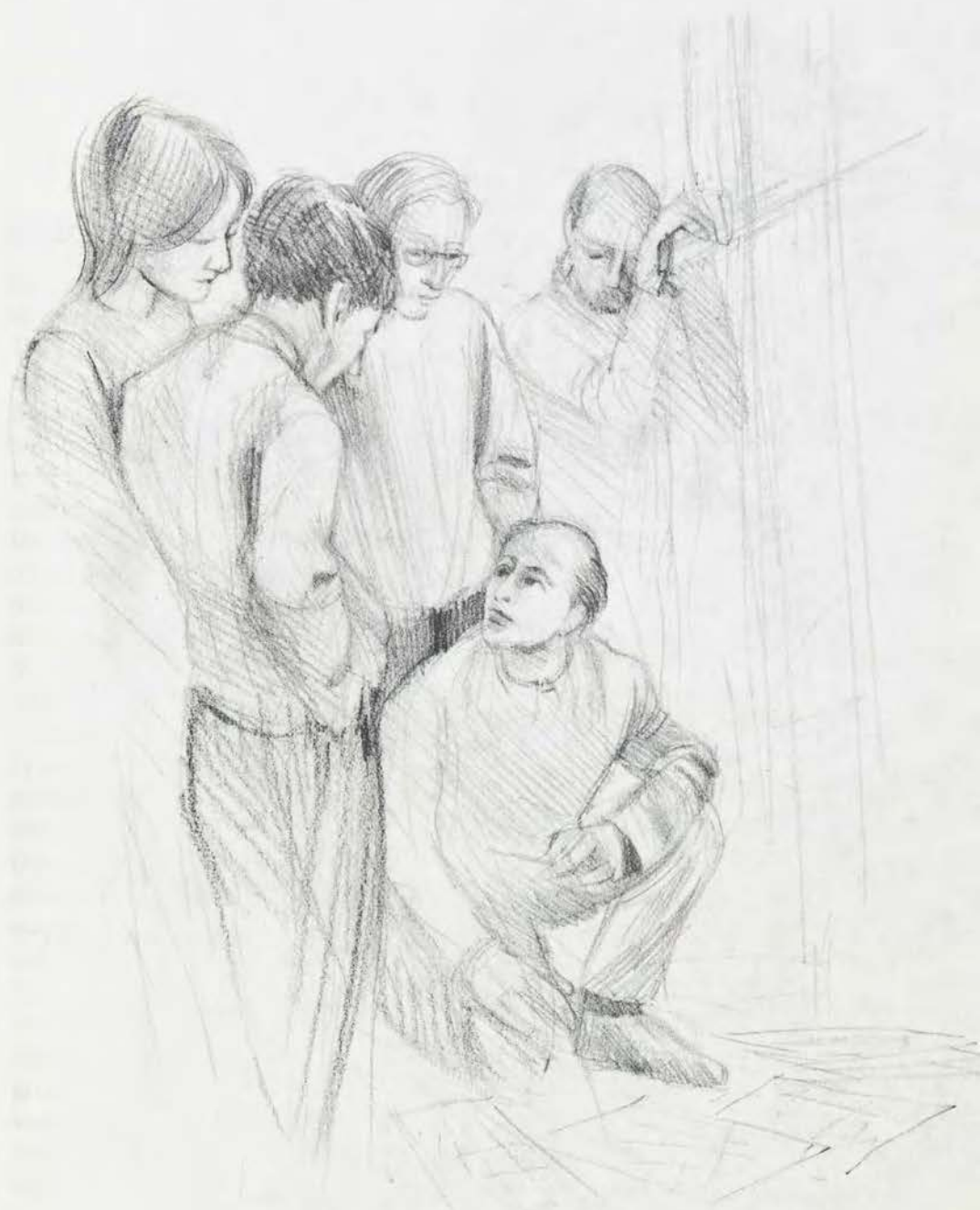
Även om implementeringen av projektet inte alltid varit så enkel, menar vi dock att den process som inletts vid bruken är ett mycket positivt exempel på hur individer, företag och utbildningsanordnare i samverkan skapar en bra grund för det livslånga lärandet.

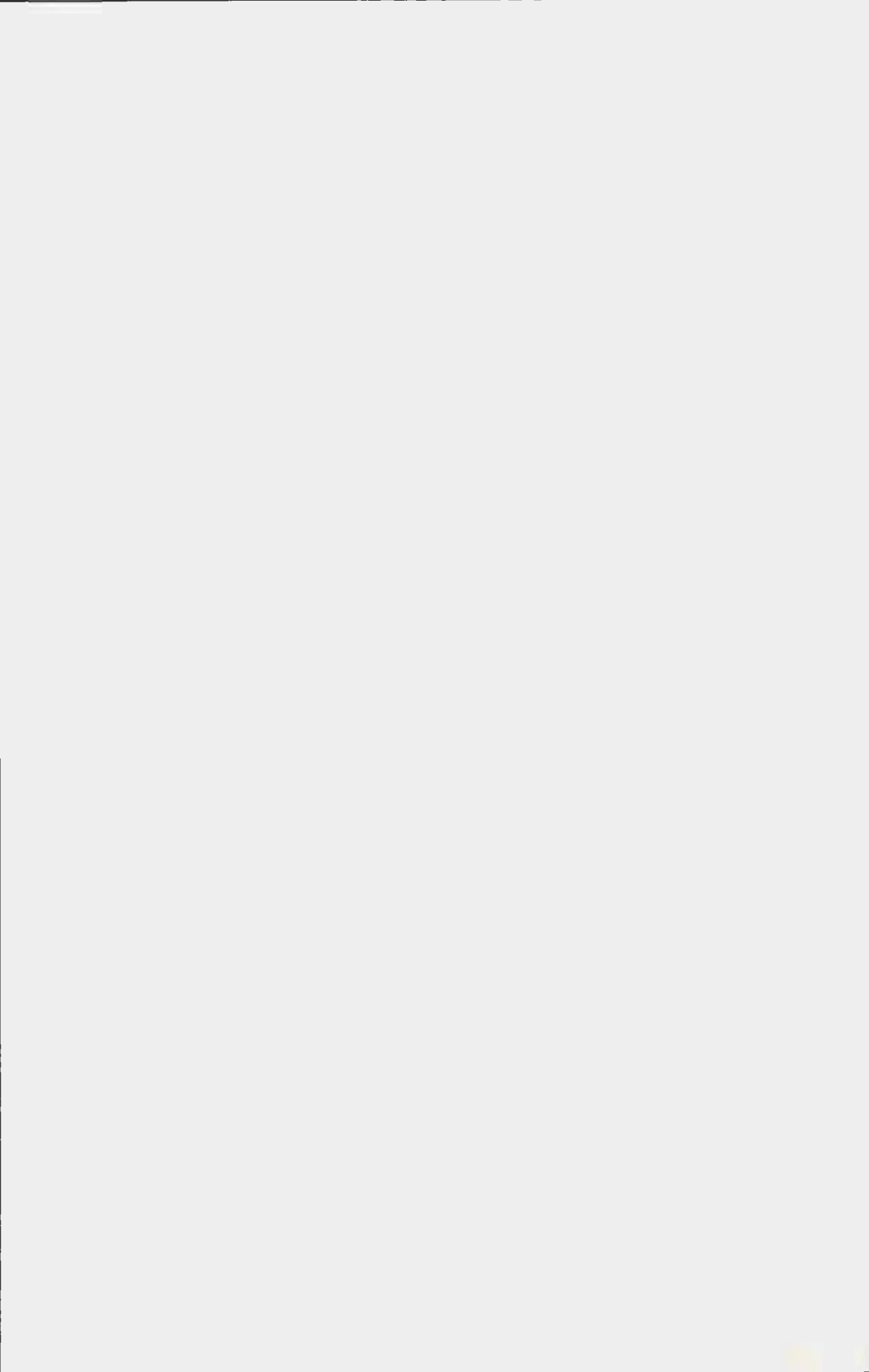
Vi menar också att många av våra erfarenheter är applicerbara på företag inom andra branscher. Detta har vi redan fått erfara genom alla de nya förfrågningar som vi fått.

På utbildningsområdet pågår f.n. en utveckling av nya flexibla och individanpassade studieformer och metoder, där IT spelar en stor roll. Vi anser att våra projekterfarenheter kan vara ett positivt tillskott i denna utveckling.



Validering





Validering av kunskap och kompetens för livslångt lärande

Danielle Colardyn

Inledning

Sverige spelade en viktig roll i den tidiga utvecklingen av vuxenutbildningen – vidareutbildning och återkommande utbildning. Från början av 1970-talet kan nämnas de många debatter om återkommande utbildning som Sverige livligt bidrog till (OECD, 1977a,b). Under närmare tre decennier spreds återkommande utbildning till många länder. Resultaten varierade beroende på ländernas olika utgångsläge och manifesterade sig i allt från modeller som byggde på lagstiftning som i Frankrike (där en lag från 1971 tvingade företagen att använda en viss procent av lönesumman till utbildning; Delors, 1991) och i Australien (med en utbildningsgaranti under åren 1990 till 1994) till oreglerade eller decentraliserade marknadsmodeller som i USA (Wills, 1994). Sverige utvecklade sina egna specialiteter (OECD, 1993a) och under decennier citerades landet som ett föredöme när det gällde kompensatorisk vuxnenutbildningspolitik.

Inledningsvis hade den återkommande utbildningen både i teorin och i praktiken tydliga drag av en "andra chansens" utbildning. Den representerade en möjlighet för individerna att återvända till det formella utbildningssystemet eller gav tillträde till motsvarande icke-formella/informella utbildning¹. Med tiden började dock målen för "återkommande utbildning" förändras. Livslångt lärande dök upp som en ny etapp i utvecklingen mot ett mer generellt synsätt vad gäller utbildning och lärande. Det livslånga lärandet bygger på grundläggande utbildning i det formella utbildningssystemet kompletterad med återkommande formell utbildning senare i livet. Men nu erkänner man att därutöver inträffar också lärande inte bara efter tiden i ungdomsutbildning – grundskola, gymnasieskola och högskola – utan även i mängder av andra sammanhang. Detta lärande leder också till "utbildningsresultat" även om de inte alltid dokumenteras i formella utbildningsbevis, examina eller diplom.

1996 var året för livslångt lärande inom den Europeiska Unionen (White Paper, 1996). Samma år träffades OECD:s utbildningsministrar för att diskutera hur en strategi för livslångt lärande skulle se ut. Den strategi man kom fram till vilar på tre hörnpelare: en bättre grundutbildning som bas för det livslånga lärandet, större möjligheter att söka sig fram mellan utbildning och arbete under det livslånga lärandet samt tydligare roller och en klarare ansvarsfördelning mellan de olika inblandade parterna (OECD, 1996a). Även om livslångt lärande fokuserar individen, innebär den nya strategin enorma förändringar för statens del om den verkligen skall göra det möjligt för individen att fortsätta att lära under hela livet. Regeringarna måste spela en mycket mer strategisk roll än tidigare. Utbildningspolitiken kan inte bedrivas isolerad från annan sektorpolitik. Partnerskap måste utvecklas och förstärkas genom att sätta upp tydliga mål för utbildningssystemet (normer och standards), genom att utveckla yrkesvägledning och rådgivning i synnerhet för vuxenstudier och genom att skapa system för validering – bedömning och erkännande – av färdigheter och kompetenser som uppnåtts utanför det formella utbildningssystemet.

Livslångt lärande behövs för att kunna möta kunskapsamhällets utmaningar, globaliseringen och förändringarna i teknik och arbetsorganisation (OECD, 1996a). Dessa faktorer styr statsmakter, företag och individer i riktning mot ett livslångt lärande. Det innebär inte bara mer utbildning för individerna, utan framför allt en annan fördelning av utbildningsaktiviteterna över livstiden: basen för det livslånga lärandet måste läggas i ungdomen – i den grundläggande utbildningen – men därutöver krävs ytterligare möjligheter till kompletterande utbildning och kompetensutveckling i takt med att förändringar inträffar i arbetslivet och i individernas sociala och kulturella situation. Ett dylikt scenario reser frågor av principiell natur om såväl utbildningens innehåll, dess organisation och finansiering som om dess resultat och hur det skall valideras – bedömas och vinna erkännande.

Validering – bedömning och erkännande: nyckelfrågor och drivkrafter

Nyckelfrågor: Statens roll för bättre kompetensutveckling

I det här avsnittet diskuteras tre områden inom vilka staten kan agera för att stimulera kompetensutveckling: garantera kvaliteten i validering av

kompetens; fastställa nationella ram- och regelverk särskilt genom att ställa upp nationella kvalitetsnormer; länka samman politiken när det gäller validering av kunskap och kompetens för vuxna och unga människor.

– *Garantera kvaliteten i validering av kunskap och kompetens.*

Staten kan spela en viktig roll genom att ta fram hjälpmedel för att mäta, värdera och godkänna vad som lärts in under olika omständigheter och därigenom göra det möjligt för enskilda individer att få en kontinuitet i sitt livslånga lärande. En annan viktig roll är att garantera kvaliteten i både den grundläggande utbildningen och i det livslånga lärandet. I det senare kan ligga en differentiering när det gäller att hantera validering av vuxna och unga människors kunskaper och kompetens (jämför nedan). Den *tekniska* frågan om bedömning och den *politiska* frågan om erkännande av kunskap och kompetens har dykt upp som nyckelfrågor för den stora majoriteten av OECD-ländernas regeringar när de nu skall ta itu med de praktiska problemen att förverkliga det livslånga lärandet. Bedömning innebär att definiera utbildningsresultat och standards mot vilka resultaten skall mätas i en bedömningsprocedur (med hjälp av exempelvis olika typer av tester). När väl resultaten definierats, måste bedömningen svara upp mot godtagbara kriterier för tillförlitlighet och validitet för att man skall vara säker på att man mäter det som skall mätas och att mätresultaten är reproducerbara. I OECD-länderna har producerats en betydande mängd psykologisk, vetenskaplig litteratur om design av sådana mätningar och mycket av detta har också tillämpats inom industrin.

Det andra avgörande inslaget rör det erkännande som bedömningen röner i praktiken; vilket är det sociala och yrkesmässiga värdet som samhället och dess olika aktörer tillskriver bedömningen? Kommer arbetsgivare att ta hänsyn till den "etikettering" som bedömningen resulterar i; kommer samhället att skapa utbildningsbevis som blir "portabla", dvs. gångbara över större delar av arbetsmarknaden? Dessa frågor är båda mycket viktiga och inbördes relaterade. De kan inte ignoreras om det livslånga lärandet skall kunna utvecklas. Ju mer yrkesutbildning, vidareutbildning och återkommande utbildning växer i betydelse, desto tydligare blir det att det måste finnas former för validering av vuxnas färdigheter och kompetenser och att de inte längre kan vara av samma natur som för unga människor. Det handlar inte bara om "en andra chans" för vuxna att skaffa sig den utbildning

som ungdomar får och därmed förse sig med betyg på samma sätt som de. Dessutom är det inte möjligt att utveckla det livslånga lärandet om det inte finns ett nationellt ram- och regelverk. I annat fall riskerar det oändliga antalet lärsituationer att generera ett oräkneligt antal erkännandeprocesser (med certifikat, delar av certifikat och diplom, arbetsgivarintyg etc.) som sammantaget kommer att resultera i minskad trovärdighet för utbildningsbevisen på grund av oklarhet och brist på samordning. För både individer och arbetsgivare skulle det i sin tur att leda till en fragmentisering av lärandet och brist på kontinuitet i lärprocesserna.

– *Klargöra det nationella ram- och regelverket.*

Det nuvarande intresset för kvalitet i utbildning och brådskan att etablera kvalitetsnormer reflekterar explicita eller implicita beslut om att etablera nationella ram- och regelverk för bedömning och beskrivning av kompetens (OECD, 1995b; OECD, 1996a). De betydande satsningar som gjorts på dessa områden i ett antal OECD länder belyser detta fenomen. Exempelvis inrättade Storbritannien år 1986 ett nationellt råd för yrkeskvalifikationer, *the National Council for Vocational Qualifications* som hanterar auktorisering av nationella yrkeskvalifikationer, *National Vocational Qualifications*. Dessa NVQ:s är kompetens- och färdighetsenheter som används för att definiera olika yrkesstandarder. Respektive yrkesstandard – baserade på NVQ:s – fastställs i sin tur av de s.k. Industry Lead Bodies (ILBs) som representerar arbetsgivarintressen. Med hjälp av NVQ:s kan alla teoretiskt sett mäta kompetens på samma sätt oberoende av var den erhållits. Även om detta tillvägagångssätt från början var avsett att användas för alla kvalifikationsnivåer inklusive nivåer motsvarande högskoleutbildning har det mest tillämpats på lägre kvalifikationsnivåer. Trots ”kompetensenheternas” nationella karaktär återstår många problem att lösa – definitionsproblem (en arbetsgivarfråga), problem med bedömningarna (vem bedömer vad och efter vilka kriterier) och med den yrkesmässiga trovärdigheten.

I Nya Zeeland har man vid dess kvalifikationsmyndighet, *the New Zealand Qualifications Authority* och mer nyligen i USA vid dess nationella motsvarighet, *the National Skills and Standards Board (NSSB)*, drivit liknande projekt. Huvudsyftet med dem har varit att försöka få till stånd något slags nationellt ram- och regelverk som gör det möjligt för individerna att samla på sig och föra med sig utbildningsresultat från olika inlärningsstillfällen (både skol- och erfarenhets-

baserade) och att åstadkomma en tillväxt i valideringssystemet på frivillig bas bland inblandade intressenter och aktörer i landet.

– *Validering – bedömning och erkännande av kunskap och kompetens – för vuxna och unga människor.*

Kravet på bättre samordning, samtidigt som det måste bli lättare att länka ihop olika lärostege i det livslånga lärandet, kan leda till att regeringarna väljer att skilja på validering av kunskap och kompetens för vuxna och unga människor. Det livslånga lärandet och utvecklingen av de mänskliga resurserna är å ena sidan beroende av kvaliteten i den grundläggande utbildningen (unga människor) och å andra sidan beroende av flexibiliteten och mångfalden i omskolning, vidareutbildning och alla andra former av lärande för den vuxna befolkningen (arbetande såväl som arbetslösa). Dessa båda kompletterande dimensioner belyser vilka stora skillnader det finns i valideringsfrågorna för vuxna och unga människor. Som Colardyn och Durand-Drouhin (1995) påpekat är validering av tidigare uppnådda "resultat" ett sätt för vuxna att sortera upp och tydliggöra sina erfarenheter av både utbildningsmässig, praktisk, kulturell och social natur. Behoven för unga människor ser helt annorlunda ut. Till problemen för unga människor hör att de ställs inför utbildningsval utan att ha någon klar bild av deras innebörd. Att främst utforma det grundläggande utbildningssystemet för flexibilitet kan vara till skada för ungdomars möjligheter till fortsatt lärande och leda till att de avbryter eller lämnar skolan med ofullständig grund. "Klienterna" i utbildningssystemet riskerar att ensam bli ansvariga för kvaliteten i utbildningen och dess samhällsrelevans och därmed skulle statens ansvar för dessa frågor ha upphävts.

Sammanfattningsvis, för vuxna är frågan om deras position i relation till det formella utbildningssystemet av underordnad betydelse. För dem, för företag, regioner och länder blir validering "kittet" som länkar samman de olika delarna i det livslånga lärandet. Hur dessa länkar kommer att se ut beror på olika förhållanden i varje land. Arbetsmarknadens parter och deras inblandning i olika förhandlingsprocesser varierar t.ex. väldigt mycket från ett land till ett annat och t.o.m. mellan regioner inom ett givet land. För unga människor ser problemen helt annorlunda ut. Att bygga upp en ung människas sociala och yrkesmässiga identitet tar lång tid. Det är en långsam process som behöver struktureras för att baskunskaper, färdigheter och kompetens skall kunna mogna och utvecklas. För unga människor

och för övergången från skola till arbete, är det centrala överblickbarhet och allmänt accepterade utbildningsbevis: tydlighet, för mycket flexibilitet och variation i den grundläggande utbildningen skapar svårigheter för ungdomarna att välja utbildning och för arbetsgivarna att identifiera ungdomars utbildning, färdigheter och kompetens. För unga människor, företag och samhällen, är det avgörande att unga erhåller bra kunskaper under den grundläggande utbildningen vare sig den är av teoretiskt eller yrkesinriktat slag.

Drivkrafter inom utbildningssektorn

Det nyvaknade intresset för validering – bedömning och erkännande av kunskaper och kompetens – är relaterat till förändringar i företag, arbetsorganisation, teknisk utveckling och metoder för utveckling av mänskliga resurser. Men det finns även specifika orsaker inom utbildningssektorn som förklarar intresset. Till dem hör utvecklingen av det livslånga lärandet och dess mångfald; begränsade utbyggnadsmöjligheter för den formella utbildningssektorn och den icke-formella/informella utbildningssektorns expansion.

Utvecklingen av det livslånga lärandet

Anställda eller arbetslösa, allt fler vuxna berörs av utbildning, omskolning eller någon annan form av det livslånga lärandet. Lärandet är inte längre enbart hänvisat till klassrummet: det har blivit allt mer accepterat att lärande äger rum i många olika miljöer – på företag och i arbetet, i studiecirkel och hos privata utbildningsanordnare, i socialt umgänge och i privatlivet. Detta har konsekvenser för val av tidpunkt för lärandet och lärandets tidsutdräkt. Å ena sidan, är lärande inte längre huvudsakligen begränsat till formell grundutbildning i obligatorisk skolålder: vuxna lär sig när som helst i livet. Å andra sidan, utbildningens tidsutdräkt, den tid det tar att förvärva kunskaper och kompetenser, den har inte samma betydelse längre. Det finns ingen på förhand given tidsram inom vilken en viss färdighet eller kompetens måste uppnås. Ofta är det bara resultatet (den bevisade kompetensen) som räknas och ingen bryr sig om ifall den vuxne har förvärvat en viss kompetens på två månader eller två år.

Det livslånga lärandets mångfald

Arbetskraftens rörlighet är en annan anledning till både utvecklingen av och mångfalden i det livslånga lärandet: perioder med anställning avlö-

ser perioder av arbetslöshet liksom perioder med utbildning; byten av arbeten inom och mellan företag blir allt vanligare. För att vara till nytta vid anpassningen till tekniska och organisatoriska förändringar i arbetslivet måste det livslånga lärandet accepteras i all sin mångfald. Det behöver inte automatiskt betyda större offentliga utgifter. Utvecklingen av de mänskliga resurserna måste snarare betraktas som ett samarbetsprojekt. I det sammanhanget blir politik för livslångt lärande såväl utbildning och vidareutbildning som möjligheter att lära i både den formella och den icke-formella/informella sektorn och riktar sig till hela befolkningen. Genom att fokusera möjligheterna till lärande och det livslånga lärandet framträder tydligt behovet av en sammanhängande politisk – nationell och regional – ram inom vilken ungdomars och vuxnas kunskaper och kompetens kan växa till sig (OECD, 1996a). Givet denna syn på det livslånga lärandet blir många aktörer tillsammans ansvariga för utvecklingen av de mänskliga resurserna och den icke-formella/informella sektorn kommer antagligen att få stå för en stor del av länders, regioners, företags och individers efterfrågan på lärande och ansvara för att deras behov och krav blir tillgodosedda.

Begränsade utbyggnadsmöjligheter för den formella utbildningssektorn

I nästan alla länder har gymnasieutbildningen expanderat kraftigt. Trots att den inte är helt färdigutbyggd (OECD, 1994a) går redan nu så stora skaror över från gymnasieskolan till de olika eftergymnasiala institutionerna att de ställts inför stora problem på grund av den växande tillströmningen. Den offentliga finansieringen utsätts för allvarliga påfrestningar och den gymnasiala och eftergymnasiala utbildningen pressas allt ofta att skärpa sina urvalskriterier eller att söka alternativa finansieringskällor. Den formella utbildningssektorn förväntas successivt förbättra kvaliteten i den grundläggande utbildningen och då behovet av nya kunskaper, färdigheter, kompetenser och uppgradering av arbetskraften ökar kan den icke-formella/informella sektorn få spela en betydelsefull roll och ta ett stort ansvar.

Den icke-formella/informella sektorns expansion

Den icke-formella/informella sektorn består av företag, fackföreningar, professionella organisationer, andra vinstdrivande eller icke vinstdrivande företag och föreningar, kyrkor etc. samt allt övrigt lärande i arbete och vardagsliv. I alla dessa sammanhang äger lärande rum och utvecklas

kunskap och kompetens. I många länder tillhandahåller den formella sektorn kurser för vuxna. Inte desto mindre börjar det numera bli allmänt accepterat att det även i andra situationer sker ett betydande lärande. Det är i huvudsak den icke-formella/informella sektorn som försörjer individerna med mindre välkodad, tyst kunskap och internutbildning. Mindre formaliserat lärande behövs inte minst för att hålla jämna steg med den snabba föråldringen som färdigheter och kompetenser utsätts för.

Eftersom den icke-formella/informella sektorn tillhandahåller mer av den senare typen av lärande påverkar det utbildningens finansiering: den offentliga sektorn betalar mindre, nationella och delstatliga regeringar minskar sina andel; för andra aktörer, främst för lokala instanser, företag och individer ökar det finansiella ansvaret. När fördelningen av ansvaret förändras blir valideringen – erkännandet av kunskap och kompetens – en nyckelfråga samtidigt som validering blir ett instrument som kan spegla kunskapernas ekonomiska värde. För offentliga myndigheter, arbetsmarknadens parter och individer är det viktigt att kunskaper, färdigheter och kompetenser som erhållits utanför skolan bli erkända och beviljas en officiell status. Detta erkännande måste vara av en annan art än det som gäller för grundläggande utbildning och det måste vara användbart för individer och företag.

I många länder (de tysktalande länderna, Frankrike och Danmark) är arbetsmarknadens parter, fack, arbetsgivare och professionella organisationer redan inblandade i den yrkesförberedande utbildningen. Dessa aktörer medverkar i den formella utbildningssektorn till exempel då det gäller utformning av mål, riktlinjer och normer, utbildningarnas innehåll, struktur, organisation och examination/bedömningsprocedurer. Detta är alltså fallet i länder där den yrkesförberedande utbildningen är en del av gymnasieskolan. Då emellertid allt mer av den i kunskapsområdet efterfrågade inläringen och det livslånga lärandet återfinns i den icke-formella/informella sektorn börjar arbetsmarknadens parter och andra aktuella aktörer att organisera sig för att utveckla partnerskap vilket behövs för att kunna utveckla de mänskliga resurser inom den icke-formella/informella sektorn på lokal, regional och nationell nivå.

Bevarad och förbättrad "transparens"

Dessa olika utvecklingstendenser ställer krav på ett förtydligande av politiken beträffande validering – bedömning och erkännande av kun-

skap och kompetens – som blir allt viktigare i takt med utvecklingen av det livslånga lärandet. Det finns redan tecken som tyder på att validering inriktad på unga människor måste skilja sig från validering för vuxna för att politiken skall bli långsiktigt hållbar (Colardyn, 1994; OECD, 1995a; OECD 1996b). De båda typerna av validering måste dock vara koordinerade. Givet dessa krav blir valideringspolitiken den länk som binder ihop de olika delarna av inläring som en individ kan "samla" på sig i de formella, icke-formella och informella sektorerna. Detta reser omedelbart frågan om transparens i valideringspolitiken och hur den å ena sidan relaterar till omvärldsförhållandena och å andra sidan hur den med hjälp av olika kriterier bedrivs.

Transparens: ett omvärldsberoende begrepp

Då möjligheterna att lära blir allt mer varierade ökar och diversifieras valideringsmekanismerna. Våldigt snabbt får frågan om systemets transparens högsta prioritet på den politiska dagordningen (Colardyn, 1996). För vuxna måste relationerna mellan olika typer av validering klargöras och frågor av följande slag måste besvaras: Om ett slags kompetens bedömts av en arbetsgivare har den då också ett värde hos en annan arbetsgivare? Erkänns erfarenhetsbaserade kompetenser? Vilket, om något, är deras värde? I det formella utbildningssystemet? Vad är värdet av ett certifikat som relaterar till en modul i ett diplom på en högre utbildningsnivå? Dessutom har transparens att göra med länkarna mellan ungdoms- och vuxenutbildning. Till de problem som uppstår på grund av bristande transparens hör att individen inte kan bära med sig valideringen ut på arbetsmarknaden – den blir inte "portabel", att den inte görs "synlig" för arbetsgivarna och att den inte blir "överförbar" (eller inte tillräckligt överförbar) inom utbildningssystemet.

Förbättrad transparens för validering – bedömning och erkännande av kunskaper och kompetens – är ett mål som delas av många länder och ligger i linje med slutsatserna i OECD:s *Job study* (OECD, 1994a). Förbättringarna kommer emellertid att innebära olika politiska åtgärder i olika länder. Till exempel i Förenta staterna, Kanada, Australien och Nya Zeeland betyder det att man måste skapa en referensram – ett nationellt ram- och regelverk; i andra länder som exempelvis Tyskland och Frankrike behövs smidigare övergångsmöjligheter mellan olika utbildningsinriktningar och utbildningsnivåer. De politiska åtgärderna för förbättrad transparens har antingen fokuserat ökad flexibilitet eller ökad samordning. I det senare fallet kommer förbättrad transparens i

valideringen att innebära bättre samordning av ett flexibelt och dynamiskt system. I det förra fallet handlar det om att öka flexibilitet i ett redan tidigare samordnat system. Transparens är huvudmålet men åtgärderna skiljer sig åt.

Kriterier för förbättrad transparens

Tre kriterier har föreslagits för att bedöma framsteg när det gäller transparens i valideringssystemen (Colardyn, 1996). Dessa kriterier gör det möjligt att för det första beskriva utgångsläget vad gäller transparens och för det andra kan de hjälpa till att identifiera prioriterade områden där förbättringsåtgärder kan sättas in. Kriterierna siktar in sig på att valideringsresultaten skall vara överförbara, synliga och portabla. De kan definieras enligt följande:

– Överförbara

Här handlar det om det formella utbildningssystemet och vilken betydelse olika färdigheter och kompetenser tillmäts, vilket bl.a. avslöjar sig i de övergångar mellan teoretiska och yrkesförberedande utbildningar och mellan gymnasienivå och högskolenivå som står öppna. Det handlar också om möjligheterna att få tillträde till speciella utbildningsprogram delvis baserat på validering av sociala erfarenheter eller arbetslivserfarenheter.

– Synliga

Här är det frågan om vilket socialt värde valideringen åtnjuter och hur valideringen kan bli mer allmänt accepterad genom att till exempel arbetsmarknadens parter involveras i utformningen av kursplaner och valideringspolitik.

– Portabla

Det ekonomiska värdet av kunskap och kompetens är beroende av möjligheter för individerna att bära dem med sig till olika arbetsgivare och få dem sig tillgodoräknade vid anställning, befordran och lönesättning.

Dessa kriterier kan användas på olika sätt. De kan användas ensamma eller i kombination för att värdera innovationer i transparensenhänsende. Överförbarheten inom det formella utbildningssystemet av kunskap och kompetens varierar med bredden i utbildningspolitiken och existensen av nationella standards. Hur pass synlig kunskapen och kompetensen är

varierar bl.a. med förekomsten av en offentlig grundläggande yrkesinriktad utbildning och en utbildningstradition av samarbete. Kunskap och kompetens kan i viss utsträckning bli portabla genom kollektivavtal men även på andra sätt. Några exempel från ett par länder kan att hjälpa till att illustrera olika försök att på politisk väg förbättra transparensen.

Nya politiska initiativ i vissa länder

Kanada och Förenta staterna

Till att börja med kan konstateras utbildningssystemen i Kanada och Förenta staterna är mycket flexibla vilket bl.a. hänger samman med en extrem decentralisering och en – i enlighet med deras respektive konstitution – avsaknad av nationella/federala normer och standards. Delstaterna och provinserna är olika och skillnader i institutioner bidrar till olikheten i kvalitet och standards. I båda länderna kan förflyttning från en delstat eller provins till en annan orsaka stora svårigheter även om man genom vissa initiativ, såsom *Red Seal* programmet för lärlingsutbildning i Kanada, försökt få till stånd en viss samstämmighet i frågor om erkännande.

Vissa betydelsefulla förändringar har på senare tid introducerats i de båda länderna. De har flera gemensamma drag:

i) *partnerskap med arbetsgivarna* vilket kan illustrerats av *the Sectoral Partnership Initiative* i Kanada (från 1992). Syftet är att stimulera utvecklingen av en utbildningskultur i den privata sektorn och livslångt lärande samt att få till stånd sektorvisa branschråd som skall arbeta fram utbildningsstandards. I Förenta staterna har *the School-to-Work Transition Act* (antagen 1994) gjort det möjligt att få räkna in arbetslivserfarenheter som en del av skolundervisning och i betygssättningen. Att på detta sätt "bokföra" på individuella arbetslivserfarenheter gagnar inte bara unga människor utan också arbetsgivare. Dessa betyg kan förväntas bli ackepterade och både erkända, "portabla" och "synliga".

ii) *resultatbaserad bedömning av kompetens* återfinns hos *National Skills and Standards Board (NSSB)* i Förenta staterna, och i *Prior Learning Assessment (PLA)* i Kanada. PLA (bedömning av tidigare inlärning) har utvecklats för att öka effektiviteten i utbildningssystemen i termer av tidsåtgång, för att reducera kostnaderna och eliminera onödig repetitionsutbildning. PLA innebär att för varje individ tas en "portfölj" fram. Den dokumenterar och beskriver kunskaper och kompetenser en

person besitter. Portföljen görs upp efter bestämda kriterier och bedömningarna görs av en ämnesspecialist. Den kan användas för att identifiera vilka färdigheter och vilken inläring en individ uppnått och peka ut vad som saknas och vilken ytterligare utbildning som kan behövas.

iii) *tonvikt på utveckling av nationella normer och standards.* För det första görs försök att förbättra den grundläggande utbildningen till exempel i *the Basic Skills Research Project* i Kanada och genom lagstiftningen *the Goals 2000 – Standards for All* i Förenta staterna (från 1993). För det andra illustrerar både *the Sectoral Partnership Initiative* i Kanada och *the NSSB* i Förenta staterna denna utveckling. NSSB skapades för att vara katalysatorn i en konsultationsprocess där deltagarna skulle komma överens om frivilliga nationella standards. Man utgick från antagandet att identifieringen av dessa standards måste bygga på konsensus om en allmän referensram för de inblandade deltagarna vare sig de befann sig i den offentliga eller i den privata sektorn. Detta konsensusbyggande är en långsiktig politisk process som innebär årslånga förhandlingar med de olika involverade parterna. Vad det handlar om är att hitta ett gemensamt språk och gemensamma metoder som skapar förtroende både mellan den offentliga och privata sektorn, och mellan de olika aktörerna och deltagarna, olika politiska nivåer och utbildningsanordnare, olika offentliga organ och federala myndigheter. Om det skall bli några bestående resultat måste emellertid arbetsgivarna stödja processen genom att specificera sina behov och delta i bestämningen av standards. Utbildningsbevis kommer att baseras på definitioner av kompetens. En grundförutsättning för alla de standards som man nu arbetar med är att man uppnår bred konsensus. Det är nödvändigt om de skall kunna användas med framgång.

Dessa förändringar understryker behovet av en *ny roll för federala eller nationella myndigheter*: att genom en ny sorts program verka för en bättre samordning på nationell nivå av utbildningssystemet och av utvecklingen av mänskliga resurser.

Frankrike och Tyskland

Ett annat exempel är Frankrike och Tyskland. Båda länderna har en nationell utbildningspolitik och både normer och standards och mekanismer för validering även om de båda länderna har olika strukturer när det gäller relationerna mellan centrala myndigheter (statliga och federala) och regioner (regioner och delstater). Båda länderna har också förberedande yrkesutbildningssystem för ungdomar vilka kräver ett mer

eller mindre omfattande deltagande av arbetsmarknadens parter. Båda länderna har fått diagnosen att stelbenthet i det nationella ram- och regelverket leder till problem både inom den formella utbildningssektorn och mellan de formella och icke-formella/informella sektorerna. På senare tid har vissa förändringar genomförts för att tillåta mer flexibilitet:

i) differentiering av valideringsmekanismerna. I Frankrike är det nyligen introducerade certifikatet för yrkeskvalifikation, CQP (Certificat de Qualification Professionnelle, 1990) ett utbildningsbevis som används för studier inom ett yrkesområde där studieplanen fastställts av arbetsmarknadens parter. Även om certifikatet erkänns i hela landet är dess användningsområde begränsat till den berörda arbetsmarknadssektorn. Sedan juli 1992 finns CQPs även på högskoleområdet. Den bedömning av kompetens som tillhandahålls för arbetslösa av arbetsförmedlingen (ANPE) är en individuellt baserad bedömning av yrkeskompetensen. Liknande bedömningar görs även vid de Valideringscentra (Centres de bilans de compétences) som tillkom under senare delen av 80-talet. Ny lagstiftning (1985 och 1992) gör det också möjligt att beakta arbetslivserfarenhet, kunskaper och färdigheter som erhållits utanför det formella utbildningssystemet och med hänsyn till sådan erfarenhet bevilja vuxna åtminstone viss befrielse från examinationskrav när de söker till offentliga utbildningar. I Tyskland dokumenterar det frivilliga "passet" som introducerades 1974 i Förbundsrepubliken de kurser som passets ägare deltagit i anslutning till sitt arbete. Förhoppningen är att man med denna ansats skall åstadkomma transparens och en viss enhetlighet i det livslånga lärandet. Dylika experiment är viktiga med tanke på att inte all utbildning, omskolning och påbyggnadsutbildning leder till någon form av nationell certifiering. Utbildningens värde blir då ofta beroende av utbildningsprogrammets popularitet (antalet deltagare) och begränsas i allmänhet till det företag som står för utbildningen.

ii) framväxten av en efterfrågestyrd ansats då det gäller utbildning för vuxna. I Frankrike är validering baserad på individuella kunskaper och färdigheter erhållna genom arbetslivserfarenhet ett första försök att definiera livslångt lärande utifrån individernas och arbetsgivarnas efterfrågan på utbildning i stället för utbildningsanordnarnas utbud av utbildning. I Tyskland är uppkomsten av en vidareutbildningssektor skild från den offentliga utbildningen ett steg i samma riktning. Denna typ av "vidareutbildning" skall inte sammanblandas med de arrangemang som

offentliga institutioner erbjuder vuxna som vill komplettera sin utbildning för att få ett diplom inom det offentliga utbildningssystemet. Den senare typen av utbildning är statligt reglerad. I förra fallet – ”vidareutbildning” och livslångt lärande – är det marknaden som bestämmer utbildningsstrukturen. Vidareutbildning i denna bemärkelse leder inte till några nationella certifikat. Den är baserad på efterfrågan från företag och/eller bransch- och yrkessektorer.

Slutsatser: lärdomar för framtiden

Tre lärdomar kan dras från denna beskrivning av den senaste tidens åtgärder inom valideringsområdet i vissa OECD-länder: behovet av ett nationellt överenskommet ram- och regelverk som framträder allt tydligare; nödvändigheten av samarbete mellan offentliga myndigheter och den privata sektorn (och den icke-formella/informella utbildningssektorn) och slutligen ett uttalat behov att bygga på kompletterande insatser då ett mer efterfrågestyrt behov av kompetensutveckling växer fram.

Ett nationellt överenskommet ram- och regelverk

Idén att etablera ett nationellt ram- och regelverk för att bestämma standards, normer och valideringskriterier börjar bli alltmer populär (Storbritannien, Australien, Nya Zeeland, Kanada och Förenta Staterna) där det inte redan finns ett sådant regelverk (de flesta av de kontinental-europeiska länderna). För att garantera effektivitet, flexibilitet och transparens har det blivit alltmer allmänt accepterat att utbildning (inläring) bör äga rum inom ett nationellt ram- och regelverk. Utan detta är det svårt att sätta ett ”värde” på kurser – både i utbildnings- och arbetsmarknadstermer. ”Värdet” på en kurs är dock inte något givet. Det får sin fulla innebörd först på arbetsmarknaden och i kollektivavtal. Ett viktigt steg kan dock vara att lokalisera existerande och framtida utbildningskrav och placera in dem inom det givna ram- och regelverket. När inte något ramverk existerar är ofta avsikten med att introducera ett att få till stånd sammanhang och ordning i utbildningssystemet. När ram- och regelverket existerar försöker man ofta genom nya valideringsmekanismer att göra det mer flexibelt.

I båda fallen är det nationella ram- och regelverket ett instrument som gynnar transparens. Det tydliggör förhållandena mellan det formella utbildningssystemet och andra utbildningsanordnare. Ett nationellt ram- och regelverk är inte synonymt med rigid, centraliserad, byråkratisk och

inflexibel styrning. Det anger riktlinjer för hur den grundläggande utbildning för unga människor skall utvecklas för att kunna länkas samman med vuxnas livslånga lärande. Ett nationellt ram- och regelverk är oundgängligt. Det skall ha en flexibel utformning och göra det möjligt att gå mellan olika slags utbildningar och mellan grundläggande utbildning och livslångt lärande. Det skall göra det lättare att förse individer och arbetsgivare med relevant information och kunna fungera som vägledning när det gäller val av utbildning och yrke.

Samarbete inom utbildningssektorn

Samarbete behövs mellan alla utbildningsanordnare. En dialog måste föras. Genom en dialog kan de formella och de icke-formella/informella utbildningssektorerna länkas samman vilket resulterar i strategisk överblick. Samförstånd och förhandlingar där alla intressenter deltar gör att alla kan få del i den strategiska överblicken utan att själva behöva bli inblandade i centraliserat beslutsfattande. Denna typ av dialog är också ett sätt att implementera ömsesidig validering.

Mångfacetterade arrangemang för validering

I flera länder finns "Råd" eller "Kommissioner" som arbetar med valideringsfrågor. Dessa "Råd" är en potentiell tillgång då det gäller att vidta både kompletterande och integrerande åtgärder. De har flera attraktiva egenskaper: de är öppna för olika aktörer och de är oberoende av utbildningsministrar (och utbildningsdepartement). Ansvariga för formell utbildning, för icke-formell, informell och "kommersiell" utbildning avgör tillsammans hur validering – bedömning och erkännande av kunskaper och kompetenser – skall gå till och hur förslagen skall implementeras t.ex. i ett förhandlat system baserat på nätverk av kompletterande organ. Några av Råden och Kommissionerna arbetar med att akkreditera utbildningsinstitutioner (NSSB i Förenta Staterna och i Australien; det tidigare *Council for National Academic Awards* (CNAA) i Storbritannien liksom det nuvarande *National Council for Vocational Qualifications* medan andra arbetar med godkännande av kurser och utbildningsutbud (Frankrike och Australien).

Det livslånga lärandet som äger rum i så många olika inlärningssituationer både inom och utanför skolan gör att valideringen måste vara mångfacetterad. Olika ansatser kommer att utvecklas bl.a. för att alla typer av utbildningsanordnare skall kunna inrymmas. Mer allmänt gäller att denna mångfald av ansatser har en potential att kunna tillgodose

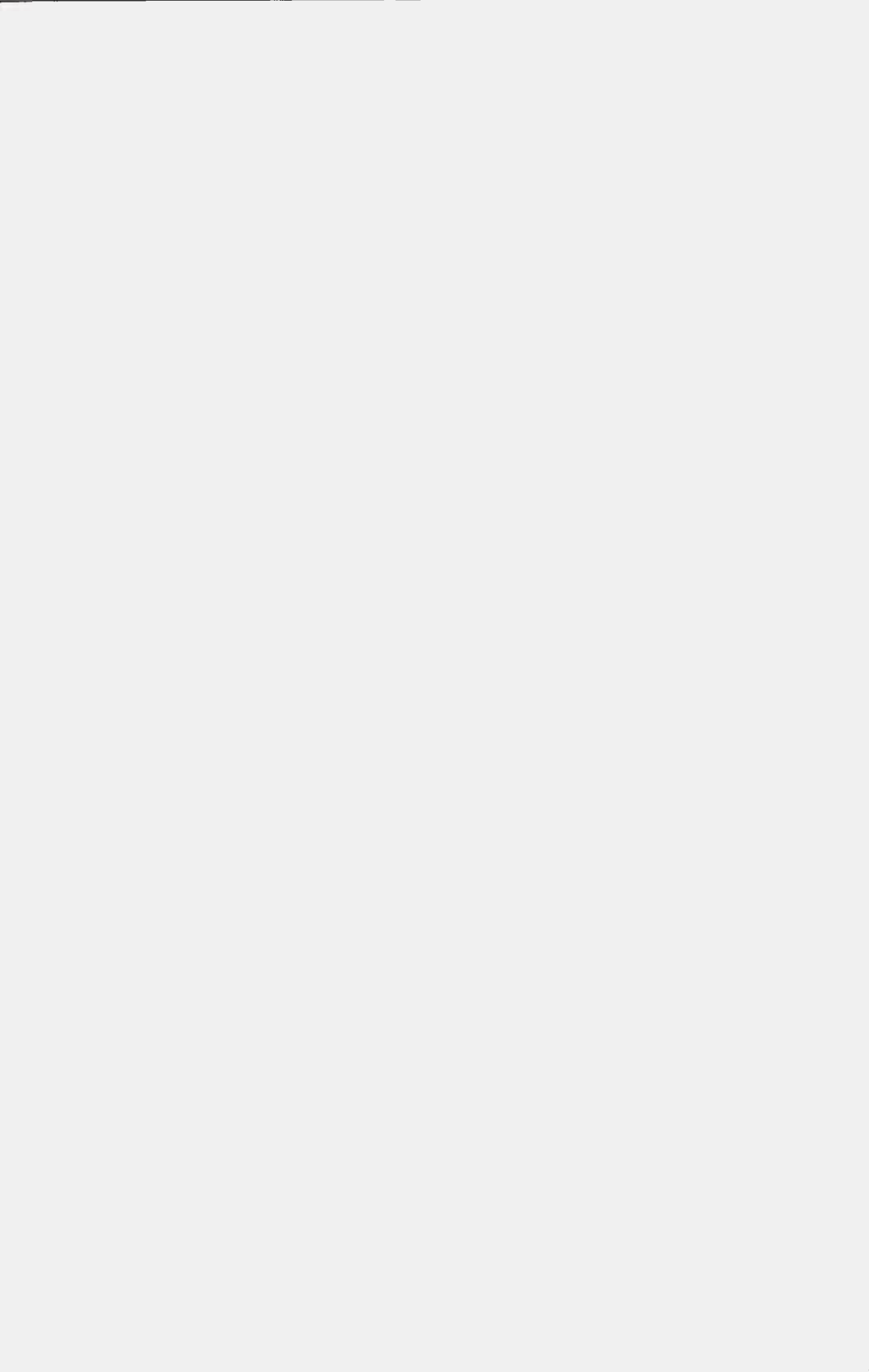
validering både utifrån behov på efterfrågesidan (baserade på uppnådda resultat) och på utbudssidan (centrerad kring nationella normer och standards för insatser hos utbildningsanordnaren).

Ju mer det livslånga lärandet utvecklas och diversifieras desto starkare kommer behovet av "Kommissioner" eller andra typer av "struktur" som är kapabla att arbeta fram valideringssystem för individuella kompetenser baserade på yrkesmässiga, sociala och kulturella erfarenheter att bli. Detta kommer att ställa frågor om samarbete mellan utbildningsanordnare för livslångt lärande på sin spets. Liksom frågor om vilken kunskap och kompetens varje land vill lyfta fram genom validering för att säkerställa det livslånga lärandet. Under alla omständigheter kan inte samhället längre acceptera att gå miste om nyttan av individuella kompetenser förvärvade genom arbete, social, personlig och kulturell erfarenhet.

I Sverige syftar det s.k. Kunskapslyftet till en substantiell, systematisk och permanent investering i vuxenutbildning för arbetslösa och anställda som saknar eller bara har ofullständig gymnasieutbildning. Denna satsning reser omedelbart två frågor angående validering – bedömning och erkännande av kunskaper och kompetens. Den ena handlar om behovet av att säkerställa att vuxna som studerar på gymnasienivå inte behöver repetera vad de redan kan utifrån praktisk erfarenhet. Detta kommer att kräva andra bedömningsmetoder än dem som traditionellt används för att bedöma vuxnas kunskaper i gymnasieämnen. Den andra frågan är relaterad till vuxnas yrkesmässiga och professionella erfarenhet och utveckling. Hur skall man säkerställa att den uppgradering av arbetskraften som bygger på ämnes- och praktikbaserad utbildning svarar mot de organisatoriska och tekniska förändringar som sker i ekonomin. Omfattande vuxenutbildning och omskolning kommer att leda till nya behov av bedömningsverktyg och nya sätt att koppla ihop de olika bedömningarna för att främja det livslånga lärandet. De svenska erfarenheterna kan illustrera vilka kollektiva ansträngningar som behövs i dagens samhälle om man vill dra fördel av alla möjligheter till lärande som unga och vuxna kommer att ställas inför.

NOTER

- ¹ Den formella sektorn är här definierad som den utbildning som de statliga myndigheterna ansvarar för. Så ansvarar exempelvis utbildningsministrarna för den grundläggande skolutbildningen och i vissa länder även för den yrkesförberedande utbildningen. Den icke-formella/informella sektorn definieras grovt som den utbildning som ligger utanför utbildningsministrarnas ansvarsområde. Faktum är att det ges många dylika utbildningstillfällen både på nationell och regional nivå inom t.ex. företag, fackföreningar, professionella organisationer, vinstdrivande och icke vinstdrivande företag och föreningar (t.ex. studieförbund och folkhögskolor) och inom arbetsmarknadspolitiken (OECD, 1995a).



Från reell kompetens till formella betyg

Thorbjörn Levin

Denna artikel diskuterar vikten av att vuxna människors reella kunskaper tas till vara – även i utbildningssammanhang! Resonemangen utgör då samtidigt svar på en av Danielle Colardyns avslutande frågor i hennes artikel tidigare i denna antologi. Där ställs frågan om hur man i Kungskapslyftet kan säkerställa att vuxna som studerar på gymnasienivå inte skall behöva repetera vad de redan kan utifrån praktisk erfarenhet.

I artikeln behandlas valideringsperspektivet i relation till vad man i dagligt tal brukar kalla den samhällsstödda vuxenutbildningen (folkbildning, komvux och statens skola för vuxna, SSV) samt universitet och högskolor. Det bör dock understrykas att det också finns andra privata och offentliga utbildningsanordnare som arbetar med att ta vara på och värdera erhållna yrkeskunskaper. Som ett av flera exempel kan nämnas *Arbetslivstjänster*, som med sina drygt 350 konsulter är en självständig organisation under Arbetsmarknadsverket. De arbetar bland annat med skraddarsydda test för att få fram personliga förutsättningar och resurser. Ett annat exempel är *AMUGruppen AB* som genom olika diagnostiska prov tar reda på vad den studerande kan inom sitt yrkesområde för att sedan via ett utvecklat modulsystem låta den studerande komplettera sin kompetens på bredden eller djupet.

Utbildningsbevis, värdering och erkännande av yrkesutbildning

Frågan om utbildningsbevis och erkännande av yrkeskompetens är av stor betydelse när det gäller arbetskraftens fria rörlighet inom unionen. Flertalet av EU:s medlemsländer har en starkt reglerad arbetsmarknad där utbildnings- och kompetensbevis är en förutsättning för att kunna utöva ett visst yrke. I Sverige är det förhållandevis få yrken som är reglerade i den meningen att det enligt lag och förordning krävs ett visst kompetensbevis för att få tillträde till yrket. Utbildningsbevisen har dock ett stort värde för att informera en blivande arbetsgivare om vilken

kompetens man har men också för att kunna bli behörig till en högre utbildningsnivå. Möjligheterna för enskilda att kunna få tillgodoräkna sig kunskaper som de tillägnat sig på annat sätt än genom formell utbildning är en fråga som tilldrar sig ett växande intresse. En sådan vidare tillämpning av kompetensbegreppet utgör bl.a. en viktig förutsättning för utveckling av den lärande organisationen.

(Citat ur en rapport från Arbetsmarknads- och Utbildningsdepartementet "Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige.")

Utgångspunkter

Ur ett europeiskt perspektiv är Sverige ett av de få länder som betonar lärande i arbetet (Docherty 1996). Lärprocessen kopplas mer till arbetsorganisationen än till företagets utbildningspolitik. Till skillnad från andra europeiska länder är formalisering av lärande i arbetet, till exempel genom diplom eller certifikat, inte en viktig fråga i Sverige.

Lärande kan ske på många olika sätt i vardagslivet, i skolan och i arbetslivet. I vissa fall sker lärandet helt informellt i andra fall mer formellt genom organiserad utbildning. I ett livslångt perspektiv sker merparten av all inläring i vardagsliv och arbetsliv.

Den grundläggande utbildningen – såväl basutbildning som grundläggande yrkesutbildning – sker vanligtvis i skolformsordnade sammanhang, i huvudsak i grundskola och gymnasieskola. Komvux, SSV och i viss mån folkhögskolan fyller i det sammanhanget en kompensatorisk roll. En mer formaliserad vidareutbildning inom vissa yrkesområden ges i den nyligen inrättade försöksverksamheten med Kvalificerad yrkesutbildning (KY). På universitet och i högskola ges i huvudsak all eftergymnasial yrkesutbildning. Vid sidan om dessa offentliga vuxenutbildare finns ett stort antal privata vuxenutbildare i huvudsak inom yrkesinriktade områden.

Förr skedde all inläring till praktiska yrken i arbetslivet. Den unge fick gå bredvid och successivt lära sig ett yrkeskunnande / skaffa sig en yrkesskicklighet. Arbetsplatsen utgjorde då inlärmingsmiljön. Skråväsendet ger oss ett tydligt exempel på detta: Från lärling via gesäll till mästare. Även om den grundläggande yrkesutbildningen i viss utsträckning idag sker i skolmiljö, så sker i stort sett allt vidare lärande i arbetslivet.

Många människor har reell kompetens utan att för den skull inneha formella meriter (betyg). Ofta är inte heller de formella meriterna särskilt intressanta. Man vet vad man kan och det vet också de andra på arbetsplatsen. Inte heller om det blir aktuellt med byte av arbetsplats är det viktigt med formella meriter. Betyget från arbetsplatsen väger tyngre.

Ibland kan det dock vara viktigt att kunna visa upp formella meriter, exempelvis för den som vill fördjupa eller bredda sina yrkeskunskaper på högskolenivå, för den som vill byta till en arbetsplats i ett annat land eller där formella meriter är ett krav eller för den som på grund av skador, allergier etc. måste byta yrke. Det vore slöseri med både individens och samhällets resurser om man skulle behöva gå kurser, vars kunskapsstoff man redan behärskar eller om man inte skulle kunna tillgodoräkna sig sina kunskaper genom olika former av diagnostisering och prövning.

När en vuxen människa vill börja studera på grundskole- eller gymnasienivå är det sällan betyg som avgör om hon tas in till en kurs eller ej. Vid antagning bedöms istället hennes behov av utbildning och hennes förmåga att kunna fullfölja kursen ifråga. Genom olika former av *diagnostisering* (samtal, test etc.) ser utbildningsanordnaren till att hon kan börja sina studier på rätt nivå. Det är alltså de faktiska kunskaperna – inte de formella meriterna – som avgör om hon skall börja på grundläggande nivå trots tidigare gymnasiala studier eller om hon kan börja en kurs på gymnasial nivå trots att hon formellt sett endast har avslutade folkskolestudier.

Det finns också redan i dag möjlighet att i såväl *komvux och SSV som på universitet och högskolor* genom prövning värdera reell kompetens till formella meriter. Det är emellertid viktigt att vidareutveckla dessa former och göra denna service tillgänglig för så många som möjligt. Vuxna människor som har ett långt arbetsliv bakom sig har lärt sig det mesta utanför skolan.

Folkhögskolans möjligheter i detta avseende är i realiteten begränsade till diagnostisering (nivåbestämning) inför antagning till kurs. För att få ett studieomdöme från en folkhögskola (motsvarighet till betyg som ger grundläggande behörighet till högskolestudier) måste man ha deltagit i en folkhögskolekurs minst ett år, vanligen i en allmän kurs. Man kan alltså inte pröva på en kurs och på så sätt få ett studieomdöme.

Nivåbestämning inför kursstart

Såväl komvux, SSV och folkhögskolor liksom universitet och högskolor har lång erfarenhet av att diagnostisera och bedöma blivande kursdeltagares kunskapsnivåer i olika ämnen. Studievägledning och/eller skolledning arbetar i samarbete med lärarna inför varje termin med människor som på olika sätt skaffat sig mer eller mindre djupa kunskaper i sådana ämnen som de avser att ytterligare fördjupa sina kunskaper. Några sådana exempel ges i det följande.

Eva, 25 år,

flyttade till England för tre år sedan. Hennes kunskaper i engelska var då inte särskilt goda (allmän kurs i grundskola). Eftersom hon arbetat i en engelsk familj har hon successivt förbättrat sina kunskaper i att förstå och tala engelska. Hennes skrivförmåga är dock inte lika välutvecklad. Efter samtal med studievägledning och en lärare i engelska kom man överens om att hon ändå hade sådana kunskaper i engelska att hon kunde hoppa över A-kursen och börja studera direkt i engelska, kurs B och efter avslutad kurs få betyg på kurs B.

Harald, 45 år,

började arbeta så fort han slutade folkskolan och har arbetat på en och samma mekaniska verkstad i tjugo år. Han har varit fackligt aktiv och de senaste åren ordförande i fackklubben. För ett år sedan gjorde företaget konkurs och han blev arbetslös. Tillsammans med en av studievägledarna på komvux och en lärare på gymnasieskolan kom man överens om att Harald hade grundläggande kunskaper inom områdena svets-teknik och verkstadsteknik. Dessa kunde direkt betygsättas via provning. Harald ville gärna utöka sin yrkeskompetens med vissa grundkurser inom elektronik och elkunskap samt vissa spetsutbildningar inom NC-området, kurser som fanns i gymnasieskolan och där han kunde delta som komvuxelev. Samtidigt bedömdes Haralds kunskaper i svenska, engelska och matematik vara sådana att han borde börja på grundläggande nivå i samtliga dessa ämnen. När dessa studier väl var genomförda samt kärnämneskurserna på gymnasial nivå och de tidigare nämnda yrkeskurserna inlästa skulle han kunna få ett slutbetyg från gymnasial nivå.

Saara, 28 år,

har studerat samhällsvetenskapliga ämnen i sitt hemland. Hennes meriter provas endera av den enskilda högskolan eller av VHS (Verket för

Högskoleservice). Saara kan då få tillgodoräkna sig vissa meriter och kan påbörja sina studier på en lämplig nivå.

Prövning och betyg

För såväl komvux, SSV och folkhögskolor som universitet och högskolor är det alltså en självklarhet att diagnosticera och bedöma kunskapsnivån hos blivande kursdeltagare. Det är också mycket vanligt att man inom komvux och SSV rekommenderar dem som inte har formella betyg i ett allmänt eller ekonomiskt ämne, men som bedöms ha de kunskaper i kursen som krävs, att genomgå prövning på kursen och på så sätt få betyg. Det finns ju inte någon anledning att den som redan har kunskaperna skall sitta av en kurs för att få betyg. Samma förhållanden gäller för universitet och högskolor. Ett par sådana exempel ges i det följande.

Peter, 22 år,

gick ur gymnasieskolans verkstadstekniska linje för fyra år sedan. Hans betyg var hyfsade och han fick arbete som resemontör. Efter två år sökte och fick han arbete som resemontör på företagets olika installationer i utlandet. Språket blev nu i princip endast engelska. All tryckt material (instruktioner, etc.) var på engelska. Hans skriftliga rapporter skulle avfattas på engelska. Engelska blev också det enda språk han kunde göra sig förstådd på. Han har läst mycket på sin fritid – såväl teknisk litteratur som skönlitteratur. Peter vill nu läsa vidare och så småningom söka in på teknisk högskola. Efter ett samtal med en engelsklärare kompletterar Peter med viss handledning sina kunskaper och går upp i prövning i såväl engelska kurs A som kurs B. Hans betyg blev över det godkända.

Ahmed, 35 år,

är utbildad läkare från Iran. Han har fått sina betyg värderade – några genom prövning – och kompletterar sin utbildning med vissa kurser på medicinsk högskola. Han har också inhämtat kunskaper i svenska motsvarande en viss kravnivå. Han kan nu arbeta som läkare i Sverige.

För prövningar på grundläggande och gymnasial nivå på kurser i allmänna och ekonomiska ämnen har komvuxenheterna vanligtvis egna lärare med god kompetens. Där så ej är fallet kan en lärare från exempelvis en gymnasieskola anställas ett antal timmar för att pröva och betyg-sätta den prövande.

En annan form av prövning, som sker i högskolans regi, kan *högskoleprovet* sägas utgöra. Genom detta prövas ett stort antal människor, varvid deras kunskaper inom vissa områden bedöms. Ett godkänt resultat vid detta prov ger grundläggande behörighet för högskolestudier - oavsett tidigare skolbakgrund.

Reell kompetens och formella betyg

Om man kan säga att den samhällsstödda vuxenutbildningen är duktig på att placera in sina kursdeltagare på rätt nivå och - när det gäller komvux och SSV samt universitet och högskolor - att föreslå och genomföra prövningar i så kallade klassiska ämnen, så måste man med beklagande konstatera att kreativiteten inte sträcker sig längre. Låt oss igen ta några exempel.

Hans, 38 år,

är arbetslös sedan fyra månader tillbaka. Han har arbetat i restaurangkök sedan han slutade grundskolan. I början fick han mest skala potatis och hålla rent efter de andra, men han har mer och mer arbetat sig in i branschen och är nu en rätt duktig kock. Han kommer till komvux i kunskapslyftstider och inser att han behöver en grundutbildning och att han måste läsa in i hel gymnasial utbildning, exempelvis med ekonomisk inriktning.

Varför ges inte Hans möjlighet att "pröva" och få betyg på alla kurser, där han har kunskaper? Kurserna inom restaurangprogrammet är ju också gymnasiala!

Soili, 34 år,

är friställd från hemtjänsten, där hon arbetat de senaste åtta åren. Hon har gått många så kallade fortbildningskurser, som hennes arbetsgivare anordnat men har i botten enbart grundskola (finsk). Hon talar dålig svenska. Hon har blivit rekommenderad att läsa svenska som andra språk, svenska och engelska på grundskolenivå, innan hon börjar läsa in en hel gymnasial utbildning med samhällsvetenskaplig inriktning för att sedan kunna fortsätta på en vårdhögskola.

Varför ges inte Soili möjlighet att "pröva" och få betyg på alla kurser, där hon har kunskaper? Kurserna inom omvårdnadsprogrammet är ju också gymnasiala!

Att människor – blivande kursdeltagare eller ej – skulle kunna få sina reella yrkeskunskaper dokumenterade i formella betyg tycks vara mycket ovanligt – för att inte säga överkligt! Ändå har flertalet av arbetslösa som söker till komvux och SSV erfarenhet – ibland gedigen erfarenhet – av arbetsområden mot vilka flertalet karaktärsämnen i gymnasial utbildning lutar sig.

Ett skäl till att prövningar av reell yrkeskompetens i praktiken inte förekommer i komvux och SSV är givetvis att lärarkompetens inom yrkesområdena oftast saknas. Det finns dock anledning att något litet "lyfta blicken från plogfåran". Att timanställa en yrkeslärare från gymnasieskolan är givetvis en möjlighet – om det finns en gymnasieskola i kommunen. Det är möjligt att så har skett någonstans. Ett annat alternativ skulle kunna vara att timanställa en yrkeskunnig person för att pröva och värdera (betygsätta) en prövandes yrkeskompetens. Det senare fallet ställer givetvis stora krav på enheten när det gäller att ge den prövningsförrättande goda förutsättningar i form av exempelvis kunskaper i kursens mål och betygskriteriernas krav. Kvalitetskraven får inte åsidosättas.

Två negativa resultat erhålls genom att bortse från det faktum att många sökande till olika samhällsstödda vuxenutbildare redan har kunskaper i gymnasiala yrkesämnen.

1. Den sökande får inte tillgodoräkna sig sina verkliga kunskaper inom det gymnasiala området. Det kan innebära förseningar i studierna, vilket får såväl samhällsekonomiska som privatekonomiska konsekvenser av negativt slag.
2. I stället för att den sökande skulle kunna bli stimulerad av att i vägledningssamtal bli upplyst om att han/hon redan har delar i en gymnasial utbildning – som emellertid måste formaliseras i betyg – blir resultatet snarare det motsatta: Självförtroendet minskar – man måste börja om från början i ämnen, där man troligen tidigare inte lyckats särskilt väl.

Självfallet måste den samhällsstödda vuxenutbildningen ge alla – såväl blivande kursdeltagare som andra – möjlighet att överföra sina reella kompetenser till formella betyg. På grundläggande och gymnasial nivå sker detta oftast i komvux och SSV. På eftergymnasial nivå sker det på universitet och högskolor.

Samverkan mellan utbildning och arbetsliv

Den reella kunskap man bär med sig från samhälls- och arbetsliv skall kunna beaktas när man vill utbilda sig vidare och när man vill skaffa sig formella meriter. Än bättre vore det ju om de – åtminstone i vissa fall – utan diagnostisering och prövning skulle kunna ge betyg. Det fick då kanske inskränkas till två betygssteg, Godkänd eller Icke godkänd.

Ett – av flera – områden där det skulle kunna vara möjligt att samverka är inom olika statliga förvaltningar och/eller myndigheter (aktiebolag). Ett exempel skulle kunna avse Banverkets utbildningar i Banskolan, där många förberedande utbildningar ger kunskaper som är fullt jämförbara med kurser inom det gymnasiala området. Ett annat exempel skulle försvarsmakten kunna utgöra, där vissa utbildningar kan ges civil användning. Några exempel på sådana utbildningar skulle kunna vara utbildning för värnpliktiga som placeras hos Vattenfall, Banverket och Luftfartsverket. Vissa särskilda utbildningar skulle till och med kunna ge högskolepoäng eller certifikat för behörighet. Det handlar dock inte i huvudsak om kurser på högskolenivå utan om olika former av gymnasiala och postgymnasiala utbildningar.

I vissa fall skulle kanske utbildningar hos statliga förvaltningar och/eller myndigheter (aktiebolag) behöva kompletteras, exempelvis på kvällstid, för att kursinnehållet skall bli jämförbart fullt ut.

Avslutande kommentarer

Att värdera reell kompetens till formella betyg måste vara möjligt. I extremfall kan denna möjlighet dock ha vissa begränsningar.

Att gå en kurs/cirkel ger förhoppningsvis inte bara kunskaper inom ett eller flera ämnen. Om utbildningen genomförs i måldokumentens anda ges också deltagarna möjlighet att utveckla sin sociala kompetens, sin flexibilitet och kreativitet. Så blir ju inte fallet i ett renodlat validerings-system, där utbildningsanordnarna enbart ansvarar för prövningar av reella kompetenser. Det torde dock även i framtiden vara ovanligt att en vuxen enbart skulle behöva dokumentera reella kompetenser. Det skall väl snarare ses som en del i ett utbildningssammanhang, där deltagarna via prövningar skaffar sig formella betyg på reella kompetenser inom vissa ämnesområden och via studier i kurser/cirklar i andra ämnesområden.

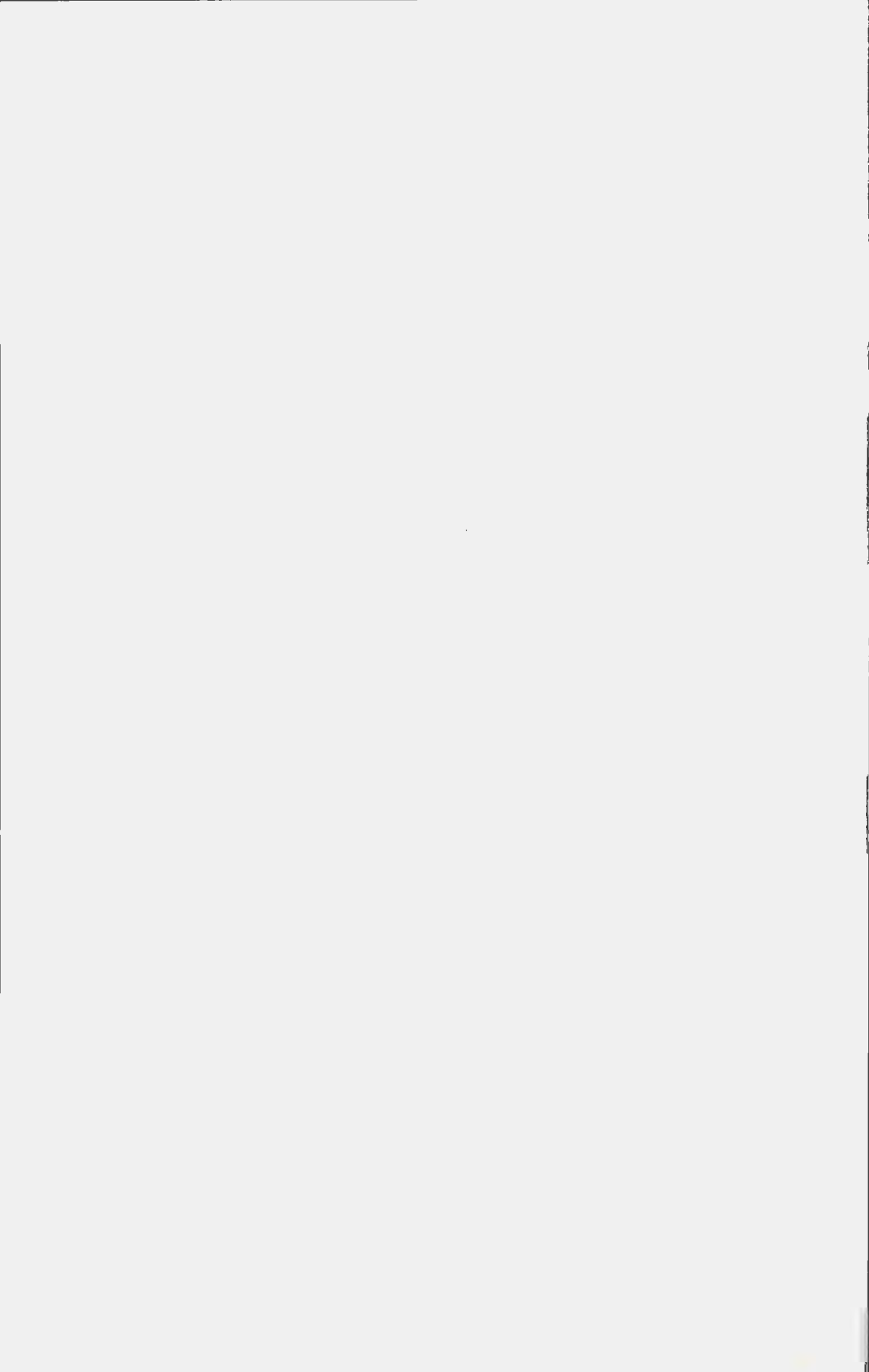
I ett renodlat valideringssystem ges inte heller tillfälle att skaffa sig förmågan att lära, vilket väl ändå i flertalet studiesammanhang ingår som ett delmål. Mot detta kan sägas att individen i viss utsträckning ändå redan måste ha inhämtat denna förmåga, eftersom vederbörande faktiskt skaffat sig kunskaper och färdigheter som skall valideras.

För att kunskapslyftet skall bli framgångsrikt:

Se den vuxnes erfarenheter inte bara som en tillgång i undervisningen utan som reella teoretiska kunskaper och/eller yrkeskunskaper som kan och bör värderas också i formella meriter – betyg! Alla sätt att få reell kompetens validerad (prövad och betygsatt) är bra så länge utbildningens kvalitet ändå garanteras. Det gagnar den enskilde, det gagnar samhället och det stärker vuxenutbildningens goda rykte.

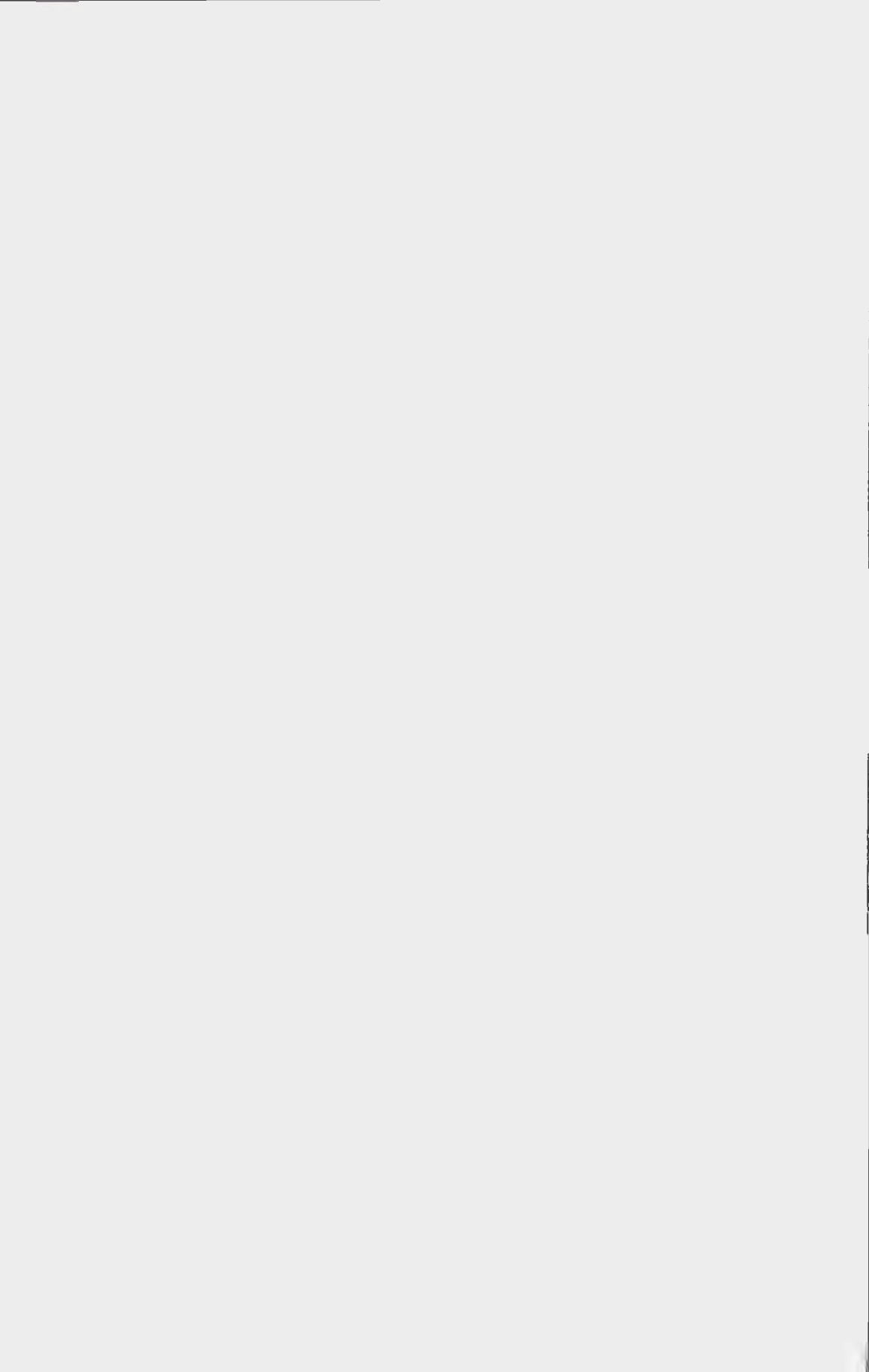
Danielle Colardyn avslutade sin artikel tidigare i denna antologi med att ställa frågan hur vi kan säkerställa att den uppgradering av arbetskraften som exempelvis sker i Kunskapslyftet och som bygger på ämnes- och praktikbaserad utbildning svarar mot de organisatoriska och tekniska förändringar som sker i samhället. Det är en spännande fråga som egentligen också bör ses i perspektivet av Albert Tuijnmans artikel om basfärdigheter (Life Skills) av olika slag.

Det finns utan tvekan risker med ett renodlat valideringssystem – att deltagarna inte ges möjlighet hämta in sådana kompetenser som svarar mot nya organisatoriska och tekniska förändringar i arbetslivet och som kan beskrivas i termer av social kompetens, kreativitet, flexibilitet, etc. Det är viktigt att man är observant på detta, så att – om så skulle vara fallet – motåtgärder snabbt kan sättas in. Det är också viktigt att bevaka att den samverkan mellan utbildningsanordnare och näringsliv, som skall komma till stånd i kunskapslyftet, verkligen blir en realitet. Det torde vara det bästa sättet att säkerställa den uppgradering av arbetskraften som Danielle Colardyn efterlyser.



Utbildningsanordnare – särart och pedagogiska utgångspunkter





Studieförbunden och Kunskapslyftet

Hur påverkas den pedagogiska verksamheten?

Bengt-Inge Bengtsson

I studieförbunden har vi på olika sätt och i olika grad arbetat med vuxenutbildning under senare år. Men vi har slagit vakt om den traditionella verksamheten – folkbildningen – och kanske i onödan tackat nej till att också arbeta med och utveckla vuxenutbildningen.

Nu, då Kunskapslyftet inbjuder oss att medverka i den största satsningen på vuxenutbildning någonsin, inställer sig ett antal frågor som dels rör våra möjligheter att med hjälp av folkbildningserfarenheter påverka den framtida vuxenutbildningen i Sverige, dels har att göra med hur våra studieförbund kan komma att förändras och utvecklas i detta arbete. Följande frågor försöker jag här snarare beröra än besvara; någon självklar lösning har frågorna oftast inte.

- Vilka skillnader finns mellan den traditionella folkbildningen och den vuxenutbildning som Kunskapslyftet ger upphov till?
- På vilka sätt kan folkbildningen bidra till att ett nytt vuxenutbildningssystem kommer till stånd?
- På vilka sätt måste studieförbunden utvecklas och förändras för att kunna bidra till att Kunskapslyftet blir basen för ett nytt vuxenutbildningssystem?

Skillnader mellan traditionell folkbildning och vuxenutbildning

Folkbildningens heliga principer

Folkbildningen i Sverige är ordentligt ”genomforskad” vad gäller dess bakgrund och historia. Några av de mest framstående ”hjältarna” från folkbildningens historia är fortfarande mycket aktiva som debattörer och föreläsare och i högsta grad värda att läsas och lyssna på, men ibland

verkar yngre folkbildare känna en vördnad som kanske är mer respektfull än nyttig.

När Oscar Olsson 1902 formulerade sin idé om studiecirkeln, var hans avsikt att ersätta de s.k. studiekurserna som bedrevs inom nykterhetsrörelsen. Dessa studiekurser var egentligen föreläsningsserier med inslag av klassundervisning. De hade en kunnig lärare och ett stort antal deltagare, ibland upp mot etthundratal. Oscar Olssons kritik av studiekurserna grundade sig främst på att det var en sådan brist på kunniga lärare att verksamheten inte fick tillräcklig omfattning. Dessutom var studiekurserna svåra att förena med föreningsarbete och resultatet blev ofta ett så stort bortfall att många kurser inte kunde genomföras.

Det vi, enligt min mening, främst kan lära av Oscar Olsson är inte hur han organiserade studierna i början av 1900-talet, utan snarare hur han anpassade metoder och arbetssätt efter den tidens förutsättningar. När vi nu i slutet av seklet skall anpassa folkbildningen efter vår tids förutsättningar, kan vi inte använda oss av Oscar Olssons metoder; han hämtade ju inte sina idéer från 1809 års förutsättningar. Folkbildningens rötter är ungefär samtidiga med folkrörelsernas och några av folkrörelsernas kännetecken kan också – åtminstone delvis – karakterisera folkbildningen.

- *Idégemenskapen/förankringen* där motsatsen är neutralitet. Det är inte bara möjligt att låta en folkrörelses ideologi prägla de egna studierna; det är också en förutsättning för folkbildningen.
- *Kollektivtanken* där motsatsen kan kallas för individualism och ytterligheten för egoism. Tillsammans är medlemmarna starka med hjälp av sin organisation och detta präglar också folkbildningen. Samarbete och hjälp kan i folkbildningen aldrig kallas fusk utan är i stället en av de pedagogiska förutsättningarna.
- *Integriteten/självständigheten* där motsatsen är styrning eller påverkan. På samma sätt som en folkrörelse själv bestämmer sina mål och vägen dit, måste folkbildningen själv avgöra innehåll och arbetsformer. Påverkan sker allra starkast genom utbildning och därför är det viktigt vem som ansvarar för bildningsverksamheten. "För folket och genom folket" är inte bara ett slagkraftigt uttryck (förutom att det är titeln på en ovärderlig historiebok, som Inge Johansson skrivit om folkbildningen) utan också ett genuint påstående om den svenska folkbildningen.

- *Förändringsmotivet* där motsatsen kan benämnas anpassning. Drivkraften i en folkrörelse är visionen om ett annorlunda samhälle, där rörelsens hjärtefrågor har vunnit allmän förståelse. Folkbildningen skall också vara ett instrument för att förändra och ifrågasätta det etablerade.
- *Självverksamhet* är i motsats till undervisning folkrörelsernas egen metod som helt överensstämmer med folkbildningens. Det fanns historiskt inga andra än folkrörelserna själva som kunde svara för medlemmarnas och rörelsens utbildning och utveckling. Även om det i dag finns pedagogiska och kunskapsmässiga resurser lite varstans i samhället, måste folkrörelserna själva ansvara för sin utveckling och undvika att bli "undervisade".

Vuxenutbildning i studieförbunden inget nytt

Någon undrar säkert hur studieförbunden i dag lever upp till ovanstående kriterier för folkbildningen. Hur är det t.ex. med den "öppna verksamhet" där studieförbunden i sina studieprogram vänder sig till allmänheten, och med den verksamhet som just nu engagerar ganska många arbetslösa på uppdrag av arbetsförmedlingarna? Svaret på frågorna är, enligt min mening, att dessa exempel till stor del utgör vuxenutbildning och inte traditionell folkbildning. Detta är alls inget nytt; så länge vi i studieförbunden haft samhällsbidrag (efter folkbildningsutredningen 1944) också för att ge människor utanför medlemsorganisationerna möjlighet att studera t.ex. språk i studiecirkel, har vi också bedrivit vuxenutbildning, låt vara inte i samma former som komvux.

Skillnaderna mellan folkbildning och vuxenutbildning i studieförbundens verksamhet handlar, enligt min mening, inte i första hand om de folkbildningskriterier som beskrivs ovan. Dessa kännetecken framträder i olika grad också i vuxenutbildningen och bidrar till att särskilja studieförbundens utbildningsverksamhet från t.ex. komvux. Skillnaden ligger snarare i bakgrunden till verksamheten; rekryteringen, deltagarnas motivation och mål samt kursformen – större grupper än i studiecirkeln påverkar helt naturligt genomförandet.

Studieförbundens arbete i Kunskapslyftet innebär därför i grunden inget nytt, förutom det faktum att samhället för första gången formellt gett oss i studieförbunden ett "vuxenutbildningsuppdrag" och därutöver möjlighet att under femårsperioden visa att vi kan ingå i det vuxenutbildningssystem som avlöser Kunskapslyftet.

Hur kan folkbildningen bidra till ett nytt vuxenutbildningssystem?

Några erfarenheter av vuxenutbildning

Det finns en skillnad mellan vuxnas utbildningsönsknings och utbildningsbehov. Många kortutbildade önskar inte någon ytterligare utbildning, men det är rimligt att tro att de likväl har sådana behov. Utbildning är i sig motivationsskapande; den ändrar ofta deltagarnas inställning till utbildning och till deras egna behov av den. Många vuxna, som är främmande för utbildning, behöver ofta en "knuff", t.ex. i form av uppsökande verksamhet, för att kunna se att utbildning också är något för dem. Grundproblemen med den uppsökande verksamheten har varit att den är resurskrävande, att det ofta saknats organisatoriska och ekonomiska ramar och att de utbildningsaktiviteter som satts igång har varit svåra att upprätthålla.

Socialt stödjande aktiviteter, som vägledning och rådgivning har visat sig ha positiva effekter under utbildningen, liksom olika former av uppföljningsarbete, som kan stödja utbildningssvaga gruppers vidare utveckling. I den vuxenutbildning som vi i studieförbunden kommer att genomföra inom Kunskapslyftets ramar bör vi därför betona följande:

- En utbildningssituation som skapar sammanhang i tillvaron, dvs. ett sammanhang i utbildningen men också mellan innehållet och deltagarnas vardag. Innehållet och metoden i utbildningen skall kunna användas i deltagarnas livssituation.
- Utgångspunkterna för utbildningen bör tas i praktiska arbetsmetoder, i "handens arbete". Det blir då en pedagogisk uppgift att finna metoder där praktik/arbete och utbildning kan integreras.
- Utbildning måste omfatta hela människan, dvs. den skapande förmågan måste få möjlighet att sammanlänkas med den intellektuella sidan i utbildningen. Detta är speciellt viktigt för kortutbildade.
- Utbildning är en social process. Inlärningsmiljöerna måste därför se helt annorlunda ut än de som de kortutbildade har tidigare erfarenheter ifrån. Trygghet och social säkerhet är nyckelord och utbildningssituationen måste avmystifieras.
- Samverkan med andra utbildningsanordnare blir nödvändig. Detta kräver också att vi har en överblick över vuxenutbildningen i stort.

- Utvärderingar på kort och lång sikt måste ingå som naturliga inslag. I utvärderingen är det viktigt att urskilja dels *bakgrunden* med t.ex. förutsättningar, mål, innehåll och organisation, dels själva *utbildningsprocessen* med inläring, undervisning, arbetssätt och även *utfallet* i form av resultat och effekter för deltagarna.

Vår syn på pedagogik och kunskap

Pedagogik står enligt uppslagsboken för: "*vetenskapen om uppfostran och undervisning*". I den allmänna debatten betecknar pedagogik det som pågår i ett klassrum, eller snarare det som borde pågå, det önskvärda. Den franske sociologen Durkheim hävdar att pedagogik inte enbart är en vetenskap i traditionell mening utan en "*praktisk teori*". Vetenskaper vill förklara fenomen medan pedagogiken enligt Durkheim är en "*vägledning för handling*". En "*praktisk teori*" befinner sig mellan konst och vetenskap. Det är alltså inte så tokigt att tala om "*konsten att vara lärare eller cirkelledare*".

Pedagogik ses ibland – också inom folkbildningen – mera som administration av studier och distribution av ämnen, studiematerial, kampanjer osv. Men det viktigaste i pedagogiken måste vara att inläring och kunskapsbildning sker.

Om vi ser lite kritiskt på vår verksamhet är det inte fel att påstå att vi lägger ner mycket arbete på att organisera studier, ordna ledare, studiematerial, lokaler, marknadsföring, administration osv. När sedan studie-cirkeln/kursen/utbildningen startar, lämnar vi ofta över en stor del av ansvaret till cirkelledaren. Vi måste se till att ansträngningarna är lika stora – eller till och med större – när själva kunskapsprocessen har startat och pågår.

För oss i studieförbunden har tidigare *pedagogik* varit ett ovant begrepp. Det har huvudsakligen använts i den akademiska världen; folkbildningen har hämtat sina ursprungliga ideal från andra platser än universitet och högskolor. Trots detta behöver vi som arbetar med folkbildning och vuxenutbildning ett begrepp som pedagogik för att komma åt *kvaliteten* i vår verksamhet.

Kunskap är mot bakgrund av alla definitioner ett minst lika besvärligt ord som pedagogik. När vi inom folkbildningen skall beskriva vår kunskapssyn är det därför frestande att förenkla och upprätta motsatspar där den positiva ytterligheten självklart står för den egna synen. Folkbildningens kunskapssyn skulle mycket kortfattat kunna beskrivas så här:

- Kunskap är sådant som hjälper oss att förstå och som vi kan använda för att agera, förändra osv.
- Kunskap uppstår i växling mellan teori och praktik.
- Kunskap är kontroversiell, därför att den kan användas i förändringar och utveckling.

Bildningsbegreppet i Kunskapslyftet

Filosofen Georg Henrik von Wright beskriver "bildning som en förening av tre element: filosofi, vetenskap och konst". Den vetenskapliga delen innehåller bl.a. logik, objektivitet och specialisering medan filosofi och konst präglas av subjektivitet, förklaring och förståelse. På senare tid har vetenskapen dominerat såväl bildningen som utbildningen, menar von Wright. Någon har elakt uttryckt detta som att "vi informeras om allt mer men förstår allt mindre". Detta kan leda till att vår intuitiva känsla för överblick och sammanhang försummas. Trots detta tvingas vi ständigt göra rationella val där vi behöver denna överblick och förståelse.

von Wrights definition av begreppet bildning utgör enligt min mening ett av de starkaste argumenten för att en folkbildningssyn skall få ett inflytande i vuxenutbildningen. Folkbildningens huvudmål – jämlikhet, demokrati och kulturdelaktighet – bör såväl i form som innehåll vara ett rättesnöre också för vuxenutbildningen.

En demokrati förutsätter aktiva, tänkande och skapande människor. Till basfärdigheterna brukar vi bl.a. föra att kunna tala, skriva, läsa. Dessa kunskaper är inte enbart tekniska utan har mycket med mänskliga kvaliteter att göra som självförtroende, fantasi, humor, lugn, rytm.

Just denna helhetssyn eller "förening av filosofi, vetenskap och konst" kan bli folkbildningens viktigaste bidrag i Kunskapslyftet och i den vuxenutbildning som så småningom avlöser "lyftet". Förutsättningen är att studieförbunden är medvetna om problemet och ser till att det inte löses med hjälp av luddiga – eller "flummiga" – metoder utan så att effektivitet och andra högt ställda krav uppfylls i utvärderingarna.

Ytstruktur – djupstruktur. Målen för vuxengymnasiet presenteras dels som fakta och dels i form av strukturer eller problemområden som deltagarna skall behärska eller förstå. Det är viktigt att mål som utgörs av enbart fakta också kan placeras i ett hanterbart sammanhang, så att de kan användas för att få överblick i en fråga eller för att kunna gå vidare i studierna. I annat fall riskerar inläringen att inskränka sig till ytan.

Ibland uppfattas inläring – inte minst av studieovana vuxna – som om man staplar kunskaper ovanpå varandra, ungefär som varor. Denna syn brukar beskrivas som en *kvantitativ syn* på inläring och kunskaper. Sådana kunskaper blir då ”frågesport-kunskaper”, som namn och årtal. Sällan rör det sig om kunskaper som förklarar t.ex. *varför* något händer. Svårighetsgraden ökar ju mer perifera kunskaperna är. Denna typ av kunskaper leder sällan till att nya kunskaper utvecklas under studiernas gång.

Den *kvalitativa synen* bygger på insikten att all mänsklig inläring är beroende av innebörd och meningsfullhet. I stället för att intressera sig för hur mycket som lärs, är den kvalitativa synen intresserad av vad som lärs.

Självförtroende – grunden för att gå vidare

Per Ebbe Persson skrev på 70-talet:

Jag vill med vuxenundervisning att människor med sina rika erfarenheter av arbetsliv och av sitt dagliga, vanliga, äkta, riktiga liv skall kunna få självförtroende så att de sätter sina dagliga upplevelser i samband med hur man kan förändra vardagen.

Per-Ebbe Persson ville med ovanstående citat betona att vuxenutbildning inte enbart handlar om att tillägna sig nya och fler faktakunskaper. Dels måste det ingå arbetsformer som ger erfarenheter av att arbeta tillsammans med andra, dels måste själva utbildningen utgå från och ta hänsyn till de erfarenheter som deltagarna har med sig från tidigare skola, från yrkesliv och kanske t.o.m. från andra delar av världen. Det är bl.a. detta som såväl handlingsplanerna som de personliga studieplanerna måste ta hänsyn till.

Kunskaper kan bli bristfälliga om möjligheten att lära har varit dålig eller den personliga bearbetningen otillräcklig. Har människan tidigare lärt sig att underskatta sin egen förmåga och också fått sin nyfikenhet hämmad, så får detta starkt negativa effekter på lärandet och kunskapsbildningen.

Hur kommer studieförbunden att utvecklas och förändras för att bidra till ett nytt vuxenutbildningssystem?

Folkbildningens pedagogik i Kunskapslyftet

I alla typer av utbildning finns ett antal funktioner att ta ställning till. Funktionen finns där oavsett om utbildningsanordnaren medvetet bestämt sig för en viss linje eller inte; att inte ta ställning betyder inte att man kan undkomma ansvaret. Funktionerna kan beskrivas så här:

- *Gruppen*. Hur många deltagare? Hur arbetar man i förhållande till varandra?
- *Styrningen*. Är det ledaren/läraren eller deltagarna själva som ansvarar för den? Är den planerad eller oplanerad?
- *Förmedlingen*. Sker den via ledaren/läraren, självstudier, laborationer eller via deltagarna?
- *Bearbetningen*. Bearbetar deltagaren själv utbildningens innehåll, används samtal/diskussioner, tas rapporter fram eller . . . ?
- *Utvärderingen – återkopplingen*. Hur fungerar utbildningens arbetssätt? Hur görs förbättringar?

Cirkelledarens/lärarens funktioner har lika stor betydelse. Det gäller bl.a. följande:

- *Planering* med t.ex. tid, innehåll, arbetsformer och tillämpning
- *Ledarskap* med introduktion, organisation, stimulans, handledning
- *Kunskapsförmedling*
- *Social funktion* som skapar engagemang, är ett föredöme, är lyhörd osv.
- *Kontroll/utvärdering* med kunskapsprov och en ständig anpassning till deltagarnas förutsättningar.

Ibland beskrivs studiecirkeln endast som en samling regler för samhällsbidrag; studiecirkeln som pedagogisk idé är ju något helt annat, där bl.a. ovanstående funktioner spelar den stora rollen.

Som tidigare nämnts måste vi se till vår tids förutsättningar när vi skall använda oss av folkbildningsmetoder i vuxenutbildningen. Vi måste

utnyttja våra kunskaper om hur studieovana i dagens Sverige kan motiveras och introduceras i studier så att de så småningom själva kan ta ansvar för sin utveckling. I detta arbete måste vi troligen "slakta en del heliga kor", som under åren varit i det närmaste omöjliga att ifrågasätta.

Med följande diskussion avser jag inte att "ge upp" några ståndpunkter som vi i studieförbunden hållit fast vid. Syftet är i stället att skärskåda förhållanden och principer som vi tidigare och helt riktigt utnyttjat i ett annorlunda samhälle.

Behörighetsgivning. Tidigare har vi i studieförbunden principiellt och mycket bestämt sagt nej till att ge behörighet, men när vi nu ger oss in i Kunskapslyftet, bör vi undersöka möjligheterna att ta fram kriterier för en "studieförbundens behörighet". Våra deltagare i vuxenutbildning behöver också kunna visa vad de lärt sig. Viktigt är att en sådan behörighet i kontakter med t.ex. högskolorna blir minst lika mycket värd som "Komvuxbehörigheten".

Prov. Eftersom vi i studieförbunden inte lämnat behörighet har vi inte heller tyckt oss ha behov av några prov för att mäta kunskaper. Vi är förtrogna med alla de risker och begränsningar som är förbundna med kunskapsprov också i vuxenutbildningen men utifrån deltagarnas utgångspunkt kan vi enligt min mening inte längre vägra att diskutera frågan. Prov är inte enbart till för den som skall ge behörighet; för den enskilde deltagaren är det värdefullt att få reda på vad och hur mycket han/hon lärt sig. Dessutom behöver ett prov inte utgöras av kunskapsmätning under någon eller några timmar vid ett bestämt tillfälle. För studieförbunden skulle "provet" likaväl kunna bestå av en redovisning av utfört arbete – i grupp eller enskilt. Folkbildningens syn på pedagogik och kunskap måste överföras också till detta område.

Personliga studieplaner. Lika lite som de flesta andra utbildningsanordnare har studieförbunden någon större erfarenhet av att individualisera med hjälp av personliga studieplaner. I folkbildningens natur ligger begreppen fritt och frivilligt och detta tar sig bl.a. uttryck i att studiecirkeln själv bestämmer med vad och hur man skall arbeta. Den arbetsplan som studiecirkeln använder bygger på gruppens samlade behov. I Kunskapslyftet måste vi gå ett steg

längre och tillsammans med varje deltagare och utifrån hans/hennes behov och möjligheter ta fram personliga studieplaner.

I de personliga studieplanerna är det viktigt att beskriva målen så att de blir tydliga. Helst skall de uttryckas i *beteenden* ("kunna göra", "kunna genomföra", "kunna åstadkomma") hellre än "kunna", "veta". De måste vara *exakt formulerade* (t.ex. "självständigt") och *realistiska*.

En förutsättning är också att deltagarna själva förstår studieplanens betydelse och behärskar metoden. På programmet måste därför ämnet pedagogik – eller något mera användbart begrepp – ingå. Det är angeläget att varje deltagare inte bara "får" en studieplan utan lika viktigt är att deltagaren lär sig att alltmer behärska och självständigt arbeta med sin studieplan. I "livet efter Kunskslyftet" har man ju inte ständigt tillgång till en lärare som kan hjälpa till.

Den personliga studieplanen bör bygga på deltagarens

- egen bakgrund (skola, yrkesutbildning, yrkesliv, osv.)
- önskemål, förutsättningar och möjligheter på arbetsmarknaden
- behov av att komplettera/lära sig mer för att få det arbete han/hon önskar samt hur han/hon kan skaffa sig de kunskaper och erfarenheter som krävs.

Kopplat till arbetet med själva studieplanen kan följande delämnen ingå:

Studieteknik med avsnitt som: erfarenheter av tidigare studier/skola, hur vuxna lär (t.ex. läsa, sammanfatta, anteckna, använda ny teknik samt teori/praktik), gruppsamverkan (t.ex. samarbete, ansvar), kvinnligt/manligt.

Arbetsmarknaden i min region/Vägar till ett nytt arbete med t.ex. följande avsnitt: Arbetsförmedlingen (hur den arbetar och hur den kan användas), facket och A-kassan, att söka arbete (intyg, betyg, referenser, skriva ansökan, intervju), olika branscher och deras framtid i hemregionen – och i övriga delar av Sverige och i EU, anställningskrav och utbildningar kopplade till dessa.

Utbildningsvägar för vuxna med olika utbildningsanordnares krav för intagning, arbetssätt, betyg/behörighet, studiefinansiering.

Utbildningsmål. "Fritt och frivilligt" – en av folkbildningens principer – betyder bl.a. att ingen utanför studiecirkeln kan föreskriva vad gruppen skall studera. I Kunskapslyftet skall vi arbeta mot komvux program mål men detta utgör enligt min mening inget dilemma; i den öppna verksamheten rekryterar vi deltagare ungefär utifrån samma principer; i våra årliga studieprogram, där vi vänder oss till allmänheten, framgår det vad man lär sig i olika ämnen.

Hur skall vi se på våra ledare/lärare i Kunskapslyftet?

Vi har åtminstone i några av studieförbunden envist hållit fast vid en egen terminologi för att beteckna pedagogiska och organisatoriska företeelser främst i studiecirkeln. För att inte låta orden styra tanken mot en traditionell klassrumssituation, talar vi i stället för *lektion*, *lärare* och *lärobok* om *studietimme*, *ledare* och *studiematerial*. Detta kan kanske tyckas vara ett tecken på att vi inte riktigt tror att våra verksamhetsformer i sig är tillräckligt stabila. Eller kanske ett uttryck för att våra verksamhetsformer är annorlunda än traditionell utbildning.

Det må vara hur som helst med detta; det viktigaste är att vi i studieförbunden inför och i Kunskapslyftet klart uttrycker hur vi tänker arbeta pedagogiskt och då blir vår hållning till våra ledare/lärare i praktiken oerhört betydelsefull. Vi måste tydligt beskriva vilka krav vi skall ställa på dem, hur de skall rekryteras och förberedas för sin uppgift, hur vi fortlöpande skall stödja dem i en utveckling, som är synkroniserad med den utveckling och förändring som vi kan genomföra i vuxenutbildningen.

För att en djupinlärnin i studierna skall komma till stånd, måste ledarna/lärarna kunna stimulera en sådan inriktning och det blir en viktig uppgift att kontinuerligt stödja dem i detta arbete. Detta att med lärarna ständigt upprätthålla en pedagogisk diskussion om hur studieförbundens arbete i Kunskapslyftet skall utvecklas bör tas på allvar. Som nämns ovan har det ibland funnits tendenser – inte bara i studieförbunden – till att inför en studiesatsning lägga ner mycket arbete på förberedelser, såväl pedagogiska som organisatoriska, för att när väl studierna kommit igång lämna deltagare och ledare mer eller mindre åt sitt öde. I Kunskapslyftet måste vi under de fem åren tillsammans med ledarna/lärarna fortlöpande pröva nytt, utvärdera, förändra och utveckla.

Rädslan för institutionalisering

I folkbildningens grundsyn ligger rädslan för institutionalisering, scheman och modeller. Rickard Sandler (en av initiativtagarna till ABF) skrev följande i folkbildningens barndom:

Mångfald eller enfald

Om det kommer någon och säger er: "just så här skall en cirkel se ut, och just så skall den arbeta" – svara honom då mitt i ansiktet: You are a humbug, sir. En riktig äkta humbug, herre!

Patent är det gott om i våra dar. Patenterade lösningar bjudas ut även på bildningsarbetets marknad. Pröva gärna och behåll vad gott kan vara. Men misstro patentinnehavarnas marknadsrop.

Schablon är döden för bildningsarbetet.

Arbetsformer äro icke likgiltiga ting. Ett mål nås ej lika snabbt på vilken väg som helst. Tag lärdom av andras erfarenheter som av egna. Men icke med apans härmning utan med människans anpassning och omsmältning. Det är er bildning det gäller. Därhän leder blott er väg.

Rickard Sändlers sunda tveksamhet inför "ideala" metoder kan sägas vara grundläggande för studieförbundens arbete också i Kunskapslyftet. Men detta får inte hindra oss från att redogöra för vad vi anser betydelsefullt i vår syn på vuxenutbildning; vi måste beskriva efter vilka principer vi skall arbeta i Kunskapslyftet. Hur skall vi se på motivationsskapande aktiviteter, antalet deltagare, studielokaler och -miljöer, utbildningsmaterial och övriga resurser, metoder för att bearbeta information och fakta, uppföljning, utvärdering osv.? Precis som i folkbildningen måste vi här utgå från vår grundläggande syn på människa, samhälle, kunskap, inläring, ledare/lärare osv.

Utvecklingen inom samtliga skolformer går från lärarstyrd till deltagarstyrd inläring. Det betyder inte att deltagarna bestämmer innehåll och arbetsformer men det betyder att arbetsformerna tar fasta på deltagarnas inlärningsprocess, dvs. att inlärningsmetoderna blir viktigare än undervisningsmetoderna. Om vi tar fasta på detta i Kunskapslyftet skulle det bland annat innebära att deltagarna får användning för sin nyfikenhet, själva får undersöka, tänka, dra sina egna slutsatser utifrån målet att senare fortsätta att lära på egen hand.

De pedagogiska skolorna

De pedagogiska idéer som på olika sätt och i olika tidsepoker slagit rot brukar benämnas "pedagogiska skolor". Dessa skolor brukar jämföras med varandra utifrån olika bedömningsgrunder. Skolforskaren Åke Isling beskrev för några år sedan de pedagogiska skolorna utifrån:

- om målet för studierna är tydligt för deltagarna eller ej och om studierna är fast eller löst organiserade,
- om arbetsformerna är aktiva ("lära genom att göra") eller mera intellektuella (läsning).

Om vi använder Åke Islings kriterier skulle studieförbundens arbete i Kungskapslyftet domineras av aktiva arbetssätt som understödjer en fast organisation.

Inläring förutsätter både mångfald och aktivitet. Detta kräver att studierna måste innehålla omväxlande uppgifter så att deltagaren kan utnyttja och utveckla alla sina resurser och själv bestämma hur uppgifter skall lösas. Det kräver också att utbildningsanordnaren/läraren ställer krav på deltagarnas skapande förmåga, på deras kunnande, initiativkraft, ansvarstagande, självständighet och samarbetsförmåga. Inläring förutsätter dessutom att *nyfikenhet* och *frågande* stimuleras och är beroende av deltagarens reella möjligheter att undersöka sin omgivning, se sin funktion insatt i en helhet, använda och pröva sina kunskaper.

Organiserad utbildning är till skillnad från vardagsinläring vanligtvis ganska hårt styrd; deltagarna har små möjligheter till verkligt inflytande över utbildningens innehåll och genomförande. I Kungskapslyftet måste vi se till att studieförbundens arbete leder till en undervisning som:

- är demokratisk, med ett samspel mellan deltagare och omgivning där varken lärare eller utbildningsmaterial är de enda styrande
- bygger på *samverkan* och inte på konkurrens
- stimulerar till att ta ansvar i gruppen
- också innehåller *kunskaper som ger en handlingsberedskap* för att även lösa problem och klara situationer, som ingen i dag kan förutse.

Pedagogiskt utvecklingsarbete

Det pedagogiska utvecklingsarbetet måste organiseras lika noggrant som utbildningarna och bedrivs i projektform dvs:

- utgå från klara och tydliga mål

- ha karaktären av försöksverksamhet och därför kunna ifrågasätta etablerade eller "heliga" arbetsformer
- vara begränsat i tiden
- innefatta grupper och enskilda som kommer att beröras av projektresultaten
- kunna följas, dokumenteras och utvärderas efter en plan som tagits fram inför starten
- kunna överföras och permanentas i studieförbundens ordinarie vuxenutbildning.

Vad är kvalitet i vuxenutbildningen?

Deltagarnas behov skall tillfredsställas. Varje deltagare känner om studiearbetet bygger på de behov han/hon har och om studierna leder mot de mål som motiverar honom/henne att studera.

Deltagarna skall bli aktiva, engagerade och reflekterande. Självförtroendet stärks, man vågar pröva nytt och kan därmed utveckla sina anlag.

Undervisningen får inte bara bli kunskapsförmedling via ledare och utbildningsmaterial. Inläring ses ibland som enbart ett kognitivt problem, dvs. det är bara fråga om ett intellektuellt arbete i den studerandes huvud. I folkbildningen och i studieförbundens arbete i Kunskapslyftet måste vi se inläring också som ett socialt begrepp, dvs. den förutsätter samverkan med andra. Kvalitet i vuxenutbildningen hör också samman med utveckling. Det är oerhört viktigt att läraren, som ytterst ansvarig för utbildningens resultat, är öppen för deltagarnas kreativitet och idéer.

Sammanfattning

När vuxenutbildningen befinner sig i stöpsleven och vi inom studieförbunden med vår folkbildningserfarenhet också får möjlighet att påverka och utveckla denna förändrade vuxenutbildning, inställer sig bl.a. de frågor som här har berörts. Frågorna har för mig sin grund inte i någon självklar övertygelse utan snarare i en osäkerhet. Övertygelsen rör enbart detta att vi i studieförbunden också gentemot de olika målgrupper vi prioriterar har ett vuxenutbildningsansvar. Det är om *hur* vi skall ta detta ansvar som frågorna handlar.

Om inte min osäkerhet framgår av texten, beror det på en otålighet när det gäller att få till stånd en debatt om hur folkbildningen kan befrukta framtidens vuxenutbildning – och faktiskt också om hur vår folkbildning kan utvecklas med hjälp av insatserna i Kunskapslyftet. I en sådan debatt måste vi som arbetar i studieförbunden kunna ifrågasätta och förändra det etablerade men enbart utifrån vår grundläggande syn på folkbildning och utifrån behoven hos de målgrupper vi prioriterar.

Centrala drag i studiecirklar

Eva Andersson

Studiecirklar är populära. Det märks inte minst i statistiken över omfattningen av vuxenutbildningen i Sverige, där studieförbundens cirklar och kurser av olika slag utgör en ansenlig del.¹ I en SCB-undersökning som gjordes 1995 skattas att ca 1,3 miljoner svenskar i åldrarna 18–75 år, årligen deltar i någon studiecirkel, vilket motsvarar ca 20 procent av befolkningen.² Detta gör studiecirkelverksamheten till den dominerande formen av svensk vuxenutbildning. Så många som 75 procent av de tillfrågade uppger att de någon gång har deltagit i en studiecirkel, vilket kan jämföras med att ca 25 procent någon gång har gått en facklig kurs, ca 20 procent har gått på komvux, 15,4 procent har deltagit i arbetsmarknadsutbildning, knappt 12 procent har gått på folkhögskola och 11,7 procent har bedrivit högskolestudier. Frågan är vad studiecirkelarnas popularitet grundar sig i? Skiljer sig studieförbundens cirkelverksamhet på något avgörande sätt från utbildning som arrangeras av andra vuxenutbildningsanordnare?

De tankar och resonemang som denna text bygger på, har framförallt sitt ursprung i två studier som jag medverkade i under 1995 och 1996. Den ena, *Cirkelsamhället*, behandlar studiecirkelns betydelser för deltagarna och för de lokalsamhällen som de ingår i.³ Den andra studien, som vi kan kalla *Trollhättestudien*, är en del av ett skolverksfinansierat forskningsprojekt med syfte att belysa hur vuxenutbildning formas på det lokala planet. *Trollhättestudien* inkluderar såväl högskola, komvux, folkhögskola, studieförbund och privata utbildningsföretag, som personalutbildning inom kommunen, landstinget och näringslivet.⁴ Denna artikel är tänkt att visa på några centrala drag i studieförbundens cirkelverksamhet, så som den framstår i jämförelse med andra vuxenutbildningsformer.⁵

Artikeln är upplagd så att den först diskuterar studiecirklar som utbildningsalternativ, därefter cirkelarnas betydelser för deltagarna och slutligen cirkelarna i relation till samhället. Studiecirklar kan sägas utgöra ett alternativ till det ordinarie utbildningsväsendet, både vad det gäller verksamhetens innehåll och form, samt de deltagargrupper som studieförbunden riktar sig till. Men den avgörande skillnaden kanske ligger i

att studiecirklar *betyder* någonting annat för deltagarna än vad andra former av studier gör, nämligen en kombination av intresseför djupning, lärande och gemenskap.⁶ Cirkelverksamheten fyller också andra funktioner i lokalsamhället, dels genom att den på ett naturligt sätt ingår i ortens kulturliv, både i dess skapande och bevarande, dels genom att den verkar identitetsuppbyggande, samt främjar självdisciplinering och folkhälsa. Indirekt har cirkelarna också ett värde för demokratin. De erbjuder en mötesplats för erfarenhetsutbyte och åsiktsbildning, samt stärker deltagarnas självförtroende och uttrycksmöjligheter.

Utbildningsalternativ

Ett varierat utbud, med kopplingar till föreningslivet och människors vardag och intressen

Studieförbundens cirkelverksamhet är inte bara unik genom sin omfattning. Den har också ett ämnesinnehåll som till vissa delar är både unikt och populärt. Det gäller t.ex. fritidscirklar av olika slag, hantverks-cirklar, cirklar i estetiska ämnen (musik, teater, bildskapande och dans) och hembygdcirklar. Flera av dessa cirkelämnena återfinns inte inom det ordinarie utbildningsväsendet och cirkelarna kan på så vis sägas vara ett alternativ till detta.⁷ På en ort som Trollhättan, där vuxenutbildningen är starkt inriktad mot teknik, är det t.ex. tydligt att studieförbunden utmärker sig genom att satsa på ett annat innehåll. Samtidigt finns en tendens till att cirklar inom teknisknära områden, t.ex. i data/IT, slår ut andra utrustningskrävande ämnen som vävning, foto och keramik, ämnen som är svåra att finna någon annanstans. Studieförbundens satsningar på data/IT motiveras med att stora grupper av befolkningen riskerar att komma på efterkälken i kunskapssamhället om de inte erbjuds grundläggande datautbildning.

Det närmaste man kan komma studieförbundens fritidscirklar är de aktiviteter med ett liknande innehåll, som t.ex. anordnas inom ramen för kommunernas fritidsverksamhet, men där ligger betoningen oftast på själva aktiviteten och inte på *studierna* av denna. Vad som är studier och vad som är "utövande" är inte alltid helt lätt av avgöra, ens för studieförbunden själva. Det finns krav på att cirkelarna inte bara skall lära deltagarna tekniker för att arbeta med olika material. Deltagarna skall också bli delaktiga i det kulturhistoriska sammanhang som verksamheten ingår i.⁸

Många studiecirklar är innehållsligt unika genom sin nära koppling till föreningar och organisationer av olika slag. De flesta av studieförbunden är grundade i någon folkrörelse, politiskt ideologisk rörelse eller större intresseorganisation (t.ex. arbetarrörelsen, nykterhetsrörelsen, frikyrkorörelsen, idrottsrörelsen, naturvårdsorganisation). En del av studiecirkelarna är därför specifikt inriktade mot de egna medlemsorganisationernas verksamhet. Dessa profilcirklar är viktiga för att bygga upp rörelsen och de ingående föreningarnas identitet. Genom föreningarna bedrivs också många cirklar i t.ex. mötesteknik, föreningsekonomi och ledarskapsträning. För föreningarna betyder möjligheterna att starta studiecirklar att de kan koncentrera sig kring någon viktig fråga, vilket är en förutsättning för att en förening skall kunna behålla och stärka sin profil. Det gäller såväl invandrarföreningar, idrottsföreningar som politiska och religiösa föreningar, pensionärsorganisationer etc. Till skillnad från det ordinarie utbildningsväsendet, som bygger på neutralitet i förhållande till politiskt ideologiska, etniskt kulturella eller religiösa ställningstaganden, tillåter studieförbunden ett ideologiskt färgat innehåll så länge det sker inom ramen för demokratiska värderingar. Denna hållning ligger också nära folkbildningens mål som bl.a. är "...att stärka människors möjligheter att påverka sina livsvillkor och tillsammans med andra förändra förhållanden enligt egna värderingar och idéer".⁹ Själva förändringsaspekten, handlingsaspekten, kan vara svår att finna i cirkelarna, men återfinns istället i föreningarnas verksamhet. Cirkelarna lägger en grund genom att de erbjuder deltagarna en möjlighet att "svetsa sig samman" i för dem viktiga frågor.

Ytterligare ett centralt drag i studiecirkelarnas innehåll är den nära kopplingen till deltagarnas erfarenheter, deras vardag och intressen. Studieförbunden har, allt sedan sin tillkomst vid sekelskiftet, verkat för att få människor att själva vilja ta del av och lära från vetenskapliga rön.¹⁰ Medlet har varit att erbjuda ett innehåll som gjorts lättillgängligt genom att det kopplats till deltagarnas vardag.¹¹ Det finns fortfarande en klar ambition hos studieförbunden att anknyta studieinnehållet till deltagarnas erfarenheter och det läggs stor vikt vid detta i exempelvis handledningar för studiecirkelledare.¹² I cirklar om trädgårdsskötsel, husbyggnation, vård av husdjur etc., kan deltagarna få del av vetenskapligt underbyggda råd för vardagslivet. Studiecirkelarna ingick i det moderna projektet som präglades av framtidsoptimism och en längtan efter skötsamhet och ordning.¹³ Det är möjligt att det härvidlag har skett en förskjutning och att cirkelarna idag används för mer individuella projekt

där det snarare handlar om att utveckla sig själv och tillgodose sina egna behov av fritidssysselsättning än ett samhällsbygge, åtminstone om man ser på cirkelverksamheten ur ett deltagarperspektiv.

Studiecirkelarna har till viss del ändrat innehåll genom åren. Studieförbundens flexibilitet i fråga om cirkelarnas innehåll har gjort att de kunnat förändra sitt utbud allteftersom nya ämnen fått aktualitet och efterfrågats av deltagarna. Cirkelverksamheten startade som läsecirklar, och fortfarande är exempelvis landskapscirklar populära, speciellt inom pensionärsorganisationerna. Tanken var från början att göra böcker tillgängliga för en bredare publik genom att låta dem cirkulera mellan deltagarna. Studieförbunden arbetade också aktivt, tillsammans med sina medlemsorganisationer, för att bygga upp små bibliotek på mindre orter. Denna funktion blev mindre viktig när folkbiblioteken infördes och studieförbunden började istället inrikta sig på att framställa studiematerial i olika ämnen, med bl.a. diskussionsfrågor och tips på bredvidläsningslitteratur. På senare år har ämnen som data och IT blivit populära och flera studieförbund har investerat i datasalar och utrustning. Inom musikverksamheten har det också kommit in nytt innehåll, t.ex. i form av rockcirklar. Miljömedvetandet har stärkts och flera studieförbund har cirklar i miljörelaterade ämnen. Tyvärr verkar dessa cirklar ha varit svåra att rekrytera deltagare till. I takt med att arbetslösheten har ökat har också speciella cirkelämnen kommit till i form av "Söka-jobb-cirklar" och cirklar som "Av egen kraft" där syftet är att höja deltagarnas självförtroende och initiativförmåga. Nya ämnen har dessutom kommit in i bilden genom att flera studieförbund, nu i tider av sjunkande stats- och kommunbidrag, satsar på uppdragsutbildning. Det handlar framförallt om arbetsmarknadsrelaterade områden som t.ex. gruppsykologi, "att arbeta i arbetslag", kvalitets- och arbetsmiljöfrågor etc.

Alla cirkelämnen är förstås inte unika. En hel del ämnen på studieförbundens program återfinns även hos andra anordnare och här får studieförbunden konkurrera om deltagarna. Kärnämnen som svenska, engelska, matematik och samhällskunskap, liksom t.ex. data, finns såväl hos komvux, på folkhögskolor, i distanskurser som hos privata institut. När det gäller dessa ämnen är det snarare formen än innehållet som skiljer olika anordnare åt. Studieförbunden har här en lång utbildningstradition, speciellt på en grundläggande nivå. Bland deltagarna finns bl.a. många pensionärer som inte läst engelska i folkskolan, invandrare som vill förbereda sig för vidare studier på komvux och arbetslösa som

i subventionerade cirklar prövar på att studera, kanske efter flera års uppehåll och med dåliga skolerfarenheter bakom sig.

Möjligheten att i cirkelform studera lite "udda" ämnen används ibland av ungdomar som en sorts yrkesvägledning. Drömmar om yrken som ligger utanför de stora stråken på arbetsmarknaden, kanske gammaldags hantverksyrken, yrken inom musik- eller underhållningsbranschen, skapande yrken som konstnär eller författare eller yrken som hänger samman med något annat speciellt intresse, kan kännas omöjliga att realisera. Studiecirkelarna ger en möjlighet att känna sig för och pröva på olika ämnen på ett relativt billigt och kravlöst sätt. Det är ett mer avgörande steg att t.ex. välja ett estetiskt program på gymnasieskolan, en musikinriktad kurs på en folkhögskola eller kanske någon privatutbildning och det kan kännas förödande att misslyckas med en sådan lång, och ibland dessutom dyr, utbildning.

Hur kommer studieförbundens innehåll att se ut i framtiden? En diskussion om relationen till övrig vuxenutbildning och till arbetsmarknaden har påbörjats inom flera studieförbund, inte minst i förhållande till de strategier för ett kunskapslyft och livslångt lärande som Kunskapslyftskommittén formulerat.¹⁴ *Trollhättestudien* visar att vuxenutbildningen alltmer anpassas efter arbetsmarknadens behov och har fått en delvis ny, arbetsförmedlande, roll.¹⁵ Att ha goda kontakter med arbetsgivare av olika slag och kunna erbjuda utbildning med arbetsplatsförlagd praktik, ses av flera anordnare som betydelsefullt. Studieförbundens cirklar har än så länge inte haft denna karaktär. Frågan är om de orkar behålla mångfalden och vara det utbildningsalternativ som de hittills varit?

En studieform byggd på små grupper, där samtalet har stor plats och avsaknaden av prov och betyg är viktigt för deltagarna
Det finns ganska tydliga ideal för hur studieförbunden anser att en studiecirkel bör vara utformad. Idealet framträder i handledningar för cirkelledare och innebär att cirklarna skall utgå från deltagarnas erfarenheter och bygga på en balanserad sammansättning av samtal, övningar och föreläsningar, samt ett undersökande arbetssätt.¹⁶ Cirklarna bör inte ställa högre krav än att alla kan känna sig som deltagare i ordets rätta bemärkelse, men skall samtidigt utmana deras tidigare förståelse av ämnet. För att detta skall vara möjligt är cirklarna organiserade i mindre grupper om fem till högst femton personer.¹⁷ I *Cirkelsamhället* lyfter deltagarna också fram den lilla gruppen som betydelsefull vid valet

mellan studiecirklar och andra utbildningsformer. I den lilla gruppen förväntas alla uppträda demokratiskt och ingen tillåtas att dominera samtalet. Avsaknaden av prov och betyg värderas ofta positivt när det gäller cirkelstudier, inte enbart av personer med dåliga erfarenheter från sin tidigare skolgång. I cirkelstudier handlar det om att frivilligt söka sig till studier utifrån ett intresse för ämnet och inte i första hand för att meritiera sig.¹⁸ Men avsaknaden av betyg kan också vara ett hinder vid rekryteringen av deltagare. De som vill meritiera sig för högre studier väljer istället behörighetsgivande utbildningar.¹⁹ Jämfört med annan utbildning framstår cirkelstudierna som mindre rangordnande och det blir inte lika viktigt för deltagarna att hävda sig i förhållande till varandra.

Andra formmässiga karakteristika som studieförbunden själva lyfter fram är friheten och frivilligheten. Alla skall ha tillträde till verksamheten, men ingen skall tvingas dit. Vuxenstudier är i allmänhet frivilliga (bortsett från en del personalutbildning) men det kan ändå vara svårare att avbryta studier som man har investerat mycket tid och pengar i, kanske genom att ta tjänstledigt och studielån. Kraven på att fullfölja påbörjade studier har ökat genom att Centrala studiemedelsnämnden (CSN) har ändrat sina regler så att det krävs heltidsstudier med godkända resultat för att få nya lån. En studiecirkel är lättare att avbryta, eller avstå från vid enstaka tillfällen, om så skulle behövas. Det skall dock sägas att det finns studiecirklar där frivilligheten kan ifrågasättas, t.ex. cirklar som går på arbetstid eller cirklar som ingår i speciella program för arbetslösa med medel från länsarbetsnämnden.

Homogena och heterogena deltagargrupper

Cirkeldeltagare återfinns i så gott som alla samhällsskikt. Studieförbunden riktar också sin verksamhet till breda lager av befolkningen, även om några av dem speciellt har profilerat sig mot vissa deltagargrupper (t.ex. ABF mot lågutbildade och TBV mot tjänstemän). I studieförbundens cirklar deltar också grupper som inte så ofta deltar i annan utbildning. Det gäller exempelvis pensionärerna, som både går cirklar riktade till allmänheten och cirklar inom ramen för pensionärsorganisationer och föreningar. Andra deltagargrupper, som inte har någon självklar anordnare förutom studieförbunden att vända sig till, är småföretagare och bönder. För dessa handlar det om fortbildning i arbetslivet. Småföretagarna ses av flera studieförbund (men även av en del privata

utbildningsanordnare) som en "ny marknad", speciellt när det gäller uppdragsutbildningen.

På senare år har det kommit in nya grupper i studieförbundens verksamhet. Studiecirklar var under en period en utpräglad vuxenutbildningsform. Nu finns återigen en hel del ungdomar i verksamheten, bl.a. genom musik, teater och data/IT-cirklarna. En del förbund satsar till och med på cirklar för barn. I och med att arbetslösheten har stigit kraftigt har många cirklar och även längre kurser eller cirkelprogram riktats speciellt till arbetslösa. Dessa cirklar har ofta subventionerade deltagaravgifter, antingen av studieförbunden själva, av någon facklig medlemsorganisation eller med hjälp av stöd från länsarbetsnämnden. Allt fler invandrare hittar också till cirklarna, både genom att det har startats flera samarbetsprojekt mellan studieförbunden och invandrarföreningarna och t.ex. genom de speciella cirklar för arbetslösa som bland annat erbjuds på ALU-centren.

Grupper, som av studieförbunden anses svåra att nå ut med information till, är bl.a. ensamstående mammor och personer med missbruks- eller andra sociala problem. Detta är grupper som lätt blir isolerade hemma, eftersom de av praktiska eller sociala skäl har svårt att komma ut. I den tidigare refererade SCB-undersökningen fann man att det är fler icke-aktiva i vuxenutbildningssammanhang bland äldre och bland personer med okvalificerade arbetaryrken än vad det är i andra grupper. Likaså är fler ensamstående icke-aktiva. Det finns exempel på att cirkeldeltagare i t.ex. cirklar för arbetslösa gått runt och knackat dörr för att få med sig nya deltagare. Detta är förmodligen en ganska ovanlig strategi, men den har varit framgångsrik där den prövats.²⁰

Deltagarsammansättningen i cirklarna kan vara både homogen och heterogen. I cirklar inom ramen för föreningar har deltagarna alltid någon gemensam utgångspunkt. I själva verket finns ingen annan anordnare där studier kan förekomma i så homogena grupper som hos studieförbunden. Det har förstås både fördelar och nackdelar. Medlemmarna i en homogen grupp förstår varandra utifrån sin gemensamma erfarenhetsbakgrund och kan utveckla en egen identitet. Å andra sidan kan dialogen i en sådan grupp bli snäv eftersom synpunkter som går på tvärs mot gruppen inte har någon företrädare. Detta medför i sin tur en risk för att den kritiska potentialen i cirkeln går förlorad. Men det finns också många cirklar med en heterogen sammansättning av deltagare. I de fritidscirklar som riktar sig till allmänheten kan deltagarna ibland ha

väldigt olika bakgrunder och erfarenheter även om man har ett gemensamt intresse för ämnet, antingen det handlar om ett språk, om navigering eller om akvarellmålning. Det finns dessutom cirklar där själva ämnet är kulturmöten, t.ex. mellan olika invandrargrupper och svenskar. Etniskt blandade cirklar finns även i kärnämnen, vilket inte alltid varit så lätt att hantera för deltagarna som kommer från länder med olika utbildningstraditioner och olika sätt att se på värdet av utbildning.

Intressefördjupning, lärande och gemenskap

Studiecirklar kan ha en hel rad olika betydelser för enskilda deltagare. En del av dessa betydelser är gemensamma för många typer av vuxenutbildning, andra är mer unika för studieförbundens verksamhet. Betoningen på lärandet och sakorienteringen finns i cirklar, liksom i all utbildningsverksamhet. Men cirkelstudier innehåller dessutom ofta ett inslag av vardaglighet och intresseförankring som kanske särskiljer cirkelstudierna från annan utbildning. Likaså poängterar deltagarna den sociala gemenskapen som betydelsefull. Ur deltagarperspektiv förefaller just denna kombination av intressefördjupning, lärande och gemenskap som cirkelarnas kännetecken. Försvinner någon av delarna har cirkelarna mist mycket av sin karaktär.

Att kopplingen till vardagslivet, liksom möjligheten till intressefördjupning, är viktig för deltagarna finns det många exempel på i *Cirkelsamhället*. Vi har lantbrukaren som går en cirkel om "min gård i EU", en pensionerad kvinna som går en demens-anhörig-cirkel, en ung hästintresserad flicka som går en cirkel om travsport osv. Men vardagsanknytningen finns för många av deltagarna också i de cirklar som har mer skollika ämnen. De läser t.ex. engelska för att klara sig bättre på resor, för att barnen flyttat utomlands eller för att förstå filmer på TV. I valet mellan flera anordnare kan man tänka sig att deltagarna väljer cirkelformen just när studiemotivet är vardagsnära och intresseförankrat, medan de väljer behörighetsgivande utbildningar för sin meritering om det finns sådana att tillgå.²¹

Deltagarna lyfter också fram den gemenskap som utvecklas i cirkelarna som betydelsefull. Cirkelgemenskapen har en speciell karaktär, som utmärks av att kraven på umgänge är begränsade.²² Man umgås i cirkeln och har t.ex. inte något krav på sig att bjuda hem de andra deltagarna eller träffas utanför cirkelarna.²³ För några av dem ligger det dessutom ett

värde i att komma hemifrån några timmar under legitima förhållanden, samtidigt som de kommer ut och träffar andra. Gemenskapen förstärks av det gemensamma intresset för ämnet som också verkar vara det som huvudsakligen präglar samtalen i cirkelarna. Man kan fundera på om deltagarnas förväntningar på gemenskap inverkar begränsande på cirkelsamtalen. Av rädsla för att störa gemenskapen väljer man kanske "neutrala" samtalsämnen och cirkelämnet är då ofta ett sådant.

Del i kulturlivet, identitetsbyggande, främjande av självdisciplinering och folkhälsa, samt indirekt stärkande av demokratin

Kulturskapande och kulturbevarande

Studieförbunden har en rad kulturarrangemang på sina program och en del av dessa är grundade i studiecirklar. Det kan vara körer som uppträder, teatercirklar som ger föreställningar, cirkeldeltagare i oljemålning och akvarell som ställer ut sina konstverk osv. Eftersom det är fråga om amatörverksamhet har dessa kulturyttringar ofta en folklig karaktär och vänder sig till människor på orten. Man skulle nog kunna säga att det gäller även för en del av rockbandscirkelarna som skriver texter och musik som avspeglar deltagarnas uppväxtmiljö, drömmar och funderingar över tillvaron. En grupp cirklar med ett stort samhälleligt värde är de hembygdscirklar av olika slag där deltagarna inte bara ägnar sig åt att studera, utan också åt att dokumentera och föra ut, delar av den svenska kulturhistorien. På liknande sätt arbetar ibland naturcirklar som kartlägger växter och djurarter inom något område. Cirklar kan således sägas fylla både en kulturskapande och en kulturbevarande funktion. Denna ambitionen, att vara utåtriktad, finns hos de flesta utbildningsanordnare som arbetar med estetiska och kulturvetenskapliga ämnen. På mindre orter är dock studieförbunden ofta ensamma om att ha den här typen av utbildningsinnehåll.

Identitetsbyggande, självdisciplinering och folkhälsa

Identiteten är i industrialiserade samhällen nära förknippad med positionen i arbetslivet och utbildningsväsendet är inriktat mot att kvalificera de studerande för ett inträde på arbetsmarknaden. De arbetslösa lever därför i en situation där deras identitet lätt blir hotad, vilket gäller även för pensionärer och ungdomar. Cirkelstudier kan vara ett sätt att bygga

upp en identitet på andra grunder än arbetslivets. För pensionärerna kan cirkeln hjälpa till att hålla gamla traditioner och umgängesformer vid liv, samtidigt som man håller sig ajour med vad som händer i samhället. För ungdomar, som är i en identitetsdanande period, kan cirkelstudier vara en väg att pröva sig fram till grupper och verksamheter som passar de egna idéerna och livsstilen.

Det ordinarie skolsystemet innehåller en rad disciplinerande drag som brukar gå under beteckningen den dolda läroplanen.²⁴ I denna ingår en tids-, rums- och ämnesmässig uppdelning av studierna, liksom ett bedömningssystem för att sortera de studerande i en hierarki av dugliga och mindre dugliga individer. De studerande reagerar, ofta omedvetet, så att de antar ett instrumentellt förhållningssätt till studierna. Betygen blir viktigare än att tillägna sig kunskaper i ämnet. Studiecirklar innehåller också disciplinerande moment, men inte av samma karaktär som i annan utbildning. Den dolda läroplanen är en annan. Deltagandet i en studiecirkel ställer visserligen krav på deltagarna. Det handlar om att passa tider, komma hel, ren och nykter, begära ordet och vänta på sin tur i diskussionerna, vara engagerad och bidra med egna erfarenheter till gruppen osv. Denna disciplinering är dock självpåtagen och kontrolleras av den egna gruppen. Man kan säga att studiecirklar fortfarande präglas av samma skötsamhetsideal som var framträdande redan vid starten i början av århundradet. Alla samhällen strävar efter att bevara en ordning och för detta krävs ett visst mått av kontroll över medborgarna. Behovet är störst när det gäller de människor som riskerar att hamna vid sidan om i samhället, som exempelvis de arbetslösa. Medlemmar i föreningar har själva tagit på sig denna kontroll, en sorts självdisciplinering, som ofta bedöms som positiv av de involverade. Studiecirkelarna fungerar också ofta på det viset. Deltagarna ringer t.ex. varandra om någon är borta och dessa små sociala nätverk ger en trygghet som andra studieformer lätt kan förlora då lärarna där har betydligt fler studerande att "hålla reda på" och där den sociala gemenskapen inte betonas som betydelsefull på samma sätt.

Ur ett samhällsperspektiv är det av värde att medborgarna känner trygghet och delaktighet i grupper av olika slag. Att hålla sig igång, fysiskt och psykiskt, är ett viktigt förebyggande inslag för folkhälsan. Trivsel, gemenskap och lagom svåra utmaningar är också betydelsefullt ur hälsosynpunkt. Många deltagare talar också om cirkeln som avkoppling, som en miljö fri från stress. Speciellt för människor som har få

andra tillfällen till aktiviteter, t ex många pensionärer, kan cirklarna vara en möjlighet att komma hemifrån till en meningsfull sysselsättning. De arbetslösa pekar på liknande betydelser. Det är lätt att bli sittande hemma framför TV:n, med försämrade mat- och sovvanor som följd, om det inte finns någonting som strukturerar dagarna. Cirkelstudier, även om det bara rör sig om en eller två gånger per vecka, kan medverka till att ge en sådan struktur i tillvaron.

Indirekt stärkande av demokratin

Utbildningsinstitutioner tenderar lätt att bli isolerade från samhället runt omkring. Studieförbundens övergripande målsättning poängterar att verksamheten skall "...möjliggöra för människor att påverka sin livssituation och till att skapa engagemang för att delta i samhällsutvecklingen."²⁵ Målen pekar alltså i riktning mot handling och deltagande i samhällslivet. Frågan är hur man skall tolka denna formulering? Trycker man på möjliggörandet, lägger man ansvaret för deltagandet hos individerna, dvs. utanför cirklarna. Men man kan också läsa målen så att det är cirklarna (gruppen, kollektivet) som skall vara aktiva i samhällslivet.

Deltagarna pekar på värden som cirklarna gett dem i form av ett förbättrat självförtroende och nya eller mer nyanserade uttrycksmedel. Cirklarna är dessutom mötesplatser för en dialog om samhället där deltagarna kan utbyta åsikter och erfarenheter. Dessa indirekta värden ger förutsättningar för människor att kunna ta tillvara sina medborgerliga rättigheter och bli aktiva subjekt i samhällsutvecklingen. Även andra utbildningsformer ger dessa möjligheter, men kanske är studieförbunden speciellt bra på att stärka självförtroendet för dem som inte värderats så högt i sina tidigare studier. Studieförbunden är också bättre än andra utbildningsanordnare på att rekrytera kortutbildade personer, men trots detta finns en överrepresentation av högutbildade i studieförbundens verksamhet.²⁶

En del cirklar är också på ett mer direkt sätt involverade i samhället. Det gäller t.ex. arbetsmiljöcirklar, vissa cirklar inom ramen för fackföreningar och politiska partier, men också exempelvis cirklar som har som mål att starta väntjänster eller andra verksamheter i lokalsamhället. Hur hårt man skall ställa kravet på kollektivt deltagande i samhällslivet inom ramen för cirklarna och vad man vill lägga i demokratibegreppet är en fråga för studieförbunden att ständigt hålla vid liv.

NOTER

- ¹ Med studiecirklar menas här den verksamhet där ett antal personer, vanligen mellan fem och femton stycken, möts under några timmar, en till två gånger per vecka för att studera något ämne. Cirkelarna har en ledare och oftast något studiematerial att utgå från. En del av studieförbunden anordnar också kurser, som skiljer sig från studiecirkelarna genom att de är mer sammanhållna, t.ex. att de går på heltid under några dagar eller sträcker sig över en hel termin och inkluderar flera ämnen. Vissa studieförbund bedriver också uppdragsutbildning, exempelvis i form av personalutbildning för näringslivet. Då studiecirklar tydligare skiljer sig från andra typer av utbildning än vad kurser och uppdragsutbildning gör, är det främst cirklar som kommer att behandlas här.
- ² Jonsson, J. & Gähler, M. (1995). Studien bygger på telefonintervjuer utifrån ett omfattande frågeformulär till ett riksrepresentativt urval av 3 000 personer i åldrarna 18–75 år och ett tilläggsurval om 1 000 individer från tre orter i Sverige.
- ³ Andersson, E., Laginder, A-M., Larsson, S. & Sundgren, G. (1996). Studien ingår som ett delprojekt i statens utvärdering av folkbildningen (SUFO 96).
- ⁴ Andersson, E. & Larsson, S. (1997).
- ⁵ Synpunkterna här bygger främst på det empiriska material som ligger till grund för *Cirkelsamhället* och *Trollhättestudien*. Ett mer teoretiskt resonemang kring folkbildningens särart i förhållande till annan vuxenutbildning finns i Larsson, S. (1995).
- ⁶ Kombinationen intressefördjupning, lärande och gemenskap kan förvisso ha en betydelse även för deltagare i andra utbildningsformer än studiecirklar. I cirkelstudier framstår dock denna kombination som den tydligaste gemensamma betydelsen, dvs. så gott som alla deltagare lyfte fram samtliga dessa tre aspekter.
- ⁷ På orter med en folkhögskola kan liknande ämnen finnas, men då i form av längre sammanhållna utbildningar, t.ex. över en termin. Detsamma gäller de estetiska programmen på ungdomsgymnasierna. Det finns också privata utbildningsföretag som ger undervisning i instrumentspel, dans etc.
- ⁸ Skolöverstyrelsen (1982). Enligt den aktuella propositionen (1990/91:82) skall studieförbunden medverka till att utveckla en folklig kultur.
- ⁹ Proposition (1990/91:82, s. 6).
- ¹⁰ Ambjörnsson, R. (1988). Frågan om studiecirkelarnas populärvetenskapliga innehåll diskuteras också i Sundgren (1996c).

- ¹¹ 1947 startades Folkuniversitetet (FU), som tidigare hade varit en samarbetsorganisation för Kursverksamheten vid universitetet. Folkuniversitetet har särskilt inriktat sig på att göra vetenskapliga resultat tillgängliga för den breda allmänheten. Denna ambition finns dock även hos flera andra studieförbund. Se t.ex. Johansson, I. (1985).
- ¹² Se t.ex. Christersson, R. & Levihn, U. (1991).
- ¹³ Detta skötsamhetsideal beskrivs i Ambjörnsson, R. (1988).
- ¹⁴ SOU (1996:27).
- ¹⁵ Anpassningen till arbetsmarknaden har blivit alltmer tydlig sedan arbetsförmedlingarna den 1 januari 1996 fick nya direktiv som innebär att de nu har krav på sig att hålla ett visst antal personer i åtgärder per månad. Eftersom utbildning är en förhållandevis dyr åtgärd köper arbetsförmedlingarna numera enbart in korta arbetsmarknadsanpassade kurser för personer som är mer eller mindre garanterade arbeten efter utbildningen.
- ¹⁶ Se t.ex. Svantesson (1979), Byström (1983) och Christersson & Levihn (1991).
- ¹⁷ Det finns även större grupper som är registrerade som cirklar. Som exempel kan nämnas körer och cirklar som ingår i speciella program för arbetslösa.
- ¹⁸ Larsson diskuterar i termer av *folkbildningens grammatik* betydelsen av frivilligheten i cirkelstudierna. "Inom folkbildningen, speciellt studiecirkelarna, har man etablerat andra vanor i sättet att använda tiden, vad som utgör innehåll, avsaknaden av prov och examinationer, en delvis mer jämlik relation mellan deltagare och ledare etc." Larsson menar att kombinationen av frivillighet och avsaknad av bytesvärde i studiecirkelarna, gör att relationen mellan deltagarna inte präglas av samma systemrationalitet som den obligatoriska skolan gör. Istället kännetecknas ordningen av att "...människor tillsammans resonerar ig fram till vad som är sant, riktigt och anständigt och baserar koordinationen av handlingarna på detta." (Larsson 1995, s. 46.)
- ¹⁹ Vissa studieförbund, som TBV i Trollhättan, har löst detta problem genom ett samarbete med Statens skola för vuxna dit de deltagare som så önskar kan vända sig för att bli examinerade efter genomgången cirkel i t.ex. något språk. Det finns också exempel på att studieförbunden ger certifierande utbildningar där examinationen sker externt, t.ex. via Cambridge som ger certifikat i engelska.
- ²⁰ I Gunnared, som var en av orterna i *Cirkelsamhället*, användes dörrknackning som rekryteringsmetod av folkhögskoleföreningen FIA som anordnade cirklar för arbetslösa i samarbete med ABF.

- ²¹ Larsson (1996) diskuterar vardagslärandet och dess förhållande till vuxenstudier. För att vuxenutbildningen skall kunna utmana vardagsföreställningarna måste den vara autentisk och relevant, dvs. den måste vara förankrad i människors genuina intresse för ämnet och på ett naturligt sätt vara kopplad till deras livssammanhang. Frivilligheten i studiecirkeldeltagandet, liksom avsaknaden av prov och betyg, bäddar för båda dessa kvaliteter, menar Larsson.
- ²² Sundgren (1996a, 1996b) diskuterar i två papers den begränsade intimiteten i cirklarna.
- ²³ Det finns också exempel på deltagare som funnit vänner för livet i cirklarna, även om de utgörs av ett fåtal.
- ²⁴ Snyder, B. R. (1971), Broady, D. (1981).
- ²⁵ SFS (1991:977 §2).
- ²⁶ Svensson, A. (1994).

Om behovet av folkhögskolepedagogik

Björn Garefelt

I seklets början fick eleverna på Hola folkhögskola vara med om att skolan för en tid omvandlades till en kommunalstämma. Eleverna tilldelades olika roller och fick tillämpa sina kunskaper om kommunen i detta pedagogiska experiment. Man kan tänka sig att skolans grundare och rektor Johan Sandler och hans lärare hade flera syften med denna praktiska lektion i kommunalkunskap, som också förekom på andra folkhögskolor. Säkert ville man förbereda eleverna för en framtid som aktiva, kunniga samhällsmedborgare, kanske även med kommunala förtroendeuppdrag. Kampen för demokrati var ju en central fråga vid denna tid. Det är också troligt att detta djärva metodiska grepp var ett sätt att skapa den pedagogiska profil som var folkhögskolans. Teorin och praktiken fördes samman. Elevernas självverksamhet var i centrum. För eleverna måste kontrasten mot den auktoritära katekesskola de tidigare mött ha varit hissnande. Här på folkhögskolan förväntades de ta aktiv del i skolans verksamhet och fick kunskaper som de kunde använda även senare i livet.

Jag kommer i den här artikeln att ta fasta på fyra faktorer i folkhögskolepedagogiken som alla har historisk förankring i folkhögskolan, men som jag menar är av minst lika stor betydelse idag i den samhällsförändring som pågår. Det handlar om

- problemorienterade studier
- personlig utveckling
- sambandet mellan teori och praktik
- demokrati och medborgaranda

Vilka utmaningar innebär tillämpningen av dessa grundläggande värden för folkhögskolan under de kommande åren och vad innebär kunskapslyftet utifrån detta perspektiv? Dessa frågor tas upp i den senare delen av artikeln.

Problemorienterade studier

När jag började arbeta på Høla folkhögskola 1979 var det i en tid när gamla pedagogiska modeller var ifrågasatta. Sedan några år var den traditionella ämnesuppdelningen borta, med undantag för färdighetsämnen. En modell som baserades på problemorienterade studier hade införts efter långvariga diskussioner. Vad var bakgrunden? Om man vidgar perspektivet till hela den svenska folkhögskolevärlden, hade fram till 1970-talet den pedagogiska praxisen på folkhögskolorna enligt Robert Höghielm (Folkhögskolans pedagogiska praxis, 1992) kännetecknats av

- föreläsningar,
- samtalslektioner (fråga-svar av förhörande karaktär),
- diskussionslektioner (en utveckling av samtalslektionerna),
- betoning av elevernas självverksamhet (innehåller biblioteksstudier, problemlösning i grupp, projektarbete dvs. studiearbete som ej är ämnesindelad etc.),
- informella diskussions- och föredragsaftnar.

Folkhögskolans pedagogik hade i högsta grad varit varierande. Skolformens pedagogiska frihet innebar att betoningen i ovanstående arbetsformer varierade från skola till skola, vilket också var något man själv förordade inom folkhögskolan. Men Höghielm talar om en "real-skoleisering" av folkhögskolan på 1940- och 50-talet under det yttre trycket av att studierna skulle vara behörighetsgivande. Ämnesindelning och kunskapskontroll accentuerades. Elevernas självverksamhet började komma mer i skymundan på flera håll.

I början av 1970-talet växte det fram en rörelse bland folkhögskolelärare och elever som ville återknyta till en äldre folkbildningstradition. De problemorienterade studierna lyftes också fram av den statliga folkhögskoleutredningen (SOU 1976:16). Skolöverstyrelsen startade därefter ett utvecklingsprojekt på flera folkhögskolor baserat på detta arbetsätt, vilket har beskrivits av Gunnar Sundgren (Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare, 1986). Enligt Höghielm präglades tyvärr utredningen och försöksverksamhetens uppläggning av ett ohistoriskt synsätt. Man tog inte sin utgångspunkt i att folkhögskolan alltid kännetecknats av problemorienterade studier (oberoende av terminologi) och ständigt varit sysselsatt med elevernas självverksamhet. Hølas kommunalstämma som jag nämnde inledningsvis är ett exempel

på detta. Dessa brister bidrog kanske till att ge problemorienterade studier prägel av modefluga hos en del skeptiker.

Men när jag började på Hola folkhögskola som lärare i samhällsorienterande ämnen var alltså nyordningen genomförd sedan några år. Modellen med problemorienterade studier baserades på att eleverna själva skulle söka sig till den kunskap de hade användning för. Elevernas eget intresse och motivation var förutsättningen för att de skulle komma rätt. Ämnes- och årskursindelningen var borta, studierna bedrevs i projekt i grupper om 5–15 elever som varade i 4–6 veckor. Lärarna skulle uppmuntra eleverna att formulera frågor kring olika företeelser och hjälpa eleverna att söka svaren, som inte alltid kunde finnas i böcker. Metoderna var också väldigt skiftande i projektarbetena beroende på ämnesområden och frågeställningar.

Några exempel från Hola under 1980-talet får illustrera. I ett projekt kunde det handla om att söka förstå bakgrund och nuläge i Palestina – Israelkonflikten, där elevernas frågor ledde dem på jakt efter uppgifter inom flera traditionella ämnesgrupperingar som religionskunskap, historia och samhällskunskap – men parallellt, inte åtskilt. I ett annat projekt om vuxenstudier, gjorde deltagarna bland annat en rätt omfattande enkätundersökning för att få fram de svar de sökte i fråga om sambandet mellan deltagande i korta kurser vid folkhögskola och rekrytering till långa kurser. Uppgifter om detta fanns helt enkelt inte att få tag på, och deltagarna gjorde därför en enkät, som gav ett faktamaterial att analysera och dra slutsatser utifrån. I ett tredje projekt sökte man besvara frågor om vilken betydelse skolan har för bygdens utveckling, mot bakgrund av en strid i kommunen om nedläggning av mindre byskolor på landsbygden. Det arbetet förde till läsning och analys av vetenskapliga avhandlingar, regionalpolitiska utredningar och tidningsartiklar. En debatt i frågan genomfördes med inbjudna politiker och tjänstemän.

Det är kanske inte förvånande att det här studiesättet blev en utmaning för både lärare och elever genom den rollförändring och perspektivförskjutning det innebar. Att finna svagheter och problem i arbetssättet är därför inte heller svårt. Om det i en studiegrupp finns brist på motivation och nyfikenhet rubbas modellens grundval, som bygger på drivkraften hos eleverna att söka kunskap. Inre motsättningar i gruppen mellan mer motiverade och mindre motiverade elever kan då lätt uppstå, vilket försämrar klimatet för lärande. Ett annat problem gäller innehållet i studierna, eller mer precist hur processen när elever uttrycker sina behov

går till. Ovana vid att ställa egna frågor inför företeelser i tillvaron kan leda till att eleverna väljer projektområden inspirerade av till exempel tillfälliga teman som medierna fokuserar på under en period, utan djupare relevans för deras egna liv. Avvägningen mellan bredd och djup är också ett problem. Hur får eleverna överblick och sammanhang och inte enbart kunskap inom ett fåtal specialområden? Hur fritt ska elevernas val vara? Vilka ramar behöver finnas?

Listan över svårigheter och problem med ett problemorienterat arbetsätt kan göras längre. Men principerna i arbetssättet passar väl in i såväl folkbildningstraditionen som i dagens situation med ökande krav på individernas förmåga att självständigt söka och värdera information och förmåga att lära nytt. Jag tycker det finns skäl att allvarligt reflektera över hur folkbildningen och även övrig vuxenutbildning kan utveckla pedagogiken med utgångspunkt i principerna för problemorienterade studier. Jag tänker på detta:

- att utgå från de behov de studerande uttrycker
- att ta fasta på de studerandes erfarenheter och utgå från det kända till det okända, från delen till helheten
- att bejaka människors upptäckarglädje och behov av att förstå sammanhang

Till detta återkommer jag längre fram.

Personlig utveckling

Ett annat centralt inslag i folkhögskolans pedagogik har varit betoningen av den personliga utvecklingen hos den studerande. Utvecklingen av elevernas självförtroende, samarbetsförmåga, kreativitet och flexibilitet står inte i motsats till utvecklingen av kunskaper och färdigheter – tvärtom finns ett ömsesidigt samband.

Ett exempel: Eleven M kom till folkbildningslinjen på Høla i slutet av 1980-talet. Hon var i medelåldern. Efter en period som hemmafru hade hon kommit ut på arbetsmarknaden och arbetat bland annat inom industrin. Där ådrog hon sig en förslitningsskada som gjorde att hon inte kunde fortsätta sitt arbete. M hade under de senaste åren varit klubbordförande på arbetsplatsen, som präglades av arbetsmiljöproblem av både fysisk och psyko-social art. Sammanhållningen bland de anställda

var svag. M kände sig pressad både av arbetsledningen och av vissa arbetskamrater, som ville göra henne ansvarig för missförhållandena.

När M kom till Hola var hon präglad av sina erfarenheter. Hon var tyst och sluten och visade en närmast avvisande attityd mot omgivningen. Hennes självförtroende, berättade hon senare, var i botten. Hon kände sig gammal och värdelös. Den studiegrupp hon kom att tillhöra var blandad både i fråga om ålder och erfarenheter, den gemensamma nämnaren var folkbildningsintresset. En annan medelålders kvinna, som tagit ett år ledigt från sitt vårdarbete för att utveckla sitt intresse för folkbildning och föreningsliv, blev M:s första kontakt i gruppen. Efterhand löstes fler och fler knutar upp i M:s relationer till gruppmedlemmarna och oss lärare, och hon blev alltmer aktiv och framgångsrik i studierna. Efter ytterligare en tid hade hon utvecklats till något av en ledargestalt i gruppen, där hon var accepterad och kände sig trygg. Under praktikperioden i utbildningen fick hon tillfälle att komma till en folkbildningsverksamhet som intresserade henne mycket. Efter en tid kunde hon meddela gruppen att hon blivit erbjuden en fast tjänst där, och efter utbildningens slut började hon sitt nya arbete.

Varför berätta en sådan solskenshistoria? Jo, för att den är så tydlig! Ibland möter jag den uttalade eller outtalade attityden att personlig utveckling på folkhögskola är något lyxbetonat, något "flummigt" snömos som egentligen inte betyder något. Därför tycker jag att historien om M är viktig – det var samspelet mellan studierna och den personliga utvecklingen som gjorde att hon kunde få fast mark under fötterna och gå vidare som självständig individ. Den utveckling hon genomgick gjorde det också möjligt för henne att ta sig in på arbetsmarknaden. Och hon är inte unik, även om hennes utveckling var ovanligt snabb och genomgripande.

Därför är det glädjande att konstatera att den studie av folkhögskolan som gjorts inom ramen för den statliga utvärderingen av folkbildningen (SUFO) funnit att folkhögskoleeleverna i undersökningen i allmänhet anser att de fått ökad självkänsla och höjt självförtroende efter att deltagit i folkhögskoleutbildning. M är alltså inte unik i det avseendet. Är detta faktum något som är intressant även utanför folkhögskolans värld?

Teori och praktik

Så något om sambandet mellan teori och praktik. Tar folkhögskolan vara på och utvecklar arvet från de pedagogiska experimenten med kommunalstämmorna jag nämnde inledningsvis? Jag tror att folkhögskolorna ofta varit bra på att finna vägar för att utveckla kurser där teoretiska och praktiska moment vävts samman. Här finns en stor samlad erfarenhet som inte minst i dag borde vara intressant långt utanför folkhögskolornas väggar. Fördelarna med en sådan pedagogisk inriktning är flera:

- elevernas självverksamhet utvecklas
- förståelsen av det område man arbetar med blir djupare och mångsidigare
- ofta kan fruktbara samarbetsformer växa fram både i studiegruppen och även i kontakter utanför skolan
- självständighet, kreativitet och problemlösningsförmåga tränas. Min erfarenhet är att de praktiska momenten har stor betydelse för utvecklingen av elevernas självkänedom och självförtroende.

Det finns som jag ser det all anledning att anstränga sig för att finna sätt att binda samman teori och praktik. Behovet blir ännu större när de studerande saknar goda studieerfarenheter från tidigare skolgång och har svårt att se värdet av teoretiska studier. Till denna pedagogiska utmaning återkommer jag.

En viktig aspekt av frågan om teori och praktik i verksamheten är hur eleverna uppfattar betydelsen av de praktiska inslagen. Bibringars deltagarna känslan att praktiken är något löst påklistrat, utan egentlig betydelse för någon i något djupare avseende, är det dags att tänka om. Det svåra, och samtidigt en viktig förutsättning för en framgångsrik brygd där teori och praktik blandas, är att praktiken är och uppfattas som meningsfull av deltagarna. Meningsfullhet hänger ofta samman med upplevelsen av "nytta"; det man gör ingår i ett sammanhang och motsvarar existerande behov också utanför den egna gruppen. Uppfylls dessa förutsättningar kan praktikinlagen bli något som lyfter de studerande och ger energi till hela utbildningen.

För att bara ge några exempel på vad jag menar, kan jag nämna hur kursmomentet pedagogik och metodik på Holas folkbildningslinje utvecklades när vi fann ett bra tillämpningsområde för de teoretiska delarna. Vad vi gjorde var att knyta samman pedagogik- och metodik-

delen av kursen med det folkbildningsprojekt i Estland som just hade kommit igång. Holas engagemang i Estland handlade om att stödja uppbyggnaden av en folkhögskola av nordisk typ, som hade estlands-svenskarnas kulturförening i Estland som huvudman. Intresset från estnisk sida var stort att ta del av kunskaper och erfarenheter från svensk folkbildning, inte minst inom områdena pedagogik och metodik. Studiecirkeln som studieform var ett exempel på detta. Holas studerande på folkbildningslinjen fick tillfälle att lära sig mer om Estland och förutsättningarna för folkbildningsverksamhet där. De fick träffa de blivande samarbetspartnerna och presumtiva kursdeltagare och ta del av vilka behov de uttryckte inför kommande gemensamma kurser och cirklar. Därefter växte det så småningom fram modeller för kurser och studiecirklar, där Holas folkbildningselever skulle fungera som ledare. Eleverna fick utarbeta lämpligt studiematerial, planera uppläggning, söka ny kontakt med de estniska partnerna med mera, för att sedan slutligen möta de estniska kurs- eller cirkeldeltagarna på plats i Estland och tillsammans med dem genomföra det man planerat. Ett inte helt okomplicerat åtagande alla gånger, men många av eleverna har vuxit med uppgiften, som de upplevt som meningsfull i och med att den svarat emot verkliga behov.

Samma framgångsrecept har använts av Holas data- och fotolinje. Datalinjens andraårselever har genomfört olika projekt med data-anknytning, som efterfrågats av institutioner och företag i området, projekt som alltså motsvarar verkliga behov. Vissa i denna elevkategori har också varit indragna i ett projekt för att skapa sina egna jobb. På fotolinjen, som har dokumentär inriktning, har eleverna anlåtts av läns museerna i Västerbotten och Västernorrland för att medverka i projekt som syftar till att dokumentera samtiden. På många andra folkhögskolor finns intressanta exempel på kurser där teori och praktik integrerats på ett naturligt sätt. Vi har mycket att lära av varandra för att utveckla denna integration ytterligare.

Demokrati och medborgaranda

Jag vill lägga ytterligare en aspekt på folkhögskolepedagogiken genom att ta upp frågan om demokratin. Sambandet mellan folkbildning och demokrati är en fundamental fråga ur flera synvinklar. Det är sedan lång tid så att statens stöd till folkbildningen ytterst motiveras av den bety-

delse folkbildningsverksamheten anses ha för att utveckla demokratin i det svenska samhället, vilket också påpekas i slutbetänkandet från den statliga utvärderingen av folkbildningen, SUFO (SOU 1996:159). Utvärderingen syftar till att belysa om samhällets förväntningar på folkbildningen infrias i verkligheten och därmed ge underlag för beslut om framtida samhällsstöd till verksamheten. Kommittén allmänna slutsats är att "verksamheten inom både studieförbund och folkhögskola måste anses ha den betydelse för demokratis befastande och utveckling i Sverige och för deltagarnas personliga utveckling som anges i de statliga måldokumenterna" (SOU 1996:159, s. 13). Detta är förstas en mycket viktig slutsats, liksom att kommittén funnit att nästan samtliga intervjuade som hade deltagit i folkhögskolestudier var nöjda med studieformen och de förvärvade kunskaperna. Eleverna nämner särskilt att folkhögskolan skiljer sig från den "vanliga" skolan bland annat genom att eleverna får vara mer aktiva och genom lärarnas attityder och personliga engagemang. "Folkhögskolorna tycks på ett annat sätt än vanliga skolor utgöra en lärande miljö med ett starkt engagemang", skriver kommittén (s. 11). Många elever i undersökningarna anger att tiden på folkhögskolan medfört att de fått ökad tolerans och förståelse för andra, liksom ökad ansvarskänsla och i vissa avseenden ett ökat engagemang i samhällsfrågor. Men allt är inte rosenrött: SUFO uppmanar också folkhögskolorna att pröva nya vägar för att ge eleverna möjligheter att utöva ett verkligt inflytande över kursernas innehåll och uppläggning, eftersom man funnit tendenser till förstelning i dessa avseenden.

Om slutsatserna som de statliga utvärderarna drar är korrekta innebär det att folkhögskolans pedagogik har varit framgångsrik när det gäller att uppnå effekter av betydelse för den fortsatta utvecklingen av ett demokratiskt samhälle. En reflektion blir då: om det är så att de som lämnar folkhögskolan ofta har förbättrat sitt självförtroende, har blivit mer aktiva och lärt sig väsentliga saker, ofta blivit mer samhällsengagerade, då finns det kanske skäl för flera att reflektera över hur det kan ske, varför folkhögskolan lyckas så väl i de här avseendena.

Dessutom är det så att folkhögskolan (och studieförbunden) når fler människor med kort utbildning än annan vuxenutbildning, enligt SUFO. I de långa folkhögskolekurserna, särskilt de allmänna och behörighetsgivande samt i de extra utbildningsplatserna, är andelen kortutbildade särskilt stor. Folkhögskolan når också i hög grad invandrare och handikappade. De arbetslösa, som ju är en viktig grupp för vuxenutbildningen, är en stor grupp i folkhögskolan. Ofta är de också kortutbildade.

Men samtidigt som vi konstaterar folkhögskolans framgångar måste vi se de mörka moln som också finns. Jag tänker på de tendenser i samhällsutvecklingen som kommer att ställa den svenska traditionella folkrörelsedemokratin på svåra prov framöver. Parallellt med den höga arbetslösheten och de svåra ekonomiska omställningar som pågår, sker en försvagning av den traditionella demokratins organisatoriska bas. De politiska partierna och folkrörelserna, vars styrka bland annat varit den stora utbredningen och den folkliga förankringen, har stora svårigheter idag att fungera som medborgarnas språkrör. En oroväckande tendens i sammanhanget är det minskande intresset bland unga människor att engagera sig i de politiska ungdomsförbunden, vilket sätter tydliga spår i form av sjunkande medlemstal.

Som folkhögskola befinner vi oss nära denna problematik bland annat genom den kortkursverksamhet vi genomför med olika folkrörelseorganisationer. Vi tar aktiv del i den omställningsprocess som pågår till exempel inom fackföreningsrörelsen, där man på många håll omprövar tidigare arbetssätt och organisationsformer. Innehållet i de utbildningar vi genomför i samverkan med olika fackliga organisationer är väldigt annorlunda jämfört med tidigare, i och med den omorientering som pågår. Medvetenheten är större om att även det som kallats världens starkaste fackföreningsrörelse ytterst baserar sin styrka på den förankring och legitimitet organisationen har bland medlemmarna. De traditionella folkrörelseidéerna får tydligare genomslag i den fackliga utbildningen än tidigare, vilket är ett positivt tecken.

Sedan tjugo år tillbaka har det funnits en politikerutbildning för kommun- och landstingspolitiker på Hålsjö folkhögskola, där fritidspolitiker – och ibland också heltidspolitiker – i Västernorrland kunnat mötas över partigränserna kring olika teman. Den utbildningen är på väg att gå i graven, främst på grund av bristande intresse från partiernas sida att ha den kvar. Orsakerna till detta kan förstås vara flera, men jag tror att partiernas hållning väsentligen återspeglar bristen på vitalitet i partiernas basorganisationer. Och detta är verkligen inget specifikt problem bara i vår region.

Men andra typer av folklig organisering växer fram. En tydlig tendens under 1990-talet har varit byarörelsens framväxt. Det finns nu enligt Folkrörelserådet cirka 3 500 lokala utvecklingsgrupper runt om i landet, där människor på frivillig basis över partigränserna arbetar för sin bygds utveckling på en mängd olika sätt. Här finns på många håll en imponerande kreativitet och handlingskraft. En koppling finns mellan byrörelsen

och vissa folkhögskolor och studieförbund. Hela är en av de folkhögskolor som försöker arbeta med frågor om lokal och regional utveckling på olika sätt bland annat i samarbete med byarörelsen. Mycket av detta är ännu i sin linda, men samarbetet har förutsättningar att utvecklas, och kan kanske komma att omfatta även andra aktörer inom vuxenutbildningen beroende på studiebehov och lokala förutsättningar. Mer om det lite längre fram.

När det gäller den inre demokratin på folkhögskolan delar jag de statliga utvärderarnas uppfattning om att det finns anledning att arbeta med nya grepp för att intressera eleverna för i synnerhet mer allmänna skolfrågor. Engagemanget bland elever för att ha inflytande över verksamheten på den egna kursen tror jag däremot inte i allmänhet är något problem. Problemet är snarare att vidga det engagemanget till att omfatta hela skolsamhället, när "utdelningen" av sådana insatser kanske ligger långt fram i tiden när man själv slutat som elev. Hur den minsta enheten, den egna kursen, fungerar är nog det ändå det som sätter störst spår hos eleverna ifråga om attityder till demokrati.

Jag har hittills fört ett resonemang där jag försökt ge ett perspektiv på fyra för folkhögskolans centrala områden:

- det problemorienterade lärandet
- förhållandet mellan teori och praktik
- personlig utveckling
- demokrati

Det har varit en delvis återblickande framställning med förankring i egna folkhögskoleerfarenheter. I det följande kommer jag att ta med mig de punkter jag berört och sätta fokus på de utmaningar som vi som folkbildare och vuxenutbildare ställs inför i dagens situation. Resonemangen kommer att kopplas till målen för kunskapslyftet.

Folkhögskolan och Kunskapslyftet

Först en allmän reflektion när det gäller folkhögskolan och Kunskapslyftet. Folkhögskolan är som jag nämnt den vuxenutbildningsform som når störst andel kortutbildade, alltså målgruppen för Kunskapslyftet. Det ligger uttryckligen i folkhögskolans uppdrag från regering och riksdag att prioritera de kortutbildade och verka för en utjämning av utbildningsklyftorna (prop. 1990/91:82 och SFS 1991:997). När det för Kunskapslyftets del framhålls att utbildningen ska syfta till att "stärka individernas

delaktighet i samhället och ställning på arbetsmarknaden och därigenom minska risken för utslagning.” (SOU 1996:27, s. 65) låter det påfallande likt skrivningarna i den förordningstext för folkhögskolan som riksdagen antog 1991. Med det vill jag säga att de allmänna förutsättningarna för folkhögskolorna att medverka i Kunskapslyftet borde vara mycket goda med tanke på den stora samlade erfarenhet som finns inom skolformen av att arbeta med denna inriktning.

Men bilden är inte helt enkel när det gäller den stora vuxenutbildnings-satsningen som helhet. Det hänger samman med att verkligheten förändrats så dramatiskt på så kort tid. Jag har tidigare något berört arbetslösheten, som inte bara är högre utan också av delvis annan karaktär än tidigare, och den förtroendekris som den traditionella demokratin genomgår. Trots att människor i allmänhet vet att risken för arbetslöshet och utslagning från arbetsmarknaden är större för kortutbildade, så är det för den skull inte alls självklart att folk ställer upp sig på led för att gå en gymnasiekurs. För vem kan säga vad den leder till? Varför ska jag gå just den här kursen och inte en annan? Finns det något synligt och trovärdigt samband mellan den utbildningen jag förväntas gå och mina framtida chanser på arbetsmarknaden?

Vem vågar ge tvärsäkra svar idag på sådana frågor? Dessutom har ju samhället tidigare signalerat till de arbetslösa genom utformningen av studiestödssystemet att vill du som vuxen skaffa dig en allmän gymnasiekompetens, trots det ovissa i vad den i praktiken kan leda till, får du under studietiden en påtagligt sämre ekonomisk situation än den som är arbetslös men avstår från att studera. Med de knappa ekonomiska marginaler som särskilt många barnfamiljer har idag kan detta vara tillräckligt för att avstå från en utbildning man egentligen har intresse för, i synnerhet om det arbetsmarknadsmässiga ”utfallet” är ovisst. Den här situationen förbättras nu något genom att arbetslösa kan studera under ett år på a-kassenivå, men det är fortfarande otillräckligt enligt min mening.

Samtidigt vet vi ju att studier – under vissa förutsättningar – kan vara en oerhört värdefull investering både för den enskilde och för samhället. En utmaning som folkhögskolor och andra vuxenutbildare står inför är därför dels att motivera kortutbildade att överhuvudtaget börja studera, dels att ge möjlighet till studier som svarar mot deras behov. Detta låter sig ju lätt sägas, men jag tror personligen att en avgörande fråga för Kunskapslyftets framgång är om denna studiesatsning förankras hos de presumtiva deltagarna, om de får möjlighet att bygga upp sina individu-

ella utbildningsplaner utifrån behov de själva uttrycker. Blir de kortutbildade "klienter" som ordineras en "åtgärd", kanske kärnämnesdiet på gymnasienivå under viss tid, utan att detta finns förankrat hos de berörda individerna, är risken uppenbar att studietiden upplevs som förvaring – om man överhuvud taget börjar studera. Det handlar om ett grundläggande förhållningssätt till människor, att se dem som fullt kapabla att ta ansvar för sina egen framtid.

När kommittén för kunskapslyftet skriver att den offentliga utbildningen bör "på ett helt annat sätt än tidigare mobilisera individerna – deras engagemang och ansvar – och involvera arbetsmarknadens partner" (SOU 1996:27 s. 53), och att det ska göras individuella utbildningsplaner, som svarar mot individernas behov och som anpassas efter individuella förutsättningar, framgår det att man är medveten om att detta synsätt – där man tar utgångspunkten i människors behov samt i deras engagemang och ansvar – inte tillämpas idag på ett önskvärt sätt.

Om man för resonemanget om de kortutbildade vuxnas kunskapsbehov vidare, kan man som kommittén för kunskapslyftet gör konstatera att utbildningsbehoven ser olika ut. För vissa individer är den formella kompetensen i form av betyg/studieomdöme på gymnasienivå för att kunna söka till högre utbildningar viktig. Den gruppen är i allmänhet studiemotiverad och den typ av utbildning det blir fråga om finns redan idag. Betydligt viktigare är det att diskutera vilka utbildningslösningar som står till buds för den, som jag tror, större grupp där reell kompetens uppfattas som viktigare än formell. I den gruppen finns också de med en allmän skepsis till utbildning överhuvud taget. Vill vi ha framgång i arbetet med att finna bra fungerande studielösningar för personer i den senare gruppen måste vi lite till mans, också inom folkhögskolan, vara beredda på att tänka i delvis nya banor.

Jag tror att om det blir så att Kunskapslyftet i praktiken kommer att innebära en fixering vid främst gymnasiala kurser i kärnämnen, kommer satsningen inte att klara att ta fasta på de behov som människor kommer att ställa. Den starka betoningen av kärnämnen kan också skapa onödigt stela ramar, som i praktiken riskera att motverka en behövlig pedagogisk förnyelse. Självfallet finns ett uppenbart behov av förbättrade kunskaper hos kortutbildade i exempelvis svenska, engelska och matematik, men jag tror att det är onödigt och olyckligt att låsa sig till en skarp ämnesinriktning baserad på gymnasieskolans kärnämnen, om vi menar allvar med att skapa utbildningar som ska svara mot individuella behov och att göra upp individuella studieplaner.

Kommittén för kunskapslyftet skriver om den reella kompetensen: "Det handlar dels om att tillägna sig ämneskunskaper dels om att utveckla den sociala, kommunikativa och kreativa kompetensen liksom förmågan att lära nytt och att kunna hantera förändringar i arbetsliv och vardag" (SOU 1996:27, s. 55) Det är väl utifrån detta perspektiv vi borde försöka utveckla pedagogiskt fungerande modeller, där både ämneskompetens och personlig utveckling kan rymmas. Men varför ta gymnasieskolans kärnämnen som utgångspunkt även för den grupp vuxna som inte kommer att satsa på högskoleutbildningar? Risken blir då snarast att vi får se tomma studieplatser på samma sätt som skedde med de 20 000 extra studieplatser på komvux som man inte lyckades fylla förra året. Jag hoppas i stället att vi får se en mångfald av utbildningar, där självfallet också kärnämneskunskaper ingår, men där man inte i onödan låser fast eleverna i strukturer anpassade efter studerande med formell behörighetsinriktning. Vilka beståndsdelar skulle då kunna ingå i en pedagogisk modell för kortutbildade med sikte på reell kompetens?

1. Utnyttja de starka sidorna med problemorienterade studier, nämligen att
 - utgå från de frågor som människor ställer
 - ta fasta på människors erfarenheter, börja i det konkreta, det kända
 - lägga vikt vid människors strävan efter att förstå sammanhang, stimulera nyfikenhet
 - arbeta ämnesövergripande.Det finns på sina håll bland annat i högskolevärlden ett nyvaknat intresse för problemorienterad eller problembaserad inläring. Detta är positivt, men man behöver ju inte uppfinna hjulet på nytt. Det här handlar om ett beprövat arbetssätt inom folkbildningen, som det går att ta lärdom av och kanske också tillämpa i annan vuxenutbildning.
2. Ta tillvara möjligheterna att binda samman teori och praktik i studierna. Det har stora fördelar inte minst i arbetet med studieovana deltagare. Här borde finnas plats för experiment i denna studie-satsning för vuxna. Kommer vi kanske att få se nya kooperativ som ett resultat av studier inom kunskapslyftets ram?
3. Ta tillvara människors aktivitet och engagemang i vuxenutbildningen och motverka attityder av passivitet och cynism, som kan finnas hos deltagare med negativa skolerfarenheter och/eller en pressad livssi-

tuation, kanske en lång tid av arbetslöshet. Detta har betydelse för hela den demokratiska utvecklingen i samhället. Motverka den människosyn som gör människor till "klienter" som utsätts för olika "åtgärder", utan eget ansvar för sitt lärande. Satsa medvetet på arbetssätt enligt ovan som stimulerar den personliga utvecklingen och självförtroendet. Utnyttja folkhögskolornas erfarenheter och undersök vad som kan tillämpas i andra former av vuxenutbildning.

Det här menar jag alltså är en allmän inriktning som kan vara användbar inte bara i folkbildningen. Det ökade intresset för folkbildningens pedagogik och arbetsformer, som kommer till uttryck i exempelvis den nya läroplanen för gymnasiet, är positiv. Vågar utbildningsanordnare och beställare verkligen satsa på utbildningar där man tar tillvara folkhögskolornas pedagogiska landvinningar? Tänk om Kunskapslyftet verkligen kunde bli en startpunkt för experiment med nya kurstyper och större grad av deltagarinflytande! Kan man tänka sig att det växer fram nya samarbetsformer mellan olika vuxenutbildningsanordnare, där man tar fasta på varandras starka sidor och där kanske en deltagare kan delta i flera typer av vuxenutbildning, delvis kanske till och med parallellt? Vad kan vi lära av de danska erfarenheterna av en flexibel vuxenutbildning?

Att ta tillvara människors kunskapsbehov

Jag har tidigare varit inne på demokratins problem och därvid pekat på byarörelsen som en vital kraft på många håll i landet. Även i stadsmiljö finns likartade samverkansformer, exempelvis bland de boende i nackstaområdet i Sundsvall. Nätverken mellan människor i olika former av föreningsliv är av fundamental betydelse för demokratin och det forskaren Robert Putnam kallar "medborgaranda" i samhället (Den fungerande demokratin, 1996). Det finns i dag som nämnts kopplingar mellan folkbildningen och byarörelsen. Det samarbetet tror jag skulle kunna utvecklas ytterligare och innefatta även andra utbildningsanordnare.

Ett bra exempel både på "efterfrågebaserad" utbildning och samarbete mellan bygrupper och folkbildning är det samarbete Storumans folkhögskola har med en aktiv byutvecklingsförening i Storsele i Vilhelmina kommun, vilket bygger på att utbildningsinsatser görs utifrån de behov som byföreningens medlemmar uttrycker. När kunskapsbehoven for-

mulerats diskuteras tänkbara utbildningslösningar tillsammans med folkhögskolans lärare. I vissa fall klarar folkhögskolans lärare att tillgodose bybornas utbildningsbehov, i andra fall får andra utbildare anlitas. Jag tycker att denna modell är mycket intressant dels eftersom utbildningarna läggs upp på deltagarnas villkor, dels för att den är ett exempel på att även ett kollektiv kan göra en utbildningsplan, som inte heller behöver vara identisk för de enskilda medlemmarna i gruppen. Modellen är också intressant för att utbildningen blir en naturlig del i en gemensam verksamhet som stärker banden mellan människor på lokalplanet. En liknande uppläggning skulle kunna göras på en arbetsplats, där lämpligen de fackliga organisationerna kan fungera som sammanhållande kraft. För att detta ska kunna genomföras i större skala krävs säkerligen inslag av uppsökande verksamhet, där utbildningsbehoven inventeras och blir föremål för gemensam diskussion i den grupp som berörs. Jag kan tänka mig att de utbildningar som efterfrågas delvis kan ligga inom ramen för mer traditionella ämnen av baskaraktär, till exempel främmande språk, men att spektrat ofta kan bli betydligt bredare än så, och kanske omfatta behov av kunskaper i, låt oss säga IT-hantering av olika slag, marknadsföring och layout, kooperation som företagsform, grupp psykologi och ledarskap, för att bara nämna några tänkta exempel. Kanske leder inventeringen och efterföljande diskussion till att man kommer fram till att flera utbildningsanordnare ombeds samverka och ansvara för olika delar av utbildningsinsatserna för medlemmarna i byutvecklingsgruppen, fackföreningen eller vilken grupp det nu handlar om. Jag menar att det är en utmaning för folkhögskolorna att utveckla formerna och innehållet i samarbetet med olika organisationer som exempelvis byutvecklingsgrupper och fackföreningar, och därmed vara med om att höja kunskapsnivån och också stärka nätverken mellan människor.

Man kan också tänka sig att en viktig del av en "känn dig för"- eller "pröva på"-kurs på en folkhögskola består i att inventera deltagarnas utbildningsbehov på motsvarande sätt, det vill säga att det blir både en individuell och kollektiv process.

Folkhögskolan och flexibla studier med datorstöd

En annan utmaning för folkhögskolorna, som delvis hänger samman med det jag nämnt här ovan, är hanteringen av IT-frågorna. Det handlar dels om att bredda och fördjupa datakunskaperna bland folkbildningens

målgrupper, en verklig folkbildningsuppgift så som samhället utvecklas. För Hola folkhögskolas del innebär det en fortsatt satsning på långa och korta kurser med datainriktning, något vi arbetat med sedan mitten av 1980-talet. Kursdeltagarna kan parallellt med datafördjupningen förbättra sina baskunskaper i allmänna ämnen och även få behörighet för högskolestudier.

De förbättrade möjligheterna till datorkommunikation via databaser och Internet innebär en verklig utmaning inte minst för oss som folkbildare. De möjliggör på ett helt annat sätt än tidigare flexibla utbildningar med distansinslag, vilket kan göra det möjligt att nå grupper för studier som annars inte skulle kunnat delta, på grund av svårigheter att lämna hemorten för längre perioder. Sedan några år har vi på vår skola genomfört en allmän kurs på distans, en behörighetsgivande kurs på motsvarande gymnasienivå. Deltagarna finns på olika orter i framför allt mellersta Norrland och kommunicerar via egna eller utlånade datorer med skolans lärare och med varandra. Vart femte veckoslut träffas gruppen på folkhögskolan för intensivstudier och grupparbeten i olika ämnen.

Utöver denna kurs genomför Hola för närvarande ytterligare en längre kurs på distans, en tre terminers distanskurs för folkbildare. Kursen syftar till kompetenshöjning och verksamhetsutveckling, och rekryterar yrkesverksamma folkbildare i Västernorrland och Jämtland i samverkan med Bildningsförbundet Mittnorrland. Även här använder vi oss av datorkommunikation mellan samlingarna. Den här gruppen är också med i ett DUKOM-projekt som syftar till att utbilda IT-utvecklare inom folkbildningen. I projektet strävar vi bland annat efter att finna bra IT-lösningar som passar folkbildningsverksamheten. Att utveckla IT-användningen med bevarande av folkbildningens deltagarinflytande och samarbetstradition är verkligen en utmaning. Här återstår mycket ännu, bland annat när det gäller metodutveckling av utbildning med datorstöd. Jag menar att utbildningar med distansinslag har sin plats också i folkhögskolan, men studieformen är fortfarande relativt sällsynt inom den svenska folkhögskolan. Jag kan förstå den skepsis till distansstudier i folkhögskola jag ibland möter hos kollegor, men jag delar den inte. Jag ser fler möjligheter än problem med flexibla kurser med datorstöd. De är ett komplement till de traditionella folkhögskolekurserna och innebär möjligheter att nå framför allt lokalt bundna vuxenstuderande och personer som vill förena studier med arbete, som exempelvis folkbildarna i vår kurs. Alternativet till distansstudier för dessa grupper blir i värsta fall

inga studier alls. Studier på distans behöver inte heller betyda en ensam tillvaro framför datorn. Via olika kanaler kan fortlöpande kontakter ske mellan lärare och studerande och mellan studerande inbördes. Distansstuderande på olika orter kan dessutom mellan träffarna på folkhögskolan studera gemensamt i cirkelform, om avstånden möjliggör det.

Möjligheten till flexibla studieuppläggningar ökar när bra kommunikationsmöjligheter blir tillgängliga för allt flera. Ett exempel på det är de IT-centra som nu är under uppbyggnad på mindre orter runt om i Västernorrlands län, och som ska tjäna lokalbefolkning, föreningsliv och småföretag. En stor del av deras verksamhet kommer sannolikt att ägnas åt utbildning av skilda slag. Ett framtida samarbete med sådana centra ställer nya krav på folkhögskolan att kunna svara på de kunskapsbehov som finns bland människor med begränsade möjligheter att vistas längre perioder på skolan. Förhoppningsvis kommer det att växa fram fungerande organisatoriska och pedagogiska modeller utifrån de behov som finns, ibland kanske samarbetslösningar mellan olika anordnare av vuxenutbildning. Den tradition av samverkan mellan studieförbund och folkhögskola i fråga om cirkelstudier i kombination med folkhögskolekurser kan exempelvis behöva utvecklas när det gäller användningen av IT-lösningar för olika slag av utbildningar.

Skapa sina egna jobb?

När det gäller betoningen av deltagarnas självverksamhet liksom kopplingen mellan teori och praktik, som jag tidigare påtalat vikten av, har vi tagit ytterligare ett steg i och med skapandet av projektledarlinjen ur den tidigare folkbildningslinjen. Liksom tidigare är det en ettårig kurs, med möjlighet till påbyggnad. Vi vill ännu mer förstärka de inslag som vetter mot skapandet av egna projektidéer med anknytning till folkbildning, folkrörelser och demokrati. Förhoppningen är att deltagarna ska få möjlighet att lära sig arbeta med projekt och utvecklas till "entreprenörer" med egna projektplaner, som de också kommer att få starthjälp med i form av handledning och övrigt stöd från folkhögskolan. Tanken är också att dessa "entreprenörer" efter tiden på folkhögskolan kan bli en resurs och en injektion för olika föreningar och studieförbund, som vill pröva nya vägar i form av ett projekt. Det kan innebära att för en del deltagare blir en annan sida av projektidén att de skapar sina egna jobb!

Till slut

Jag anser att om folkhögskolan klarar av att anpassa sina beprövade pedagogiska idéer till de delvis nya förutsättningar som de snabba samhällsförändringarna innebär, kommer skolformen att fortsätta vara en viktig kraftkälla för vuxnas lärande och personliga utveckling. Därigenom bidrar folkhögskolorna också till att stärka en demokratisk utveckling baserad på "vanliga" människors möjlighet och förmåga att samverka med andra i studier och föreningsliv. Folkhögskolans pedagogik med dess betoning av deltagarperspektivet och elevernas självverksamhet, är en pedagogik som passar i ett snabbt föränderligt samhälle där lärandet är en ständigt pågående process.

Det ökade intresset för folkhögskolans pedagogik hoppas jag ska leda till studiesatsningar, också inom andra delar av vuxenutbildningen, där deltagarnas behov tydligt sätts i centrum och uppläggningsen av studierna blir flexibel och baserad på de studerandes kunskapsmässiga och andra förutsättningar. Förhoppningsvis kan det också inom Kunskapslyftets ram växa fram nya samarbetslösningar och gemensamma pedagogiska experiment med olika vuxenutbildningsaktörer, som tar fasta på de starka sidorna hos de deltagande parterna i förhållande till de utbildningsbehov som finns. I vilken utsträckning ett deltagarorienterat synsätt får genomslag i de aktiviteter som genomförs tror jag kommer att ha stor betydelse för om kunskapslyftet i verkligheten ska bli ett lyft – i alla bemärkelser – för de människor satsningen vänder sig till.

(februari 1997)

Folkhögskolans särart och pedagogiska utgångspunkter

Ragnhild Nitzler

Jag var inte klassens geni, långt därifrån, och jag fick väl kanske inte alltid den hjälp jag behövde när jag gick i skolan. Jag hade inga betyg att komma med, inte en chans. Men det kanske inte beror på att jag var dålig i skolan direkt. Det var väl att jag var helt oengagerad och inte brydde mig om någonting. Jag var ju nästan aldrig där den sista tiden. Vi som behöver folkhögskolan, vi har ju kämpat med lite olika saker innan, och det är kanske vanligt förekommande för en folkhögskoleelev. Det har inte varit spikrakt spår gymnasie-, högskola och så jobba, jobba, utan det har varit både det ena och andra på vägen.

Så här kan det låta när man frågar en folkhögskoleelev på allmän linje varför han eller hon valde att studera på folkhögskola. Samma studerande kan också beskriva den vända som fanns inför skolstarten, en vända som försvunnit efter mötet med folkhögskolan. Tiden på folkhögskolan har också ofta väckt ett intresse för fortsatta studier. Vad är det som har åstadkommit denna positiva inställning till studier och lärande? Vad har folkhögskolan som inte andra skolformer har? Vanligtvis förknippas folkhögskolan med internatformen – kan den positiva inställningen ha med den att göra? Lärarna? Pedagogiken? Eller fungerar relationerna mellan den blandning av personer, som arbetar och studerar på folkhögskolan, på något särskilt sätt?

Jag skall fortsättningsvis försöka besvara dessa frågor och använder mig då företrädesvis av resultat från olika studier, som jag själv har varit delaktig i. Det betyder att den bild som framträder av folkhögskolan till stor del bygger på intervjuer och enkäter med studerande och lärare.¹

Folkhögskolan – något om skolformen

Folkhögskolan är sedan lång tid en etablerad skolform i Sverige. Ofta talas det om folkhögskolan som om den vore något enhetligt, när det i stället handlar om en verksamhet som är mycket mångfacetterad. År 1996 fanns det 136 folkhögskolor, med olika inriktningar, spridda över hela landet. De återfinns såväl i storstäder som på landsbygden, i tätort och glesbygd, i kustland och inland. Det geografiska läget innebär att det finns en viss näringslivsstruktur och arbetsmarknadssituation på orten som i sin tur påverkar studiemönster. På vissa orter finns inga andra utbildningsmöjligheter utöver folkhögskolan och på andra är folkhögskolan ett alternativ bland andra. En folkhögskolas närhet till universitet och högskolor innebär en generellt högre utbildningsnivå i området.

Folkhögskolor har olika profiler beroende på vem som är huvudman för skolan. Det finns landstingsfolkhögskolor, rörelsefolkhögskolor, som omfattar arbetar-, frikyrko-, nykterhetsrörelsen, kyrkliga samt övriga rörelse- och organisationsfolkhögskolor. En folkhögskola som har arbetarrörelsen till huvudman har ofta en inriktning mot samhällsfrågor och politik, en skola med idrottsrörelsen som huvudman har en inriktning mot ledarutbildningar inom gymnastik, idrott och friluftsliv och på en kyrklig folkhögskola finns det ofta en bibellinje.

Trots det varierade utbudet har det visat sig att den geografiska närheten till skolan, har större betydelse än profilen när den studerande väljer skola. En förklaring till detta är att folkhögskolan vänder sig till vuxenstuderande som ofta har familj och som därför är mer eller mindre bundna till en viss ort.²

Den tidiga folkhögskolan bedrevs i det "lilla formatet". Man gav i huvudsak en lång vinterkurs och en kortare sommarkurs. Såväl elever som rektor och lärare bodde inom skolområdet, i den mån det fanns internat. Internatformen luckras nu upp allt mer och såväl rektor som lärare bor i större utsträckning utanför skolområdet. Något som är utmärkande för folkhögskolor är att de ofta ligger påfallande vackert belägna. Ibland påminner de om en herrgård eller en gammal byskola på landet. Storstadsskolorna är däremot oftast mer anonyma och placerade i moderna lokaler.

Långkursverksamheten är i dag basen i folkhögskolornas verksamhet. Från statsmakternas sida finns ett önskemål om att dessa bör inriktas på att ge kunskaper och färdigheter i ett brett utval av allmänna ämnen som ger utrymme för nya ämnesområden. Som exempel på nya angelägna

kunskapsområden nämns miljöförstörelsen, den europeiska integrationen och den ökade invandringen.³ Allmän kurs/linje är inriktad på att höja baskunskapsnivån för de som saknar sådan, dvs. till grundskole- och gymnasienivå som kan ge behörighet för fortsatta studier. Folkhögskolornas kortkursverksamhet är avsevärt mindre, mätt i andel deltagarveckor, men engagerar många fler studerande. Resterande verksamhet utgörs av långa kurser via de särskilda arbetsmarknadsmedlen.⁴ Förutom den ordinarie verksamheten ges också uppdragsutbildningar som ej finansieras via statsbidrag.

Vem är folkhögskolan till för?

Folkhögskolan vänder sig till olika grupper av vuxenstuderande. Eftersom den är statsunderstödd framgår det av regeringspropositionen vad folkhögskolan har för uppdrag och vilka grupper i samhället den främst är till för:

”Folkhögskolan är en del av folkbildningen och som sådan skall den bidra till att göra det möjligt för människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen genom t.ex. politiskt, fackligt eller kulturellt arbete. Verksamheter som syftar till att utjämna utbildningsklyftor och höja utbildningsnivån i samhället skall prioriteras. Personer som är utbildningsmässigt, socialt eller kulturellt missgynnade skall särskilt prioriteras, varvid invandrare särskilt skall uppmärksammas. Handikappade utgör en annan viktig målgrupp.”⁵

Vilka målgrupper som skolorna vänder sig till är delvis också knutet till huvdmannen. Ibland försöker man aktivt påverka rekryteringen. t.ex. bland rörelsens medlemmar genom att ge bidrag i form av stipendier. Vissa skolor eller utbildningar vänder sig specifikt till de prioriterade grupperna. Målgrupper kan vara ungdomar, äldre, kvinnor, handikappade och invandrare. Men till folkhögskolan söker sig också elever med högre utbildningsbakgrund, det gäller t.ex. de estetiska kurserna. Många kommer till folkhögskolan med både lång och skiftande erfarenhet från arbetslivet.

Det som således är mest karakteristiskt för gruppen studerande vid folkhögskolan, är att den är heterogen i en rad olika avseenden. Här möts olika generationer, olika kulturer och människor av olika kön. Genom

kortkursverksamheten kommer många olika yrkesgrupper till skolorna för fortbildning – landstingsanställda, omsorgspersonal, transportarbetare och fackliga företrädare. Hit kommer också många som är aktiva i huvudmännens organisationer som ledare och andra funktionärer.

Några fakta om folkhögskolan

I årsredovisningen för 1995/96 finns folkhögskolans verksamhet beskriven i siffror.⁶ Där visas t.ex. att de allmänna behörighetsgivande kurserna, dvs. kurser på grundskole- och gymnasienivå, svarade för drygt 53 procent av verksamheten. De yrkesinriktade kurserna för cirka 12 procent. Till dessa hör kurser på eftergymnasial/högskolenivå, exempelvis fritidsledarutbildningar, informationsutbildningar, data- och ekonomit utbildningar. De estetiska kurserna, exempelvis musiklinjer, bild- och formlinjer, svarade för 13 procent. Övriga kurser: bibel- och livsåskådningskurser, miljökurser, idrottskurser m.fl. för 12 procent.

Den höga arbetslöshetsnivån under senare år tycks ha förändrat bilden något av vem som går på folkhögskola. Vissa skolor har fått fler äldre elever, på andra ökar antalet ungdomar på grund av den höga ungdomsarbetslösheten. Den tidigare utbildningsnivån förefaller ha blivit högre. Det har också sökt sig fler män än tidigare till en del skolor. Särskilt många invandrare och funktionshindrade går på kurser som anordnas för särskilda medel.

Det finns numera också siffror som visar på folkhögskolans viktiga roll som kulturförmedlare. Under budgetåret genomfördes 2 376 utåtriktade program med sammanlagt 227 000 deltagare.

Något om dem som undervisar i folkhögskolan

Rektor på skolan är ofta en man⁷ i femtioårsåldern. Han är inte sällan utbildad lärare eller akademiker, humanist, samhällsvetare eller naturvetare, med olika ämneskombinationer.⁸ Han har ofta ett förflutet som lärare på skolan, och ibland också erfarenhet som lärare på grund- eller gymnasieskolan. Har han inte ovanstående bakgrund, så kan han ha kommit till skolan som rektor efter en lång tjänstgöringstid i någon av huvudmannens organisationer.

Läraren på folkhögskolan har ofta en liknande bakgrund, någon typ av lärarutbildning och ofta högskoleutbildning. En del har liksom rektorn tidigare varit lärare inom det offentliga skolsystemet. Många har erfarenhet från andra yrkesområden under kortare eller längre perioder. Somliga har rekryterats till folkhögskolan genom sina ämneskunskaper – andra på grund av sitt pedagogiska intresse eller engagemang i den rörelse som står bakom skolan.

Några formella krav på att man som anställd lärare eller rektor vid en viss skola, måste bekänna sig till vissa värderingar eller en viss tro finns inte, inte ens vid rörelseskolorna. Däremot förefaller det som om samstämmigheten i lärarkåren är stor kring vissa värden. Det är inte alltför troligt att man söker sig som lärare till en viss skola, om man inte delar åtminstone vissa grundläggande värderingar. Detta gäller kanske framför allt skolor med en tydlig profil som bygger på idéer och värderingar som nykterhet, politik eller religion. I och med alla nya speciallinjer och arbetslöshetskurser har det dock kommit in fler lärare i verksamheten som i större utsträckning har förankring främst i sina ämnen, samtidigt som de delar folkhögskolans pedagogiska grundsyn.

Lärarnas syn på folkhögskolan

När folkhögskolelärare talar om vad de vill med sin lärargärning, kan det uttryckas som att de vill hålla folkbildningens fana högt. Folkhögskoleläraren vill "leva och verka tillsammans med sina elever". Han eller hon anser att det är viktigt att visa vad folkbildning står för, men menar också att det handlar om att vara anpassningsbar. I undervisningen är det viktigt att försöka se till varje människas behov.

Den som ägnar sig åt folkbildning har ofta gjort ett ideologiskt ställningstagande, för att sprida kunskap till missgynnade grupper i samhället. Som folkbildare har man ett reflekterande förhållningssätt i sin undervisning. Folkhögskoleläraren vill att eleverna under sin studietid framför allt skall få självtillit, ökat självförtroende och ett demokratiskt tänkande, som präglas av öppenhet och respekt för andra människor. Samtidigt är det önskvärt att eleverna tillägnar sig ett självständigt och kritiskt tänkande, att de är ärliga mot sig själva och samhället samt att de tar ansvar och gör så gott de kan.⁹

Folkhögskoleläraren säger sig också ha respekt för kunskapen och dess möjligheter. Överfört till undervisarrollen vill man helst se sig själv i en handledarroll, där lärandets möjligheter till största delen ligger i elevernas självaktivitet. I det sammanhanget har den nya informationsteknologin en särskild roll att spela. Här vill många lärare att folkbildningen skall spela en större roll, för att minska den segregation som IT-samhället skapar.

Folkhögskolan vill vara en demokratisk skola

Folkbildning har, i ett historiskt perspektiv, haft en stor funktion att fylla för demokratins framväxt. Människor, som annars inte skulle ha fått möjlighet att göra sig gällande eller som har saknat tilltro till den egna förmågan, har aktiverats i samhällslivet och inte minst i det politiska och fackliga arbetet.

Även för dagens folkhögskolelärare är frågor som har med demokrati att göra viktiga. Hos folkhögskoleläraren finns tanken om alla människors lika värde, med samma rättigheter och skyldigheter. Ett sådant synsätt kommer till uttryck i undervisningen genom att läraren anpassar innehållet till individens och gruppens kunskapsmässiga nivå. Han eller hon vill uppnå samförstånd i dialogen med eleverna. Att se till människors lika värde kan också innebära att vara särskilt uppmärksam på hur elevens behov utvecklas över tid.

Det förefaller som det är mer eller mindre självskrivet för läraren, att lärargärningen skall bidra till demokratisk fostran. Konkreta uttryck för detta är att eleverna arbetar i olika kursråd och kommittéer, men också att grupparbeten är vanligt förekommande. Man tränar eleverna i att prata inför grupp med utgångspunkt ifrån deltagarens perspektiv. Deltagarperspektivet innebär att ta hänsyn till den studerandes egna behov och erfarenheter. Som folkhögskolelärare arbetar man medvetet med att eleverna skall våga prata och skriva, särskilt de som "tystnat". Lärarna uppmanar eleverna att vara aktiva i samhällsdebatten, ringa eller skriva till sina politiker. Man visar på möjligheter och vägar att påverka, och agerar som föredömen genom att visa på framkomliga vägar.

För att sammanfatta: rektor och lärare har ofta en tämligen likartad syn på folkhögskolan, som de vill skall vara ett (ut)bildningscentrum där människor får utveckla sig såväl personligt som kunskapsmässigt. En

plats där människor kan få en chans att börja om. Samtidigt värjer man sig inför tanken att omgivningen skall uppfatta folkhögskolan som en rehabiliteringsinstitution. I tider av arbetslöshet, när fler och fler människor söker sig till utbildning, pekar man på att folkhögskolan inte kan lösa samhällets arbetslöshetskris, däremot att den har goda möjligheter att lindra dess verkningar.

Den ideologi som håller folkhögskolans företrädare samman, vilar på en kunskapssyn som bygger på att kunskap skapas genom kontinuerligt och aktivt sökande i dialog och möten människor emellan.

Den människosyn som kommer till uttryck framhåller alla människors lika värde och samhällssynen bygger på att människor solidariskt ställer upp för varandra och tar sitt ansvar för samhällets fortbestånd och utveckling.

Till frågan om folkhögskolans bidrag till demokratin kan läggas den övergripande och tilldelade samhällsuppgiften. Att bidra till att utjämna utbildningsklyftor är i sig en viktig demokratifråga och blott det faktum att folkhögskolan finns, har ett stort symboliskt demokratiskt värde.

Elevers syn på folkhögskolan

Alla fina ord som står att läsa om folkhögskolan i broschyrer, i propositioner och utredningstexter, i målskrivningar och i det som lärare säger – vad har de för motsvarighet hos dem som folkhögskolan ytterst är till för? Är det mest fagert tal som inte har någon relevans i den vardag som eleverna befinner sig i? I inledningen antydde att så inte var fallet, men visst riktas också kritik till ett och annat på folkhögskolan. Någon-ting annat vore väl otänkbart för en institution med den omfattning och inriktning som folkhögskolan har. De positiva omdömena om folkhögskolan är dock betydligt fler än de negativa, men låt oss nu ta del av vad eleverna anser om folkhögskolan.

Kännetecknande för många som påbörjar sina studier på den allmänna linjen, är att de kommer till skolan med negativa studiefarenheter i bagaget, och med förväntningar på att folkhögskolan skall vara något radikalt annorlunda än den skola de tidigare har misslyckats i på ett eller annat sätt. Särskilt viktigt för denna grupp är att studierna skall bedrivas i en takt som de klarar av. Det är viktigt att inte bli efter. Tidigare misslyckanden sätts nämligen ofta i samband med att undervisningen har gått för fort fram.

Som studerande har man också en viss föreställning om vad det innebär att vara studerande. Den som har sökt sig till en frivillig utbildning, som utlovar frihet och inflytande även över studierna, förväntar sig också att få möta en reell frihet. Det är då lätt att glömma att med all frihet följer också ansvar, och att ta ansvar för sina studier och sitt lärande utan tydliga "piskor" eller "morötter", kan ibland vara svårt. Det ligger då nära till hands att önska sig mer av styrning och test av olika slag, det är ju så man minns den tidigare skolgången.

När elever betraktar folkhögskolans lärare ser de framför sig en allmänbildad lärare som håller sig à jour med vad som händer i världen. Det tycker också eleverna att läraren skall vara, för att klara av att undervisa vuxna i många olika ämnen och på flera olika nivåer i samma ämne.

Folkhögskoleläraren är socialt kompetent, personlig, ja till och med "nästan som en kompis". Relationen lärare-studerande skiljer sig från andra skolformer och då är det framför allt den kamratliga och förtroendefulla andan som eleverna uppskattar. Som studerande blir man bemött med "förståelse och respekt", heter det. Inflytandet över undervisningen och på lektionerna fungerar, det är ett allmänt omdöme att man ges stort utrymme att vara med och påverka och bestämma. Vad som däremot fungerar mindre bra är de ekonomiska och studiesociala villkor som omfattar studerande generellt.

Folkhögskolan har ett unikt särdrag i internatformen, även om den luckras upp allt eftersom. Fortfarande är det dock många studerande som bor på en folkhögskola under ett eller flera år av sitt liv. Boendet blir på så sätt en del av utbildningen och kan förstärka skolans demokrati-fostran. Begreppet "levd demokrati" får här ett särskilt folkhögskole-innehåll, vars förutsättningar bygger på att man under en viss tid lever nära människor som man inte har valt, och som man knappast aktivt skulle ha sökt sig till under andra omständigheter. Internatet kan, när det betraktas i förväg, ses som ett löfte om att livet på skolan kommer att erbjuda en varm social gemenskap och resultera i "vänskap för livet". Samtidigt ställer också boendet krav på jämkning och anpassning av de egna intressena och behoven. Med den blandning av människor med olika erfarenheter, åldrar och kön som finns vid en folkhögskola sätts "demokratin" på prov ibland.

När man möter elever vid slutet av utbildningen eller strax efter, är det slående hur ofta förväntningarna på utbildningen vid folkhögskolan har infriats, ibland har de till och med överträffats. Utbildningens påverkan

ger sig till känna i vad som sammanfattande kan beskrivas som personlighetsutveckling och social kompetens; ökad självkänsla och höjt självförtroende, en känsla av att man utvecklats som person. Den förvärvade kompetensen uttrycks vidare som ökad tolerans, ökad flexibilitet, ökad ansvarskänsla och ökat engagemang i olika samhällsfrågor.

Vistas man på en folkhögskola har man dessutom rika möjligheter till kulturupplevelser, t.ex. i form av en poesiafton, en lunchkonsert, ett författarbesök eller en filmvisning. Denna sida av utbildningen uppfattar elever som en möjlighet att möta nya världar, som vidgar vyerna och berikar på olika sätt. Sammantaget bidrar allt det som sker under vistelsen på en folkhögskola till att de studerande påverkas. Den riktning påverkan tar är givetvis beroende på personens tidigare erfarenheter, men allmänt konstaterar studerande att de känner att de växer som människor under folkhögskoletiden och får större förståelse för andra människor och deras behov.

Folkhögskolans pedagogik

I den tidigare citerade målskrivningen för den statliga bidragsgivningen sägs att folkbildningen till såväl form som arbetsätt tydligt skall skilja sig från den utbildning som bedrivs inom det offentliga skolväsendet och högskolan. Folkhögskolans särdrag har förhoppningsvis framgått. Men vad är då för slags pedagogik som tillämpas?

Det finns många benämningar på pedagogik; exempelvis förmedlingspedagogik, aktivitetspedagogik, dialogpedagogik för att nämna några. Den traditionella förmedlingspedagogiken förknippas ofta med den "gamla skolan", med en teknisk och instrumentell syn på hur lärande går till. En vanlig metafor för förmedlingspedagogiken är fabriken med det löpande bandet. Kunskap betraktas som en förpackningsvara som läraren packar upp och sprider ut i lagom doser till den passivt mottagande eleven, som i sin tur återger den i ett kunskapsprov och därigenom får ett "mått" på vad man har "lärt sig". En sådan pedagogik tar folkhögskolan avstånd ifrån.

En vardagsföreställning som många nybörjarstuderande i pedagogik har, är att pedagogik handlar om metoder för hur man skall lära ut någonting. Man läser pedagogik för att det kan vara bra att ha, man tror sig få tips på vad som fungerar i undervisningen, hur man informerar,

använder tavla, overhead etc. Det är en begränsad och instrumentell syn på vad pedagogik är.

Det pedagogiska folkbildningsarbetet förknippas av tradition med studiecirkelformen, det öppna samtalet och den fria diskussionen. Undervisningen skall utgå från deltagarnas egna behov och intressen och förutsätter deras aktiva deltagande. Stor vikt läggs vid det inre pedagogiska arbetet, som i allt väsentligt skall genomsyras av en humanistisk bildningssyn. Formen för kunskapssökandet gestaltas av den lilla gruppen, som idealt möts kring ett gemensamt intresse och där dialogen är viktig.¹⁰ Folkhögskolans pedagogik kanske kan beskrivas som en kombination av dialog- och aktivitetspedagogik.

Undervisningsformerna, lärarnas bemötande, deltagarperspektivet, inflytandet över studierna, frånvaron av hets och hård konkurrens i de flesta fall, den sociala gemenskapen och kulturyttringarna – allt detta sammantaget kan ses som olika uttryck för den humanistiska bildningssyn som folkhögskolan omfattas av.

I all undervisning överförs även vissa normer, värderingar, föreställningar och förhållningssätt, som påverkar den studerande på olika sätt. En sådan påverkan torde ha större förutsättningar att bli mer bestående på en folkhögskola, där man vistas under en längre tid, i mindre och i sammanhållna grupper. Vissa idéer, värden och förhållningssätt är också viktiga för att hålla samman bilden av folkhögskolan, alla olikheter till trots. I samtal med både lärare och elever kommer denna "folkbildningsanda" till uttryck. Ibland kan den vara svår att "ta på", den sitter liksom i väggarna.

Pedagogiken tar också gestalt i en viss utbildningsmiljö, där byggnaders och lokalers utformning kan verka fostrande och stimulerande. Värdet av detta är svårare att "fånga", eftersom den studerande inte behöver vara medveten om hur han eller hon har påverkats i sina studier. Effekter av utbildning kan också uppstå först på sikt. Därmed är det sagt att effekter av utbildning också är en sida av pedagogiken – en sida som brukar vara av större intresse för statsmakter och myndigheter att "mäta", än vad det är för lärare och studerande, som är mer upptagna av själva processen och lärandets olika sidor.

Den pedagogik som folkhögskolan tillämpar resulterar i att eleverna framför allt lyfter fram de sociala sidorna av den kompetens, som man anser sig ha fått under studietiden. Här framträder folkhögskolans särdrag. Naturligtvis har studierna även resulterat i att den studerande tillägnat sig andra och mer faktabetonade kunskaper och färdigheter.

Men i en skola som lägger större vikt vid att lära för livet än att tillgodose kortsiktig nytta, kan det ibland uppfattas som att man inte lär sig tillräckligt mycket i folkhögskolan. Ett sådant påstående kan avslöja mer om vilken kunskapssyn den har som faller utlåtandet, än det har att göra med faktiska förhållanden.

Folkhögskolan i relation till andra utbildningsorganisationer

En utgångspunkt för den strategi som Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna lyfter fram, är att utveckla Sverige såväl ekonomiskt som kunskapsmässigt.¹¹ Syftet med kunskapslyftet är att individerna skall erhålla den kunskap, och andra nödvändiga förutsättningar, så att de skall kunna delta i det livslånga lärandet. Målet är delaktighet i samhällsutvecklingen, anställningsbarhet och möjlighet till vidare studier. De grupper som i dag saknar grund- och gymnasiekompetens skall erbjudas utbildning i kunskapslyftet. Kommittén rangordnar utbildningsbehoven till att först gälla utbildning på grundskolenivå, därefter gymnasienivå och därefter övrig utbildning på gymnasienivå för vidare studier och arbete. Kommittén menar också att möjligheterna att lyckas med kunskapslyftet beror på samspelet mellan olika aktörer – individerna, utbildningsplanerarna och utbildningsanordnarna.

De målgrupper som kommittén ser framför sig är i stort sett desamma som folkhögskolans. I ett framtidsperspektiv är det nyanlända invandrare, ungdomar som lämnar skolan i förtid och grupper med svag förankring till arbetsmarknaden som utbildningen riktar sig till. En anpassning till grupper som utvecklingsstörda och funktionshindrade förutsätts också ske. I arbetet med att förverkliga kunskapslyftet har folkhögskolan med andra ord en given plats.

Kan en skolform som har ett samhälleligt uppdrag att profilera sig som särskiljande, ha något som skulle kunna förena den med andra skolformer? Folkhögskolan är en del av folkbildningen och vuxenutbildningen. Som sådan bidrar den tillsammans med en rad andra utbildningsanordnare till vuxnas kompetensutveckling. Kompetensutveckling är ett vitt begrepp och inrymmer utbildning och kurser som ges inom komvux, vid studieförbund och högskolor, liksom olika typer av arbetsmarknadsutbildning och den mer informella utbildning som ges i arbetslivet. Såväl

komvux, arbetsmarknadsutbildningen som studieförbunden och folkhögskolan riktar sig i större eller mindre utsträckning till s.k. missgynnade grupper. Men människorna i dessa grupper är olika och har olika behov. Både komvux och folkhögskolan ger t.ex. utbildning som leder till grundläggande och särskild behörighet för högskolestudier.

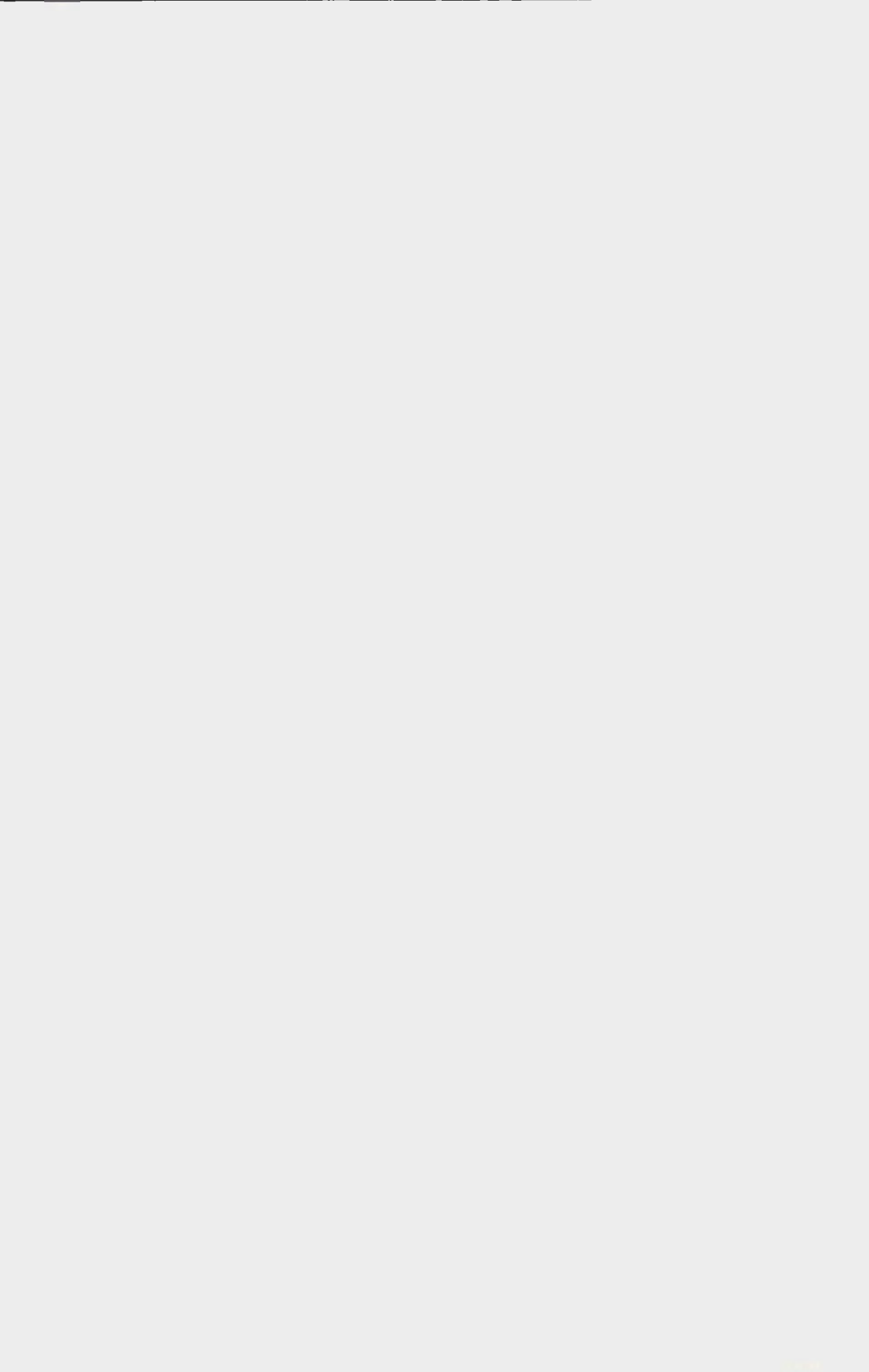
De många utbildningsformerna kan ses som olika försök att möta både individens och samhällets behov av utbildning. Den ekvationen brukar vara svår att lösa. Den studerande gör många gånger sitt studieval utifrån hur livssituationen i stort ser ut. Överväganden grundade i utbildningsorganisationens pedagogik och bildningssyn, torde vara mindre vanligt förekommande. Det vittnar många studerande om som har gjort "felval" och fått börja om igen. Bland de som söker till komvux finns många som säkert skulle klara sig bättre på folkhögskolan med sitt lugnare tempo. Det omvända gäller förstås också. En del invandrare som redan har en grundutbildning från sitt hemland, har berättat att de skulle föredra en utbildning där man går snabbt fram.

Den kompetens som kommittén menar är viktig att tillägna sig inför "det livslånga lärandet" är förmåga att samarbeta, att kunna kommunicera, att kunna och vilja lära nytt och att lösa problem. Med god kännedom om individernas behov och om olika utbildningsanordnares utbud och pedagogik finns en chans att se till att den studerande kan hamna i rätt utbildningsform, så att studierna bli meningsfulla och utvecklande. Någon enda pedagogik som passar alla finns inte. Den bästa pedagogiken är den som tar individens behov på allvar och anpassar sina medel och metoder på ett sätt som gagnar denne bäst – oavsett vilken utbildningsform eleverna väljer.

NOTER

- ¹ Se Nitzler, R. & Landström, I. (1994). *Folkbildning för arbetsmarknaden*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen; Nitzler, R. m. fl. (1996). *Värden i folkhögskolevärlden*. SOU 1996:75.
- ² Hartman, S. (1993). DsU 1975:17. *Folkhögskoleutredningen. Folkhögskoleelever 1973*.
- ³ Prop. 1990/91:82, s. 15.
- ⁴ Folkbildningsrådet (FBR): *Anslagsframställning för budgetperioden 1/7 1995–31/12 1996*. Stencil.

- ⁵ Prop. 1990/91:82 (s. 12).
- ⁶ Siffrorna i faktaavsnittet är hämtade ur Årsredovisning 1995–1996. *Folkbildningnytt nr 2, 1997.*
- ⁷ Enligt FBR:s adressregister över folkhögskolor, rektorer och styrelseordföranden har ca 20% eller 29 av de 136 skolorna en kvinnlig rektor. Av dessa är rektorskapet delat på två skolor, i ena fallet mellan två kvinnor, i det andra mellan en man och en kvinna. Folkbildningsrådet (FBR), *Adressregister 1995.* Stencil.
- ⁸ År 1875 var 7 av 13 rektorer filosofie doktorer och en var filosofie licentiat. 1946/47 var de flesta rektorer och lärare universitetsutbildade, 1986 hade en övervägande del någon slags lärarutbildning – vanligast var ämneslärare, ca 10 % av rektorerna och 20 % av lärarna hade genomgått folkhögskollärarutbildning. Rektorsers och lärares socialgruppsstillhörighet 1947 (indelning efter faderns yrke) – de flesta kom från socialgrupp I eller II medan socialgrupp III var starkt underrepresenterad, endast ca 5 %. Arvidson i: Arvidson, L. m.fl. (1988) *Folkhögskolans pedagogiska miljö – några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser.* Rapport (s. 45 ff). Vuxenpedagogiska forskningsgruppen, Linköping.
- ⁹ Jmf. Höghiern, R. (1992) *Folkhögskolans pedagogiska praxis. En studie av pedagogiska arbetsformer på långa kurser.* Forskningsgruppen för vuxenpedagogik, HLS, Stockholm, 1992:1. Höghiern har bla intervjuat folkhögskollärare om innebörden i begreppet "folkhögskolemässighet", där personlighetsutveckling, social gemenskap, arbetsformer och betingelser utgör viktiga inslag.
- ¹⁰ Byström, J. (1983) *Studecirkelns pedagogik.* Brevskolan.
- ¹¹ SOU 1996:27. Utbildningsdepartementet: *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande.*



Komvux särart och pedagogiska utgångspunkter

Robert Höghelm

Komvux har förändrats över tid och har som institution sin egen historia där äldre förhållanden och ideal lever kvar parallellt med nya förutsättningar. För att bättre förstå komvux särart och pedagogiska framtoning görs inledningsvis en genomgång av bakgrunden till komvux tillkomst. De ideal som finns kvar inom komvux har till stor del präglats av detta.

Den formellt kompetensgivande vuxenutbildningen har en kortare historia än den fria folkbildningsverksamheten. Det dröjde till 1938 innan staten på ett mer aktivt sätt intresserade sig för kompetensgivande vuxenutbildning. Fr.o.m. läsåret 1938/39 inrättades Statens aftonskola (vid Högre allmänna läroverket på Kungsholmen i Stockholm). Syftet med skolan angavs vara att ge "äldre elever med utpräglad studiebegåvning och studiehåg" tillfälle att avlägga bl.a. studentexamen. Det vanligaste sättet att skaffa sig studentexamenskompetens som vuxen hade dittills varit genom korrespondensstudier och den vägen fortfor även länge att dominera. Brevskolestipendier tillkom 1945 efter förslag av 1940 års skolutredning (SOU 1944:22). Perioden fram till andra världskriget karakteriserades dock av att staten i mycket liten utsträckning aktivt engagerade sig i kompetensgivande vuxenutbildning.

Perioden efter krigets slut 1945 blev emellertid annorlunda beträffande statens roll. Det började redan 1946, då Skolkommissionen uttalade sitt ogillande över "att vuxna var hänvisade till de vanliga gymnasierna för ungdom". Man ansåg att Statens aftonskola och vissa privata läroverk samt korrespondensinstitutens verksamhet inte var tillräckligt när det gällde att erbjuda lämpliga möjligheter för vuxna att skaffa sig gymnasial utbildning. "Det torde inte vara lämpligt, att personer i åldrarna 25 till 30 år, vilka varit ute i förvärvsarbete och måhända bildat familj, skall hänvisas till att genomgå de vanliga gymnasierna, som är avsedda för ungdom" (SOU 1948:27, s. 341). Man ansåg att de vuxenstuderandes "större mognad och självständighet bör göra det möjligt för dem att i snabbare takt och under friare och för den vuxne lämpade studieformer inhämta gymnasiets kurser" (a.a. s 341). 1946 års

skolkommision föreslog dock att man tillsvidare skulle inrätta ett fåtal gymnasier för vuxna. Någon anknytning till folkbildningens verksamhet i detta sammanhang gjordes emellertid inte. Däremot utgick man ifrån att man metodiskt måste arbeta på ett annat sätt vid undervisning av vuxna.

Som ett resultat av skolkommisionens förslag tillkom år 1953 det första statliga läroverket för vuxna med rikstäckning genom en kombination av korrespondensstudier och lärarledd undervisning. 1954 inrättades statens kompletteringsgymnasium på förslag av utredningen om vidgat tillträde till högre studier, den s.k. Schmidtska utredningen (SOU 1952:29). Utredningen föreslog att studentexamen i ett begränsat antal ämnen skulle ge rätt till universitetstudier vid de filosofiska fakulteterna. Förslaget gick igenom våren 1953. Redan hösten 1953 startade Kursverksamheten (KV) i Stockholm det första kvällsgymnasiet. Som förebild tog man KV:s kompletteringskurser.

Verksamheten hade en stark betoning på självstudier, där lektions-sammankomsterna främst var avsedda för handledning. Vidare var undervisningstiden avsevärt nedkortad (1–3 terminer) jämfört med den vanliga ungdomsskolan. Lärarna för verksamheten handplockades av ledningen för KV (intervju med Peter Hammarberg, f.d. rektor vid KV, 1983). Reaktionen från övriga studieförbund uteblev inte. De flesta intog en mycket kritisk hållning. Huvudargumentet var att ett studieförbund inte skulle engagera sig i kompetensgivande vuxenutbildning. Endast Medborgarskolan och TBV följde KV:s exempel och startade också de kvällsgymnasier. Stockholms stad ställde sig till en början helt avvisande. Först under 1950-talets slut tillkom ett antal kommunala kvällsgymnasier.

När kompletteringsgymnasiet startade, hade man till en början ambitionen att erbjuda ett eget kursutbud, men efter ett par år inleddes en samverkan med KV. Det fanns dock inte några direktiv om hur många ämnen som kompletteringsgymnasiet skulle finansiera för varje studerande som antogs, men flertalet läste mellan tre och fem ämnen. Intagningsnämnden kunde dock medge bidrag till studier också för en komplett studentexamen. I nämnden satt förutom rektorn för kompletteringsgymnasiet en representant från vardera SÖ, dåvarande UKÄ (Universitetskanslersämbetet) samt arbetsförmedlingen i Stockholm. Dessutom tillkom senare en läroverkslärare som SÖ utsåg. Intagningsnämnden tog ställning till ansökningar från hela landet och

dess arbete kännetecknades av ett informellt förhållningssätt (intervju med Stig Gunnarskog f.d. rektor vid kompletteringsgymnasiet, våren 1984).

Kompletteringsgymnasiet var från början tänkt att ha högst ett hundratal studerande, men efterhand som verksamheten växte – 1960 hade man cirka 2 000 studerande – blev det naturligt att inleda ett samarbete med kvällsgymnasierna. Rektorn från kompletteringsgymnasiets start och nio år framåt var Stig Gunnarskog. En stor del av Gunnarskogs arbetsuppgifter kom att utgöra inspektionsresor till det växande antalet kvällsgymnasier i landet. 1962 fanns det t.ex. 35 kvällsgymnasier. Syftet var att se till att kvaliteten på undervisningen upprätthölls för de kursdeltagare som tillhörde kompletteringsgymnasiet. På sätt och vis påminde Gunnarskogs resor om den verksamhet som gymnasieinspektörerna långt senare företog. Gymnasieinspektörstjänsterna inrättades på SÖ när studentexamen avskaffades 1968. Skillnaden var dock att Gunnarskog bl.a. hade större formella möjligheter att påverka verksamheten vid de enskilda kvällsgymnasierna.

Den undervisning som Gunnarskog bevitnade karakteriserades av att lärarna gjorde övergripande principiella föreläsningar, där man undvek betoning av detaljkunskaper. Man förde diskussioner om det stoff som kursdeltagarna själva hade inhämtat. Genomgångarna blandades vanligen med ”uppcheckningsfrågor” till kursdeltagarna. Dessa förväntades genom självstudier inhämta alla detaljkunskaper. Typiskt var att kursdeltagarna spontant reagerade negativt när någon lärare allt för mycket i sin framställning uppehöll sig vid detaljer. Ibland resulterade detta i skrivelser direkt till Gunnarskog. Enligt Gunnarskog kunde detta vara ett skäl till att man ville avbryta studierna i ett visst ämne. De undervisningsideal man hade var således att lärarna skulle kunna ge fina översikter, blandade med ett mindre antal frågor av övergripande typ. Kursdeltagarna fick sedan själva inhämta detaljkunskaper och därefter diskutera med läraren det man inhämtat. Lärare som inte hade ett sådant förhållningssätt till sitt ämne ansågs som mindre lämpliga (intervju med Stig Gunnarskog, våren 1984) Eftersom denna inställning delades av kompletteringsgymnasiets rektor, kom synsättet att slå igenom på de flesta kvällsgymnasierna. Lärarna rekryterades oftast informellt, och man undvek särskilt lärare som hade problem i ungdomsskolan. Den undervisning som Gunnarskog observerade i slutet på 1950-talet hade förmodligen mycket gemensamt med de s.k. andragogiska undervisningsidealerna. Därmed menas att:

- undervisningen skall utgå från kursdeltagarnas livserfarenheter,
- undervisningen skall utveckla individerna socialt,
- undervisningen skall vara problemorienterad,
- man skall använda sig av tekniker som baserar sig på erfarenhetsutbyte,
- kursdeltagarna skall ha ett påtagligt inflytande på kursplanering och genomförande av undervisningen,
- utvärderingen skall utgöras av en ömsesidig (lärare-kursdeltagare) mätning av kursinnehåll och uppläggning.

Kompletteringsgymnasiet kom i praktiken att bli en stipendieorganisation i stället för en självständig utbildningsorganisation.

Via Statens kompletteringsgymnasium finansierade staten ett stigande antal studieplatser, vilket medförde att intresset för denna studieform växte även från kommunernas sida. Som en följd av detta började kommunerna i ökande utsträckning ta över denna verksamhet som hittills till största delen drivits av studieförbunden och enskilda kvällsgymnasier. De statsinterventionistiska strävandena framkom slutligen helt i och med att 1959 års studiesociala utredning förordade att kommunerna skulle ta över ansvaret för den kompetensinriktade vuxenutbildningen. 1960 års gymnasieutredning förordade också att kommunerna skulle ta över ansvaret. I detta sammanhang kan noteras att 1963 års yrkesutbildningsberedning föreslog en annan lösning för den kompetensgivande vuxenutbildningen. Man föreslog nämligen inrättandet av särskilda vuxenutbildningsinstitut. Detta beaktades dock ej i propositionen 1967:85. Där fastslås endast att kommunerna skulle ta över ansvaret för komvux vilket också skedde från och med 1 juli 1968. Det var även nu som man i officiella utredningar m.m. på ett mer systematiskt sätt började knyta an till de äldre folkbildningsidealerna. Vid denna tidpunkt hade dessa blivit nästan synonyma med en viss typ av pedagogik.

Till att börja med fungerade komvux utan större problem och i överensstämmelse med den tidens mål för vuxenutbildningen – nämligen att tillhandahålla välutbildad arbetskraft för den svenska arbetsmarknaden. Samtidigt tillgodosåg man individuella önskemål om vuxenutbildning. Verksamheten var i stort sett en utvidgning av kvällsgymnasierna. Man fortsatte helt enkelt att rekrytera gräddan av den s.k. begåvningsreserven. De servicepolitiska målen lät sig väl förenas med ungdomsskolans kurskrav. Molnen började dock torna upp sig i och med att målen ändrades 1970. Från att ha varit servicepolitiska blev de fördelningspolitiska. Nu skulle man i första hand rekrytera de korttidsutbildade och

resurssvaga i samhället. Detta nya mål lades dock till de andra, som fortfarande fanns kvar utan att några speciella organisatoriska förändringar genomfördes. Undervisningens utformning kom däremot i blickpunkten, och de andragogiska undervisningsidealen blev från och med 1970 officiellt rekommenderade (proposition 1970:35). Pådrivande krafter till denna kursändring var de största fackliga organisationerna i landet, LO och TCO men även studieförbundet ABF deltog aktivt.

Genom att ge lärarna inom komvux mer vuxenpedagogisk fortbildning hoppades man att de skulle bli bättre skickade att undervisa i enlighet med idealen. Hur det skulle gå till överläts till skolöverstyrelsen. Intresset från politikerhåll kom sedan att koncentreras på studiefinansieringen och resulterade i proposition 1975:23. Under hela 1970-talet hävdades dock från officiellt håll vikten av att undervisningen av vuxna skulle utformas på rätt sätt, varvid man menade i överensstämmelse med de andragogiska undervisningsidealen.

I början av 1980-talet kan man säga att komvux som utbildningsanordnare vilar på följande grund:

1. Undervisningsidealen har artikulrats av andragogikföreträdare. Dessa har ibland sökt eller fått stöd av argument från den differentialpsykologiska forskningen.
2. Folkbildningen med dess betoning av det kulturella och sociala arvet. Det kulturella och pedagogiska arvet med rötter i folkbildningen har återopats som föredöme – inte minst från fackföreningsrörelsen. Företrädare för folkbildningen har i takt med dess expansion under 1950- och 1960-talen i ökande grad betonat de särskilda undervisningsmetoder man använder sig av. På så sätt har andragogikidealen vunnit fäste inom folkbildningen men denna står även för mycket mer än vissa undervisningsmetoder. Under det senaste decenniet har man emellertid ofta satt likhetstecken mellan folkbildning och en viss typ av utbildningsverksamhet, dvs. den verksamhet som skett genom studiecirklar och folkhögskolekurser. Går man till äldre tiders folkbildningsverksamhet, framkommer emellertid tydligare det synsättet att förekomsten av undervisning endast skall ses som ett naturligt men begränsat inslag i verksamheten (se Arvidsson, 1985). När vuxenutbildningen utökades (och blev ett begrepp) överfördes de s.k. folkbildningsidealen till komvux. (Höghielm, 1985).

3. Kurskrav och kunskapsideal har hämtats från den traditionella ungdomsutbildningen med dess koppling till de gamla läroverkens elitistiska syn på utbildning. Det var ju i första hand gymnasieutbildning som diskuterades i samband med komvux tillkomst. Från det sistnämnda området har komvux även lånat såväl organisation som lärare.

Något förenklat kan man säga att komvux ärvt ideologin från folkbildningen och regelsystemet från ungdomsskolan.

Alla dessa ideal enligt ovan återfanns f.ö. i den nya läroplanen för komvux, Lvux 82, som gällde fram till 1994 då Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna) började gälla. Komvux (inklusive grundläggande vuxenutbildning) fick då en gemensam läroplan med gymnasieskolan.

Under 1980-talet genomfördes flera studier av undervisningen i komvux (se t.ex. Höghielm 1985, 1987, 1990 och Larsson m.fl. 1990). Gemensamt för dessa resultat är att lärarna gav de studerande ett begränsat inflytande på undervisningens planering och genomförande.

Vad beror det då på att deltagarna till synes har så ringa inflytande på planeringen? En rimlig förklaring kan vara att vuxeneleverna är så medvetna om t.ex. de prestationsvillkor som gäller, att man för att vara på den säkra sidan gärna låter läraren sköta de "viktigaste" besluten. En kompletterande förklaring är att tiden för undervisning och hemarbete är knapp, vilket innebär att det ställs höga "effektivitetskrav" på undervisningen. Från de bandupptagningar som Höghielm genomförde i den studie som redovisades 1985, samt av intervjuerna med samtliga de lärare som ingick i denna studie, bekräftas relativt tydligt att en förklaring kan sökas i det förhållandet att olika former av effektivitetskriterier ligger bakom. Av dessa intervjuer framgick rätt klart att lärarna ansåg vuxeneleverna ointresserade av grupparbete. Det handlar mycket om att kursdeltagarna vill ha fakta i så stor utsträckning som möjligt, och det säkraste sättet för dem att få det är att låta läraren redovisa dessa fakta så fort och så effektivt som möjligt. Man skulle kunna säga att kursdeltagarna på det sättet har ett stort inflytande på undervisningens allmänna inriktning. Lärarna försökte inte heller samplanera med de studerande i någon större utsträckning.

Larsson, Fransson & Alexandersson (1990) framhåller att det särpräglade för komvux undervisning är att lärarna är mindre benägna att förhöra vuxna och ägnar mer tid åt genomgångar. De konstaterar

dock att det finns en stor variation mellan "enskilda klassrum" vilket kan tolkas som att det finns goda möjligheter att utforma undervisningen på olika sätt. Ramarna utövar inte någon "järnhård" styrning. Det är således inte omöjligt att välja arbetsformer på ett annat sätt än det genomsnittliga. Denna möjlighet används av ett fåtal komvuxlärare i Larssons, Franssons och Alexanderssons studie. Lärarna i undersökningen uppfattar vuxna som mer seriösa, att de har yrkeserfarenheter och andra vuxenerfarenheter, som påverkar kurserna i viss mån, men endast när ämneskunskapen gör dessa relevanta. Vuxna ges vanligen ett större "frirum" något som t.ex. innebär att de inte förhörs i samma utsträckning som ungdomar. Författarna konstaterar också att komvuxstuderande sällan får någon möjlighet att på allvar påverka innehåll och arbetsformer. Intressant är också att de anser att om man gav lärarna mer tid skulle de antagligen inte undervisa på ett annorlunda sätt.

Det här kan verka vara en något problematisk bild som framträder ur ovan relaterade undersökningar. Det måste dock fastslås att ovan beskrivna undervisningsmönster inte gäller alla lärare. Vid de uppföljningsstudier av komvuxstuderande som Höghielm gjorde 1987 och 1990 framkom att det fanns en grupp lärare som uppgav sig att arbeta på ett mer varierande sätt. I detta sammanhang torde de andragogiska undervisningsidealerna spela en stor roll för komvuxlärare att söka sig fram till en från ungdomsskolan särpräglad pedagogik. De uttalade målen för komvux har till skillnad från folkrörelsernas kollektivistiska mål varit mer individualistiska i sin framtoning. En annan sak är att de fördelningspolitiska målen för komvux förhoppningsvis skall leda till kollektiva förändringar. För den enskilde individen torde de dock inte uppfattats på det sättet utan snarare som instrument för individuell meritering.

En viktig utgångspunkt är också att komvux alltid erbjuder en individuell studieplan som innebär att de studerande har kunnat välja att läsa just de ämnen som de anser sig ha behov av att fördjupa sig i. Timplanerna är inte heller centralt fastställda utan det är upp till utbildningsanordnaren att i bästa fall i samråd med den studeranden fastställa detta. Detta är något som kanske tydligast särskiljer komvux verksamhet från den ordinarie ungdomsskolan. Vidare fastslås i Lpf 94 följande: "Kunskapsmålen är desamma för ungdomar och vuxna, kursernas innehåll, omfattning och tyngdpunkter behöver inte vara identiska" (Lpf 94, s. 28).

Efter att under våren (mars 1997) tagit del av 20 komvuxlärares beskrivningar av hur man rent pedagogiskt arbetar kan nog hävdas att komvux som pedagogisk företeelse är stadd i ständig utveckling. Lärarna i fråga arbetar vid en komvuxenhet belägen i en provinshuvudstad.

Vidare har författaren genomfört några intervjuer (mars 1997) med skolledare ansvariga för komvux. Resultaten, som naturligtvis inte säger något om hur situationen är i hela landet, pekar på att undervisningen fortfarande har en stark dominans av s.k. traditionell katederundervisning. Emellertid har skolledarna i större utsträckning noterat att lärarna låter de studerande få ett faktiskt inflytande på undervisningens planering och genomförande.

Vad kännetecknar då komvux vuxenutbildningsprofil?

En utgångspunkt är att analysera var den pedagogiska utvecklingen inom komvux har sin bas. Att döma av ovan nämnda komvuxlärares pedagogiska aktiviteter utgår man nästan alltid ifrån att man har att göra med vuxna deltagare. Dessa anses också ofta vara mycket motiverade. Det samma gäller de studerande som av arbetsmarknadsskäl blivit arbetslösa.

Man måste helt enkelt behandla de studerande på ett mer jämlikt sätt eftersom man har att göra med samhällsmedborgare som kanske länge utnyttjat t.ex. sin rätt att rösta i politiska val, som har arbetslivserfarenheter etc. En studerande som i många fall har egna barn och/eller familj blir svårare att behandla som om denne inte har några livserfarenheter. Hur sedan komvuxlärarna hanterar detta förhållande kan dock variera i hög grad. Resonemanget får stöd av resultat från ett nyligen presenterat lärarexamensarbete (Bodinson, 1997). De elever som helt nyligen gått på gymnasiet upplevde en skillnad mellan ungdomsgymnasiet och komvux. "De ansåg att de möts med större respekt samt att lärare och elever är mer jämlika på komvux" (a.a. s. 15)

Om vi sammanfattar komvux pedagogiska profil kan följande hävdas:

1. *komvux har sina ideologiska rötter inom folkbildningen*
2. *de pedagogiska idealen betonar särskilt att*
 - undervisningen skall utgå från kursdeltagarnas livserfarenheter,
 - undervisningen skall utveckla individerna socialt,

- undervisningen skall vara problemorienterad
- kursdeltagarna skall ha ett påtagligt inflytande på kursplanering och genomförande av undervisningen
- man arbetar alltid med individuella studieplaner (för den enskilde kan detta ibland innebära att denne får jämka in sig i det basutbud som komvuxanordnaren erbjuder)
- man läser normalt alltid i kursform.
- timtalet för gymnasiekurserna är ej centralt fastlagt (det är upp till varje anordnare att fastställa detta)

Avgörande för att undervisningen i komvux får en särprägel är att de studerande ofta frivilligt har gjort ett strategiskt val som i deras egen livscykel kan få stora konsekvenser.

Man kan nog säga att framhävandet av dessa pedagogiska ideal varit så framgångsrika att man i förarbetet till regeringens proposition om en ny läroplan för gymnasieskola och vuxenutbildning anför att erfarenheterna från den pedagogiska praxisen inom komvux bör komma ungdomsutbildningen till godo. I regeringens proposition 1992/93:250 rörande en ny läroplan för bl.a. gymnasieskola och komvux framhålls att man vid införandet av en kursutformad gymnasieskola får "möjlighet att utnyttja komvux erfarenheter av kursutformning, både vad gäller organisation och pedagogik".

Samarbete med andra organisationer

Komvux har t.ex. under åren 1968–1988 utbildat ca 1,8 miljoner vuxna individer. En imponerande siffra. Under 1970-talet kom man i konflikt med folkbildningen på grund av oklara gränsdragningar beträffande ämnesområden. När detta slutgiltigt reglerades i och med en särskild läroplan för komvux, Lvux 82, möjliggjorde detta en ökad expansion av bl.a. uppdragsutbildning. Omfattningen av denna utbildning varierar kraftigt beroende på var i landet verksamheten bedrivs. Vi vet också att vuxenutbildningens olika aktörer har olika dominans beroende på i vilken region man är verksam i. För komvux del finns en del beröringspunkter både med AmuGruppens och folkhögskolans verksamheter: man arbetar med uppdragsutbildning, man har möjligheter att "skräddarsy" kursplaner.

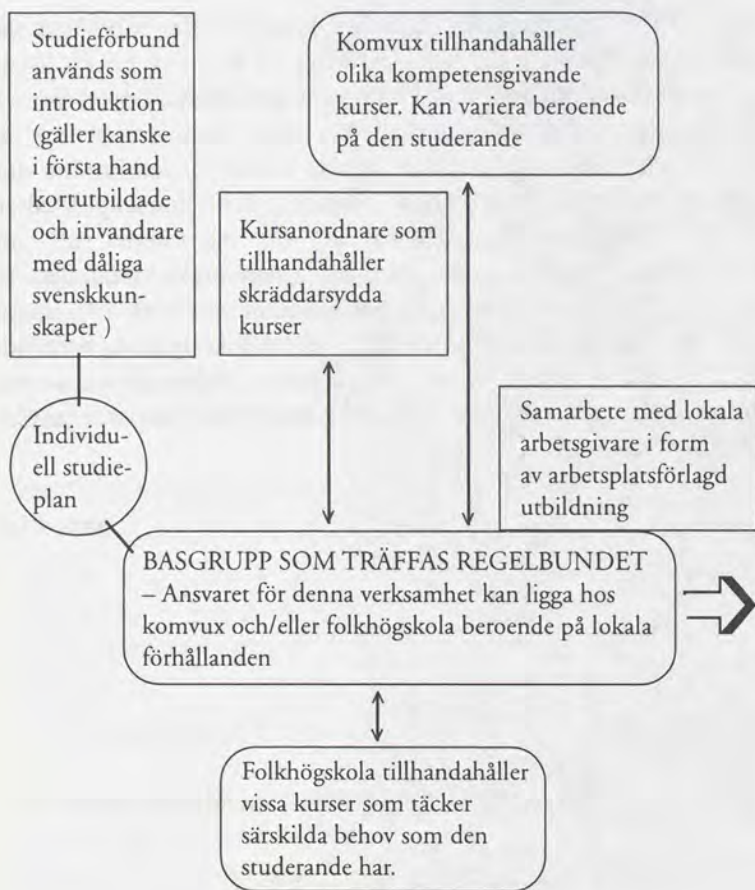
Som framgått ovan kan man nog hävda att det finns klara beröringspunkter beträffande pedagogiska ideal mellan komvux och folkbild-

ningen. Många folkhögskolor har också uppdrag av länsarbetsnämnderna vilket också är fallet för komvux. Även vissa studieförbund anordnar studiecirklar för arbetslösa i samråd med länsarbetsnämnderna.

Verksamheternas karaktär växlar beroende på målgrupp, vilket antagligen gör det svårt för staten att utfärda särskiljande riktlinjer. Samarbetet mellan studieförbund och folkhögskolor har gamla traditioner som går tillbaka till detta århundrades början. – Däremot kan man nog hävda att komvux och folkhögskolan alltid intagit en avvaktande hållning till varandras verksamheter. Det finns naturligtvis många förklaringar till detta. Den främsta är kanske att komvux följer ungdomsskolans läroplan och att de studerande på komvux erhåller betyg till skillnad från folkhögskolan som i stället utfärdar studieomdömen och står fria från ungdomsskolans läroplaner. Om samhället skulle önska en större samverkan mellan alla vuxenutbildaranordnare bör man förmodligen satsa på att premiera ett samarbete. Detta skulle kunna ske genom att ställa upp vissa mål åtföljt av ett finansieringssystem som lokalt skulle underlätta detta.

Tillsammans skulle man också kunna utnyttja de kontakter som redan nu finns på lokal nivå. I den mån detta redan nu sker beror det, enligt min uppfattning, i de flesta fall på enskilda personer. Intressant att notera är att samtliga vuxenutbildningsanordnare redan i dag har ett varierande samarbete med arbetsgivare av olika slag, något som skulle kunna användas i tänkta samarbetsprojekt rörande vuxenutbildning. Det finns självklart många hinder för att man faktiskt skulle kunna få till stånd samverkansprojekt mellan alla vuxenutbildningsanordnare och olika arbetsgivare. Det största hindret för detta är antagligen av ideologisk karaktär. Förklaringen blir ganska enkel om man beaktar hur skilda betingelserna (olika bakgrundshistoria, olika målgrupper) varit för de olika vuxenutbildningsanordnarna. Av denna anledning bör man inte satsa på någon central lösning utan i stället stimulera förutsättningarna på lokal nivå.

Man kan mycket väl tänka sig att den presumtive studerande erbjuds möjligheten att kombinera kurser som hämtas från de olika vuxenutbildningsanordnarna. (Utgångspunkten är att en individuell studieplan upprättas för varje studerande). En sådan tänkt utbildning skulle kunna se ut enligt figur på sidan 385. Den kan också ses som en generell kompetensutvecklingsmodell.



Generell kompetensutvecklingsmodell

Modellen kan naturligtvis varieras hur mycket som helst. Det grundläggande är dock att etablera en fungerande basgrupp där de studerande, oberoende av sitt individuella program, träffas regelbundet. Dessa träffar kan mycket väl organiseras som ett slags medborgarseminarier som kommer till stånd ett par gånger i månaden. Träffarna kan användas till att presentera t.ex. projektarbeten. Det övergripande syftet skall vara att träna de studerande till självständigt arbete och förbereda dem inte bara för ett lönearbete utan lika mycket för att bli egna företagare.

Ansvar för basgruppen bör ligga hos komvux eller folkhögskola. Det kanske i många fall kan vara naturligt att komvux tar ett lokalt ansvar för dessa utbildningar med tanke på att det handlar om en formell kompetensutveckling. Emellertid skall man inte se kompetensutveckling enbart i form av skolbetyg utan det handlar också mycket om hur den enskilde har tränats att förvalta både tidigare och ny kunskap. Med ett sådant synsätt kan folkhögskolan mycket väl inta samma roll som komvux. De lokala betingelserna bör bli utslagsgivande. I modellen har jag inte specifikt satt in AmuGruppens verksamhet vilket naturligtvis inte utesluter att de eller andra utbildningsföretag kopplas in beroende på den studerandes individuella studieprogram. Sådana tänkta kurser kan lämpligen inordnas under det som i figuren ovan betecknas "skräddarsydda" kurser.

Efterskrift till Kunskapslyftskommitténs antologi

Det finns inte någon allmängiltig pedagogisk metod, eftersom vuxenutbildningen är extremt varierad och det är svårt att dra skarpa gränser mellan vad som är lämplig metodik för barn och ungdomar respektive vad som är lämplig metodik för vuxna och vuxna med olika utbildningsbakgrund och arbetslivserfarenheter.

Det finns många olika sätt att beskriva vad som påverkar en individs **inläring**. Två ytterligheter är

- att betrakta individerna som passiva mottagare av kunskap som förmedlas av någon, exempelvis en lärare eller cirkelledare.
- att se lärandet som en följd av att individen är aktiv i relation till sin omgivning.

Vuxenutbildningen försöker alltid stå den senare ytterligheten nära.

Vuxenpedagogisk metodik är bland annat beroende av

- den nationella vuxenutbildningens kultur och traditioner,
- deltagarnas rätt att aktivt få delta i planering av innehåll, arbetssätt och arbetsformer,
- vuxnas utveckling och livssituation liksom om vuxenstudiernas samspel med vuxenlivet i övrigt,
- olika vuxenutbildningsorganisationers filosofi (baserad på Grundtvig, Freire, amerikansk andragogik, studiecirkeltradition, PBL, problem-baserat lärande etc.) samt
- lärarens/cirkelledarens uppgifter (lärande för studiesvaga, för experter, på distans, i samspel med arbetsförmedling etc.)

Under årens lopp har olika *pedagogiska-metodiska diskussioner* förts. Olika metoder har kommit och gått. En del har bara blivit stjärnskott på den pedagogiska himlen, blossat upp och slocknat, andra har under längre tid mer stillsamt lyst upp tillvaron för deltagare och lärare/cirkelledare. Ett problem har varit den tilltro till en speciell pedagogisk

metod som många administratörer, lärarutbildare och för den delen också lärare/cirkelledare haft från tid till annan. En period var grupparbete – enbart grupparbete – saliggörande, en annan period var i läsinlärningsarbetet LTG-metoden (läsinläring på talets grund) och Freires alfabetiseringsmetod det enda acceptabla etc.

Den enda sanningen inom detta område är den att det inte finns någon unik metod med stort M, möjligen en unik metod för en speciell individ vid ett givet tillfälle. I detta sammanhang bör verkligen mångfald vara ett honnörsord. Kanske är det mot den bakgrunden man skall se de nu aktuella strömningarna med utgångspunkt i olika lärstilar som bygger på varje deltagares unika inlärningsförmåga.

I en mål- och resultatstyrd verksamhet fokuseras intresset mer och mer på verksamhetens innehåll – mindre och mindre på regelkontroll. Kvalitetsfrågorna får ökad aktualitet. Det blir då också angeläget att visa upp en god pedagogik/metodik. Intresset hos olika utbildningsanordnare för att profilera inte bara sitt utbud utan också sina arbets sätt och arbetsformer har också ökat de senaste åren.

I samband med Kunskapslyftet gäller det än mer än tidigare för olika utbildningsanordnare att profilera sig – exempelvis med ett speciellt utbud eller en speciell metodik. Vissa utbildningsanordnare profilerar sig med upplevelsepedagogik och äventyrsmetodik, andra framhåller ett lärande som leder till vishet och åter andra upphöjer de sju intelligenserna och suggestopedin till sin ledstjärna. Det är bra att lärare/cirkelledare prövar olika metoder för att underlätta kunskapssökandet för så många individer som möjligt. Det är bra *under förutsättning* att provandet följs upp, utvärderas och metoderna utvecklas/förfinas i samspel med pedagogisk forskning. Den särskilda vuxenutbildningssatsningen skall kännetecknas av utbildare som prövar nya pedagogiska-metodiska möjligheter, som vill öka sitt kunnande om lärandet och lärandets villkor och som vill utveckla vuxenutbildningen.

Det skulle vara spännande att i en antologi kunna presentera alla förekommande metodiska nyheter. Det låter sig dock inte göras – de är allt för många och inte alltid väl kända – varför vi har stannat för att i antologin visa på några exempel. För alla intresserade läsare vill vi dock – utöver sådana exempel på litteratur som givits efter intervjuerna och i anslutning till artiklarna – på de följande sidorna förmedla ytterligare lästips om olika metoder, idéer och tankar av olika slag. Dessa lästips gör inte på något sätt anspråk på att vara uttömmande och urvalet beror

snarare på vad som kommit i vår väg än på ett systematiskt letande. Vi hoppas ändå att alla ni som arbetar med vuxenutbildning reguljärt eller i den särskilda vuxenutbildningssatsningen skall finna något som underlättar för er att komma vidare i arbetet med att pedagogiskt-metodiskt utveckla vuxenutbildningen.

Lycka till i provandet!

Kunskapslyftskommitténs sekretariat
Thorbjörn Levin

P. S.

Det är ytterst sannolikt att Du som läsare av denna efterskrift har kunskap om och erfarenhet av ytterligare andra metoder än dem som redovisats i antologin eller i lästipsen. Kan Du inte förmedla dessa tips till Dina kollegor exempelvis via olika nätverk, erfarenhetsutbyte enheter emellan och Kunskapslyftskommitténs hemsida? Där har vi bland annat en öppen diskussionsplats för alla vuxenutbildare. Adressen är www/kunskapslyftet.gov.se

D.S.

LÄSTIPS FÖR DEN VETGIRIGE

- Abrahamsson, K (red.) (1992) *Hela vuxenutbildningen! En framtidsbild i historiens ljus*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Abrahamsson, K. (red.) (1982) *Vad är den goda erfarenheten värd?* Stockholm: Liber. Utbildningsförlaget.
- Borgström, Lena *Vuxnas kunskapsökande. En studie av självstyrt lärande*. Stockholm: HLS förlag, Brevskolan.
- Christerson, Rolf & Levihn, Ulf (1991) *Nya cirkelboken. Idéer och metoder för studiecirklar*. Malmö: C.W.K. Glerups förlag.
- Dryden, Gordon & Vos, Jeanette (1994) *Inlärningsrevolutionen*. Jönköping: Brain Books.

- Edward, Betty (1983) *Teckna med högra hjärnhalvan*. Stockholm: Forum.
- Gardner, Howard (1983) *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Hill, M. Att skriva, ett sätt att tänka, I: *Kollegiet för vuxenutbildning: Studiesteg för vuxna*. Publikation från institutionen för pedagogik, 1990:03, Göteborgs universitet.
- Hill, M. Att skriva, ett sätt att tänka – processinriktad skrivning och personlig utveckling. I: *Kollegiet för vuxenutbildning, Studiesteg för vuxna*. Publikationer från institutionen för pedagogik 1990:03, Göteborgs universitet, s. 53–74.
- Hård af Segerstad, Helene m.fl. *Att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur 1996.
- Ingelman, Rutger (1996) *Upplevelsepedagogik och äventyrsmetodik*. Solna: Ekelunds förlag.
- Kjellgren, K (red.) (1993) *Problembaserad inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Lozanov, G. (1978) *Suggestology and outlines of suggestopedia*. London: Gordon & Breach.
- Prashnig, Barbara (1996) *Våra arbetsstilar. Hur Du avgör hur Du lär*. Jönköping: Brain Books AB.
- Revans, Reginald (1980) *Action learning*. London: Blond & Briggs.
- Rose, Collin (1985) *Accelerated learning*. Jönköping: Brain Books 1985.
- Marckwort, Auvo och Raija (1995) *Ett nytt mod(e) i undervisningen*. Uppsala: Mermerus.
- SOU 1996:27 En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande. Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna.
- SOU 1996:188 Vuxenutbildare ser på sig själva. Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna.
- SOU 1997:120 Vuxenpedagogik i Sverige – Forskning, utveckling, utbildning. Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna.
- Steinberg, John M. (1988) *Läxläsning (mindmapping)*. Solna: Ekelunds förlag.
- Steinberg, John M. (1994) *Den Nya inläringen*. Solna: Ekelunds förlag.
- Sundgren, Gunnar (1986) *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare*. Stockholm: Stockholms Universitet. Forskargruppen för utvecklings- och miljöfrågor.
- Their, Siv (1994) *Det pedagogiska ledarskapet*. Uppsala: Mermerus.
- Tornberg, Ulrika (1997) *Språkdidaktik*. Malmö: C.W.K. Glerups.

Författarpresentation

Curt Ahrell

föddes i Sundsvall i slutet på 40-talet. Studier vid Uppsala universitet resulterade i en lärarexamen i ekonomi, matematik och ADB. Efter diverse korta industrijobb, började han som lärare vid komvux i Gävle och kom därmed att höra till den första gruppen fast anställda komvuxlärare. Efter att även ha varit studierektor några år i Gävle, flyttade han till Örnsköldsvik 1984, där han är rektor sedan slutet av 80-talet. Curt har ett brett kontaktnät inom vuxenutbildningen, bl.a. genom sitt engagemang i Rvux.

Eva Andersson

är adjunkt och doktorand vid institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. Har bl.a. deltagit i NU-projektet med en rapport om demokratibegreppet i Cirkelsamhället som var en del av statens utvärdering av folkbilningen (SUFO 96) och i Principer bakom utbudet av vuxenutbildning, ett projekt som snart kommer att slutrapporteras. Arbetar nu med en studie som finansieras av Folkbildningsrådet och som behandlar Cirkelledarskapet.

Bengt-Inge Bengtsson

är studiesekreterare vid ABF i Göteborg. Han har tidigare arbetat på ABF i Lundabygden, i Alingsås samt på förbundsexpeditionen. Bengt-Inge Bengtsson har även andra erfarenheter av vuxenutbildning, då han arbetat med personalutbildning på HSB:s Riksförbund samt varit rektor för Åsa Folkhögskola.

Margareta Carlén

är doktorand vid institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. Hennes avhandling kommer att handla om lågutbildades deltagande i uppdragsutbildning samt om forskarrollen inom det vuxenpedagogiska fältet.

Marie Carlson,

som f.n. är doktorand på sociologiska institutionen vid Göteborgs universitet, har tidigare arbetat som invandrarlärare inom grundutbildning för vuxna i Göteborg. Marie Carlson har också arbetat utomlands i Turkiet och Ecuador och bedrivit fältstudier i Indonesien och Turkiet. Sedan några år håller hon på med ett avhandlingsprojekt som vill belysa hur immigranter från mindre skriftspråkspräglade samhällen möter ett högteknologiskt sk kunskapsamhälle som Sverige.

Danielle Colardyn

är anställd vid OECD-sekretariatet i Paris. Hon har skrivit flera internationella översikter om utbildningspolitik och fort- och vidareutbildning. Hennes senaste publikation om bedömning och validering av kunskaper och kompetens "La gestion des compétences – Perspectives internationales", Presses Universitaires de France, PUF, 1996, är en vidareutveckling och uppföljning av tidigare artiklar och böcker på samma tema i bl.a. International Encyclopedia of Education, 1994 och 1996 och The OECD Observer, 1995 och om valideringscentra i Frankrike (Centre INFFO, 1989).

Birgitta Frejhagen

(adjunkt) är ledamot i regeringens IT-kommission och i Telias koncernstyrelse. Hon är även ordförande för Södra Hammarbyhamnens Företagargrupp och VD för utbildningsföretaget InfoKomp med ca 75 lärare. InfoKomp har arbetat med långa baskurser och dyslektikerutbildning av anställda i näringslivet sedan 1993 och med gymnasie- och dyslektikerutbildning i Stockholm sedan 1994.

Eva Gannerud

är doktorand i pedagogik vid institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. Har tidigare arbetat som lågstadielärare och speciallärare, framför allt inom särskolan. Under de senaste tio åren har hon intresserat sig för feministiska teorier, och arbetar för närvarande på en avhandling som behandlar genuskonstruktion i läraryrket.

Björn Garefelt

är folkhögskolelärare och projektledare vid Håla folkhögskola. Han är verksam vid skolans ledarutbildningar som vänder sig till folkbildningsaktiva. En av dessa kurser är basen för ett DUKOM-projekt om IT-

utveckling inom folkbildningen i Västernorrland och Jämtland, som han ansvarar för. Sedan 1995 är han ledare för Hålsjö folkhögskolas Sida-projekt med inriktning mot estnisk folkbildning.

Bernt Gustavsson

har arbetat som folkhögskollärare och bedrivit forskning om den svenska folkbildningstraditionen inom ämnesområdet idéhistoria (se *Bildningens väg*, 1991, *Folkbildningens idéhistoria*, 1993). Under senare år har han arbetat inom vuxenpedagogikens område och sökt utveckla begrepp som bildning (*Bildning i vår tid*, 1996) och livslångt lärande.

Urban Herlitz

är universitetslektor i samhällsekonomi och socialpolitik vid institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet samt fil.dr i ekonomisk historia.

Margreth Hill

är fil.lic och doktorand vid institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet. Hon har en bakgrund som lågstadielärare och lärare i svenska för lågutbildade inom grundläggande vuxenundervisning. Hon har också varit skolledare och lärarfortbildare inom komvux. Sedan 1994 är Margreth Hill anställd som biträdande forskare och arbetar med projekt om barns, ungdomars och vuxnas språk- och kunskapsutveckling och den betydelse dessa processer har för identiteten.

Anna Holmgren

är journalist med förändringar av arbetsorganisationen i företag som specialitet.

Robert Höghelm

är docent och verksam i den vuxenpedagogiska forskningsgruppen vid institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm. Vidare är han forskningsledare för den yrkespedagogiska institutionen vid samma högskola, där han leder en särskild forskningsgrupp för studier av yrkespedagogiska processer. Han har i flera vetenskapliga undersökningar särskilt intresserat sig för undervisningsprocessen i olika former av vuxenutbildning (komvux, folkhögskola samt studiecirklar). På senare tid har han även studerat undervisningen i yrkesteoretiska ämnen.

Lars Ingvardsson

hade en bred yrkeserfarenhet som sjöman, kock, husfar på Barnbyn Skå m.m. och ägnade sig åt högre studier och arbete då han av en tillfällighet fick arbete som yrkesvägledare. Han har sedan arbetat som arbetsförmedlingschef och byråchef, deltagit i statliga utredningar och skrivit artiklar i tidningar och tidskrifter om utbildnings- och arbetsmarknadsfrågor. Sedan 1982 arbetar han på AMS.

Inge Johansson

var anställd vid ABF:s förbundsexpedition under åren 1953–1981, bland annat som redaktör för ABF:s tidning "Fönstret", studierektor och förbundsordförande. Periodvis har han varit knuten till utbildningsdepartementet för olika utredningsuppdrag. Han har också varit sakkunnig i statliga utredningar om folkbildning, vuxenutbildning och kulturpolitik. Efter pensioneringen från ABF har han skrivit debattartiklar och böcker bl.a. "För folket och genom folket" (Liber 1985). "Striden om vuxenutbildningen 1967–1970" (ABF 1990) och "Folket, makten och bildningen" (ABF 1991).

Staffan Larsson

är professor i vuxenpedagogik vid Linköpings universitet fr.o.m. 1993. Fil. dr 1983, Gästforskare Stanford University 1987/88. Publicerat drygt 80 skrifter huvudsakligen inom områdena vuxenpedagogik, folkbildning, forskning om lärare och kvalitativ metod. Bland skrifter som senast utgivits med Larsson som medförfattare kan nämnas antologierna "Om folkbildningens innebörder" (1995) och "Livslångt lärande" (1996) liksom en större studie av studiecirklar "Cirkelsamhället" (SOU 1996:47). Aktuellt är också flera rapporter om utbildning av arbetslösa på komvux. I redaktionsråden för "Nordisk Pedagogik" och "Pedagogisk Forskning i Sverige". Ordförande i Rådet för folkbildningsforskning (MIMER-rådet).

Thorbjörn Levin

är sekreterare i Kunskapslyftskommittén. Han har tidigare varit lärare och skolledare vid komvux, AMU och gymnasieskolan. Efter femton år på Skolöverstyrelsen – i huvudsak på vuxenutbildningsavdelningen – väntade en tjänst som skolinspektör i Malmöhus län (gymnasieskolan och komvux) samt senare en tjänst som undervisningsråd i Skolverket.

Han har arbetat mycket med fortbildning av olika personalgrupper – särskilt i komvux och gymnasieskolan.

Ragnhild Nitzler

är fil. dr i pedagogik och verksam som universitetslektor vid Umeå universitet. För närvarande arbetar hon som programansvarig för Nationella utvärderingar vid Högskoleverket. Hon har stor erfarenhet av utvärderingsforskning och har bland annat utvärderat delar av folkbildningen.

Carl-Öije Segerlund

är IT-chef vid SSVH, med ansvar för dator drift, IT-utbildning och IT-utveckling.

Margareta Sundberg

är projektledare vid SSVH, med ansvar för bl.a. det beskrivna samverkansprojektet med skogsindustrin.

Per-Olof Thång

är docent i pedagogik, Göteborgs universitet. Han har arbetat som forskare och lärare vid Göteborgs universitet sedan 1973. Har publicerat ett 60-tal skrifter, huvudsakligen inom områdena vuxenpedagogik och kortutbildades lärsituation i arbetslivet. Ordförande för "Kollegiet för vuxnas lärande" vid Göteborgs universitet samt ledamot av styrgruppen för Internationella Arbetslivsstudier (IAS) vid Göteborgs universitet.

Albert Tuijnman

är anställd vid OECD-sekretariatet i Paris. Där har han bl.a. varit medansvarig för publiceringen av de tre första utgåvorna av "Education at a Glance: OECD Indicators". Han har vidare planlagt OECD:s första "International Adult Literacy Study" och utarbetat dokumentationen till OECDs utbildningsministermöte 1996 om "Lifelong Learning for All". Han blev filosofie doktor vid Institutet för internationell pedagogik på Stockholms universitet 1989 och har bl.a. tjänstgjort vid Pedagogiska institutionen vid Twente University i Holland.

Bjarne Wahlgren

är professor i vuxenpedagogik vid Danmarks Lärarhögskola och ledare för Forskningscenter for Voksenuddannelse. Forskningsfält: undervisning av arbetslösa, vuxendidaktik, lärarutbildning och folkbildning. Är koordinator för ett nordiskt forskningsprojekt om förhållandet mellan arbetsliv och folkbildning. E-mail: Wahlgren@DLH1.DLH.DK.

Inga Wernersson

är biträdande professor vid institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. Arbetar för närvarande med flera forskningsprojekt som behandlar utbildning och kön. Ett handlar om kvinnliga studenters förhållningssätt till forskning och forskarutbildning. Ett annat handlar om betydelsen av könsskillnader i sociala förhållningssätt för kunskapsutveckling i skolan. I det senare projektet betonas särskilt skillnader mellan stad och landsbygd.

Charles Westin

är professor och föreståndare för Centrum för invandringsforskning vid Stockholms universitet. Han disputerade i pedagogik 1973 med avhandlingen *Existens och identitet rörande invandrades identitetsuppfattningar*. Han har ansvarat för flera attitydundersökningar om svenskars syn på invandring och invandrare, och har skrivit om etnicitet, diskriminering, tortyr, filmvåld, ungdomars socialisering och Östersjöområdet som historisk geografisk region.

Referenser

- Aarkrog, Brems, Hansen, Jacobsen & Wahlgren. (1991) *UTB – Uddannelsestilbud for langtidsledige*. Danmarks Lærerhøjskole & Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning.
- Aarkrog, Ramsøe, Storgaard & Wahlgren. (1995) *Voksenuddannelsespuljen – erfaringer og perspektiver*. Arbejdsmarkedsstyrelsen og Undervisningsministeriet.
- Ambjörnsson, R. (1988) *Den skötsamme arbetaren*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- American College Testing Board (1993) *Workkeys Test Descriptions*, ACT, Iowa.
- Andersen & Illeris (1995) *När skolekulturer samarbetar. Bidrag till evaluering af Voksenuddannelsespuljen*. Arbejdsmarkedsstyrelsen og Undervisningsministeriet.
- Andersson, E. & Larsson, S. (1997) *Vuxenutbildningens konstruktioner på lokal nivå: Fallet Trollhättan*. (Manus, titel preliminär).
- Andersson, E., Laginder, A-M., Larsson, S. & Sundgren, G. (1996) *Cirkelsamhället. Studiecirkelars betydelser för individ och lokalsamhälle* (SOU 1996:47). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Andersson, P., Larsson, S., Olsson, L-E., Thång, P-O & Wass, K. (1995) *Utbildning av arbetslösa i Komvux. En studie av lokalt beslutsfattande*. Rapport nr 1995:12, Institutet för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Arbejdsmarkedsstyrelsen (1995) *Evaluering af voksenuddannelsespuljen – konklusioner og perspektiver*.
- Arbetsmarknads- och utbildningsdepartementet. *Genomförande av yrkesutbildningsprogrammet Leonardo da Vinci i Sverige – En rapport till den Europeiska Kommissionen om de två första årens (1995 och 1996) erfarenheter av programmet*.
- Aronsson, G. *Personalminskningar ger flera negativa effekter*. Svenska Dagbladet, 14 januari 1997.
- Arvidson, L. (1988). I Arvidson, L. m.fl. *Folkhögskolans pedagogiska miljö – några teoretiska aspekter på formella och informella bildningsprocesser*. Rapport (s. 45 ff). Vuxenpedagogiska forskningsgruppen. Linköping.

- Arvidsson, L. (1985) *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse*. CWK Gleerup.
- Assarsson, L., Norling, C. (1995) *Hur formas egentligen personalutbildning? En studie i lokalt beslutsfattande*. (Liu-PEK-R 185). Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Atkinson, J., Spilsbury, M. & Williams, J. (1993). *The Basic Skills Needed at Work*, Adult Literacy and Basic Skills Unit, London.
- Australian Education Council (1993), *Putting General Education to Work: The Key Competencies Report*, Australian Education Council and Ministers for Vocational Education, Employment and Training, Canberra.
- Baker, E.L., O'Neil, H.F., & Linn, R.L. (1993) Policy and Validity Prospects for Performance-based Assessment, *American Psychologist*. Vol. 48, 1210–1218.
- Ball, S. (1992) Majorism and the curriculum of the dead. I *Curriculum Studies*, Vol 1 no 2.
- Barton, D. & Ivanic, R. (eds.) (1991) *Writing in Community*. London: Sage Publications, Inc.
- Battail, J-F (1988) Folkbildningen har inte spelat ut sin roll. *Tidskriften Artes*, nr 6.
- Baude, A. (red.) (1992) *Visionen om jämställdhet*. Stockholm: SNS förlag.
- Berg, L.-E. (1989) Den sociala människan. I *Moderna samhällsteorier*, P. Månson (red.) Stockholm: Prisma. s. 155–184.
- Bergstedt, B., Larsson, S. (red.) (1995): *Om folkbildningens innebörder*. Linköping: MIMER.
- Berliner, D.C., & Calfee, R.C. (1993). *Handbook of Educational Psychology* (Eds.), Macmillan, New York.
- Berner, B. (1989) *Kunskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Lund: Arkiv.
- Biggs, J.B. (1996) Approaches to Learning. In A.C. Tuijnman (Ed.), *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Elsevier Science, Oxford.
- Björklund, A. & Regné, H., (1993) Humankapitalteorin och utbildning på arbetsplatserna. I *Sveriges arbetsplatser – organisation, personalutveckling, styrning* (le Grand, C., Szulkin, R. & M. Tåhlin red.) SNS

- Bloch, M. (1989) Literacy and Enlightenment. I *Literacy and Society*. Eds. Schousboe, K. & Trolle Larsen, M. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Bluestone, B. (1995) The inequality express, *The American prospect*, no 20 (winter 1995).
- Bodinsson, L. (1997) Hur skapar man ett positivt arbetsklimat för eleverna? Institutet för pedagogik, LHS: Examensarbete inom praktisk pedagogisk utbildning. April 1977.
- Borgen, S. (1983) *Vuxenundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur. 135.
- Borgström, L. (1988) *Vuxnas kunskapssökande – en studie i självstyrt lärande*. Stockholm: Brevskolan.
- Bourdieu, P. (1984) Vad det vill säga att tala – Det språkliga utbyttets ekonomi. I *Skeptron* 1 (1984): 27–54.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bratt Paulston, C. (1983) *Forskning och debatt om tvåspråkighet – En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i invandrarundervisningen i Sverige från ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Bringlöv Å. (1996) Kulturell mångfald inom ramen för eviga värden – Läroplanen om den mångkulturella skolan. I *En "bra" svenska – Om språk, makt och kultur*. Red. Sjögren, A. m.fl.. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- Broady, D. (1981) *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.
- Broady D. (red.) (1984) Om bildning och konsten att ärva, *Krut* 3–4.
- Broady, D. (1986) *Om Pierre Bourdieus sociologi*. (red.), Universitets- och högskoleämbetet, skriftserie 1985:4, Stockholm.
- Brody, A. (1985) *Slowdown: Global economic maladies*. London.
- Brunlin, G. (1989) *Från "den svenska modellen" till företagskorporatism?* Avhandlingsserie 31, Lund: Arkiv.
- Buber, M. (1990) *Det mellan mänskliga*. Ludvika: Dualis.
- Byström, J. (1983) *Studiecirkelns pedagogik*. Stockholm: Brevskolan.
- Capelli, P. & Rogovsky, N. (1997) Self-assessed Skill Needs and Job Performance. In A.C. Tuijnman, I.S. Kirsch, & D.A. Wagner (Eds.), *Adult Basic Skills: Advances in Measurement and Policy Analysis*, Hampton Press, Cresskill, New York.
- Carlén, M. & Herlitz, U. (1996) *I väntan på nästa modell. En studie av Överintringsprojektet för Volvoanställda vid Torslandaverken, Göteborg*.

- Carlson, M. (1994) Om kunskap och litteralitet i ett tvärkulturellt perspektiv. Arbetsnotat 133, Tema teknik och social förändring, Linköpings universitet.
- Carlson, M. (1995) Språk och makt – Om lågutbildade invandrare på den svenska kunskapsarenan. C-uppsats, sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Carlson, M. (1996) Språk och lärande som sociokulturell konstruktion – Lågutbildade invandrare på den svenska kunskapsarenan. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1996, Årg. 1, Nr. 3, s. 145–152.
- Christersson, R. & Levihn, U. (1991) *Nya cirkelboken. Idéer och metoder för studiecirklar*. Malmö: Gleerups.
- Colardyn, D. (1994) *Certification of Adult Education. International Encyclopaedia of Education*, 2nd Edition, Pergamon Press, Oxford, Vol. 2, s. 62–65.
- Colardyn, D. (1996) *La gestion des compétences*, PUF, Paris.
- Colardyn, D., Durand-Drouhin, M., (1995) Recognising Skills and Qualifications. *The OECD Observer*, 193, 12–15, Paris.
- Cook-Gumperz, J. (1988) *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummings, J. (1996) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Dahlbom, B. Föreläsning den 6 mars 1997. Horisont 97. Trender och möjligheter på mångfaldens arbetsmarknad. Arbetsförmedlingen, Göteborg 1997.
- Dalsgaard & Wandall (1993) *VUS – efter fire år. Evaluering af Lov om voksenuddannelsesstøtte*. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning.
- Danneskiold-Samsøe, Sofie & Søren Ehlers (1995) *Uddannelse- og jobrotation. Projektarbejde, projektorganisation og almene kvalifikationer*. Forskningscenter for Voksenuddannelse og AOF's Landsforbund.
- Delors, J. (1991) Genèse d'une loi et stratégie d'un changement. *Emploi et Formation*, 34, 31–38, 1991.
- Dewey, J. (1980) *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Docherty, P (1996) *Läroriket – vägar och vägval i en lärande organisation*.

- Ehlers; Søren. (1993) *VUS – de skræddersyede forløb. Evaluering af uddannelsesinstitutionernes indsats*. Forskningscenter for Voksenuddannelse.
- Eklund & Wandall (1992) VUS. Resultater og perspektiver. Evaluering af Lov om Voksenuddannelsesstøtte. Danmarks Lærerhøjskole & Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning.
- Elbro, C., Möller, S., Munk Nielsen, E. (1991): *Danskernes læsefærdigheder. En undersøgelse af 18–67-åriges læsning af dagligdags tekster*. København: Projekt Laesning og Undervisningsministeriet.
- Eliasson, G. Skola, kunskap och framtida kompetensbehov. SOU 1994:45. Expertbilaga 4.
- Ellström, P-E, Gustavsson, B., Larsson, S. (red.) (1996) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eyrumlu, R. (1992) *Turkar möter Sverige. En studie om turkisktalande elevers skolgång i Göteborg*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Finansdepartementet (1993) Tillväxt, konkurrenskraft och sysselsättning. Utmaningarna och vägarna in i 2000 talet. Vitbok. Kommissionen för de europeiska gemenskaperna.
- Florin, C. & Johansson, U. (1993) "Där de härliga lagrarna gro..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Kristianstad: Tiden.
- Florin, C. & Johansson, U. (1992) Mandom, mod och mogne män. I *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, nr 4, 1992.
- Folkbildningsrådet (FBR) *Adressregister 1995*. Stencil.
- Folkbildningsrådet (FBR): *Anslagsframställning för budgetperioden 1/7 1995–31/12 1996*, Stencil.
- Franzén, E. (1990) *Lära för Sverige*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Freeman, C. & Soete, L. (1995) *Work for all or mass unemployment*, London.
- Fürst, G. (1990) *En gymnasieskola för flickor och pojkar. Jämställdhetsperspektiv på den nya gymnasieskolans linjestruktur*. Forskningsrapport nr 99 från Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Furuland, L. (1996) "Magfrågan" och "kulturfrågan" i svensk arbetarrörelse. Manuskript.
- Gabrielsen, T Saugstad (1993) *Lærererfaringer med samarbejde mellem AMU og VUC. Kompas-projektet, tredje delrapport*. Forskningscenter for Voksenuddannelse.
- Glaser, N. Föredrag vid CEIFO, den 12 september 1996.

- Guadalupe, E (1995) Alla människors lika värde – En textanalys av jämlikhetsbegreppet i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94). Magisteruppsats, pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Gustavsson, B. (1991) *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Borås: Wahlström & Widstrand, 1991.
- Gustavsson, B. (1995) Lifelong learning reconsidered. I *Social Change and Adult Education Research*. Göteborg.
- Gustavsson, B. (1996) *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström och Widstrand.
- Gustavsson, B. Larsson, S. (1994) Möten mellan bildningsprojekt i folkbildningens vardag. Ansökan till HSFR.
- Gustavsson, Bernt & A. Osman (1996) "Kulturers lärande av varandra." I *Livslångt lärande*. Red. Ellström, P-E, B. Gustavsson & S. Larsson. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J (1991: *The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the rationalization of Society. Volume 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1988) *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Daidalos.
- Hansen, K. (1990) *Skola i glesbygd – livsformer fält & ambitioner*. Östersund: Dokument och forskning från Jämtlands läns museum. Rapport 1990: 3.
- Hansen, Larsen og Netterstrom (1995) *Liv i voksenundervisningen – en kvalitativ undersøgelse af nogle VUP-forløb med udgangspunkt i deltagerne*. Arbejdsmarkedsstyrelsen og Undervisningsministeriet.
- Hargreaves, A. (1996) *Laererarbeid og skolekultur Laereryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*: Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hartman, S. (1993) DsU 1975:17. *Folkhögskoleutredningen. Folkhögskoleelever 1973*.
- Heath, S. (1983) *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, A. (1996) The many faces of multiculturalism. I R. Bauböck, A. Heller & A.R. Zolberg (red.), *The challenge of diversity. Integration and pluralism in societies of immigration*. Avebury, Aldershot.
- Hemmingsen, L. (1996) *En case om udvikling og gennemførelse af en fælles læreruddannelse for lærere ved AMU og VUC*. Forskningscenter for Voksenuddannelse.

- Hemmingsen, L. (1997) *Håndbog i tværsektorielt samarbejde*. Arbejdsmarkedsstyrelsen.
- Henningsen, Inge. Ledige på kursus – hvordan undersøger man (ikke) effekten? I *Pro & Contra*, Arbejdsmarkedsstyrelsen, februar 1997.
- Hjern, B. (1988) *Partierna har blivit organ inom staten!* Kommunaktuellt, Särtryck om politikens villkor.
- Holm, P (1976) *Bevingade ord och andra talesätt*. 14:de upplagan. Stockholm: Bonniers.
- Husén, T., & Tuijnman, A.C. (1994) Monitoring the Standards of Education: Why and How it Came About. In A.C. Tuijnman and T.N. Postlethwaite (Eds.), *Monitoring the Standards of Education: Papers in Honour of John P. Keeves*, Pergamon Press, Oxford.
- Håndbog i Jobrotation (1996) EU-Jobrotation Forlag.
- Hägglund, S., Johnsson, L., Wernersson, I. & Öhrn E. (1997). Utvärdering av lokalt jämställdhetsarbete. Manuskript.
- Höghi, R. (1987) *Studering i komvux. En uppföljning 1980–85*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Inst. för pedagogik. Rapport 1987:10.
- Höghi, R. (1985) *Undervisning i komvux. Ideal och verklighet i grundskolekurser*. Malmö: CWK Gleerup.
- Höghi, R. (1990) *Effekter av deltagande i komvux. En uppföljning 1986–1989*. Stockholm: HLS Rapport 1/1990. Institutionen för pedagogik.
- Höghi, R. (1992) *Folkhögskolans pedagogiska praxis. En studie av pedagogiska arbetsformer på långa kurser*. Forskningsgruppen för vuxenpedagogik, HLS, Stockholm, 1992:1.
- ILO International Labour Office (1990) *International Standard Classification of Occupations*. Review of ISCO 88, Geneva.
- Janossy, F. (1968) *Das Ende der Wirtschaftswunder*.
- Jensen, E. (1987) *Det tredje: den postmoderne utmaning*. Valby.
- Johansson, I. (1985) *För folket och genom folket*. Stockholm: Liber.
- Jones, S. (1993) Criteria for Identifying Basic Skills, Memorandum, Human Resources Development Canada, Ottawa.
- Jones, S. (1995) Proposal for a Job Skills Assessment Survey, Memorandum, Statistics Canada, Special Surveys Division, 29 September.
- Jonsson, J. & Gähler, M. (1995) *Folkbildning och vuxenstudier. Rekrytering, omfattning, erfarenheter* (SOU 1995:141). Stockholm/ Utbildningsdepartementet/Fritzes.

- Jonsson, J. (1984) *Välfärd i förändring*. Levnadsvillkor i Sverige 1968–1981. Prisma.
- Jørgensen, Holm Larsen, Løvgreen & Olsen (1995) *VUS og uddannelsesorlov 1994*. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning.
- Kant, I. (1989) Svar på frågan: Vad är upplysning? I: Östling (red.) *Vad är upplysning?* Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag.
- Kommissionen för de europeiska gemenskaperna (1995) *Teaching and Learning. Towards the learning society*. Vitbok.
- Kongshøj Madsen, Per: *ATB Bedre end sit rygte – men ikke go' nok*, Forlaget HOW, 1992.
- Kulick, D. & Stroud, C. (1993) *Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinea Village*. I *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Ed. B. V. Street. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kyle, G. (1972) *Svensk flickskola under 1800-talet*. Göteborg.
- Larson, A. (1994) *VUS – effekten på længere sigt. Evaluering af Lov om vokseuddannelsesstøtte*. Forskningscenter for Vokseuddannelse.
- Larson, A. (1995) *VUS – behovet for lærerqualifikationer*. Forskningscenter for Vokseuddannelse.
- Larsson, A. Generaldirektorat 5. Föreläsning den 6 mars 1997. Horisont 97. Trender och möjligheter på mångfaldens arbetsmarknad. Arbetsförmedlingen, Göteborg 1997.
- Larsson, S. (1995) *Folkbildningen och vuxenpedagogiken*. I: Bergstedt, B., Larsson, S. (red.) *Om folkbildningens innebörder*. Linköping: MIMER. s. 35–57.
- Larsson, S. (1996) *Vardagslärande och vuxenstudier*. I: Ellström, P-E, Gustavsson, B., Larsson, S. (red.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S. m.fl. (1988) *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd*, Göteborg.
- Larsson, S., Fransson, A. & Alexandersson, C. (1990) *Vuxenpedagogisk vardag. Om undervisning i komvux*. Göteborg: Göteborgs universitet. Rapport 1990:11, institutet för pedagogik.
- Le Vine, R. & White M. (1986) *Human Conditions: The cultural basis of educational developments*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- LGR 69, Läroplan för grundskolan 1969.
- Linn, R.L., Baker, E.L., & Dunbar, S.B. (1991). *Complex, Performance-based Assessment: Expectations and Validation Criteria, Educational Researcher*, Vol. 20, 15–21.

- LO (1995) Rättviseutredningen rapport, Rättvisa. LO. Stockholm.
- LOVUX (1969) *Fackföreningsrörelsen och vuxenutbildningen*. Rapport från LOs arbetsgrupp för vuxenutbildningsfrågor, Stockholm.
- Lpf 94, Läroplaner för de frivilliga skolformerna.
- LPO 1994, Läroplan för grundskolan 1994.
- Lundberg, I. (1991) *Kulubor i Stockholm – En svensk historia*. Botkyrka: Stiftelsen Sveriges Invandrarinstitut och Museum.
- Lundqvist, Å. Nya jobb uteblir. Europa: Kampen mot arbetslösheten ett fiasko. Dagens Nyheter, 11 januari 1997.
- Lundqvist, O, F (1989) *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lyttkens, L. Kompetens och individualisering. Rapport Nr 8. Ds 1994:18. Agenda 2000, Utbildningsdepartementet, 1994.
- Lövgren, (1997) *För vem lönar sig utbildning*, Enskede
- Maktutredningen (1990) Demokrati och makt i Sverige, Maktutredningens huvudrapport SOU 1990:44.
- Mærkedahl, Rosdahl og Thaulow (1992) *Genvej til beskæftigelse? En sammenfatning af evalueringer af aktiveringsindsatsen for langtidsledige*. Socialforskningsinstituttet.
- McLaughlin, M. (1992) *Employability Skills Profile: What Are Employers Looking For?* Report No. 81-92-E, Conference Board of Canada, Ottawa.
- Molander, B. (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1996) *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen – Exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan*. Göteborg: Forskningens villkor skriftserie, Göteborgs universitet.
- Murray, T.S. (1996) Measurement of Adult Education. In A.C. Tuijnman (Ed.), *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Elsevier Science, Oxford.
- Månsson, P (1989) Jürgen Habermas och moderniteten. I *Moderna samhällsteorier*, P Månson, (red.) Stockholm: Prisma. s. 287–319.
- Nitzler, R. & Landström, I. (1994) *Folkbildning för arbetsmarknaden*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- Nitzler, R. m. fl. (1996) *Värden i folkhögskolevärlden*. SOU 1996:75.
- NUTEK, (1996a), *Mot flexiblare arbetsorganisationer*, NUTEK B 1996:8.
- NUTEK, (1996b) *Towards Flexible Organisations*, NUTEK B 1996:6.

- Oats, T. (1992) *Developing and Piloting the NCVQ Core Skill Units: An Outline of Method and a Summary of Findings*, National Council on Vocational Qualifications, London.
- OECD 1973. *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- OECD (1977a). *Learning opportunities for adults. Vol. I. General report*, Paris.
- OECD (1977b). *Learning opportunities for adults. Vol. IV. Participation to Adult Education*, Paris
- OECD (1993a). *Industry Training in Australia, Unites States and Sweden*. Paris.
- OECD (1994). *The OECD Jobs Study: Facts, Analyses, Strategies*. Paris.
- OECD (1994a). *The OECD Jobs Study. Evidence and explanations. Part II*, Paris.
- OECD (1994b). *The Employment Outlook*. Paris.
- OECD (1995a). *Continuing Professional Education of Highly-Qualified Personnel*, Paris.
- OECD (1995b). *Performance Standards in Education: In Search of Quality*. Paris.
- OECD (1996). *Education at a Glance*. Paris.
- OECD (1996a). *Lifelong Learning for All*, Paris.
- OECD (1996b). *Assessing and certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training*, Paris.
- OECD (1997). *Sustainable Flexibility – A Prospective Study of Work, Family and Society in the Information Age*.
- OECD and Statistics Canada (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, and Minister of Industry, Ottawa.
- Oftedal Telhaug (1990) *Den nye utdanningspolitiske retorikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olofsson L-E & Rubensson K. (1986). *1970-talets vuxenutbildningsreformer*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Rapport 9/85.
- Orwell, G. (1945) *Animal farm : a fairy story*. Harlow Longman.
- Pasinetti, L.L. (1981) *Structural change and economic growth*, Cambridge.

- Pery, G. (1970) *Politiska eliter*, Aldus/Bonnier.
- Peters, E. (1983, sv. övers. 1996). *Gycklarens nådatid*. Översättning Brita Dahlman. Stockholm: Bonnier.
- Peterson, O., Westholm, A. & Blomberg, G. (1989). *Medborgarnas makt*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Proposition 1967:85 Angående vissa åtgärder inom vuxenutbildningens område.
- Proposition 1970:35 Angående ökat stöd till vuxenutbildningen.
- Proposition 1975:23 Om vidgad vuxenutbildning samt studiestöd till vuxna m.m.
- Proposition 1990/91:82. Om folkbildning.
- Proposition 1992/93:150 med förslag till reglering av statsbudgeten för budgetåret 1993/94 m.m. Reviderad finansplan m.m.
- Proposition 1992/93:250 En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasieskolan och särvox.
- Rappe, E. (1973) Från katekes till social fostran. *Häftet för Kritiska studier* nr 5–6, 1973.
- Regnér, H. (1995) *The impact of on-the-job training on the tenure-wage profile and job mobility – does the distinction between general and firm specific human capital really matter?* Stockholms universitet, Institutet för social forskning, Meddelande nr 2.
- Riksrevisionsverket (1990) *Grundvux – styrning och resursutnyttjande*. Revisionsrapport. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- Rose, H. (1994) *Love, Power and Knowledge. Towards a Feminist Transformation of the Sciences*. Cambridge Oxford: Polity Press.
- Rothstein, B. (1996) *Demokrati som dialog* (red.). Demokratirådets rapport 1995, SNS Förlag.
- Royer, J.M., Cisero, C.A., & Carlo, M.S. (1993) Techniques and Procedures for Assessing Cognitive Skills, *AERA Review of Educational Research*, Vol. 63, 201–243.
- Rubenson, K. (1996) Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I: Ellström, P-E, Gustavsson, B., Larsson, S. (red.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rubenson, K. (1996). Studieförbundens roll i vuxenutbildningen, Tre rapporter om studiecirklar, SOU 1996:154.
- Runfors, A. (1993) *För barnens bästa. Lärarperspektiv på andraspråksinläring*. Tumba: Sveriges Invandrarinstitut och museum.
- SACO (1997). En analys av olika utbildningsgruppers arbetslöshetstider. Akademikerfakta nr 3/97, Stockholm.

- Sachs, L. (1986) *Alfabetisering. En fråga om kultur och tänkande*. Linköping: Tema Kommunikation.
- Sapp, J. Föreläsning. Lifelong Learning in Educating Cities. The Second International Congress of Educating Cities, Gothenburg, Sweden 25–27 November 1992.
- SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) (1991) *What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000: Executive Summary*, United States Department of Labor, Washington, D.C.
- SCANS (1992) *What Work Requires of Schools*, Government Printing Office, Washington, D.C.
- SCB (1995) *Befolkningsstatistik 1995. Folkmängden efter kön, ålder och medborgarskap m m*. Stockholm.
- SCB (1996) *Arbetslöshet i Sverige per utbildningsgrupp 16–64/74 år, åren 1971–1995*.
- Scavenius & Wahlgren (1994) *Tværasektoriel undervisning. Femte og afsluttende rapport om samarbejdet mellem AMU og VUC*. Forskningscenter for Voksenuddannelse.
- Sjögren, A. (1996) *Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism. I En "bra" svenska – Om språk, makt och kultur*. Red. Sjögren m.fl. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- Skolverket (1992) *Den nationella utvärderingen av Grundskolan våren 1992. Syfte, Genomförande, Metoder*.
- Skolverket (1997) *Vem älskar sfi? Utvärdering av svenskundervisningen för invandrare – en utbildning mellan två stolar*. Stockholm: Skolverkets rapport nr 131.
- Skolöverstyrelsen (1982) *Om mål och arbete i konsthantverkscirklar. En orientering för cirkelledare och andra intresserade*. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen (1983) Bratt Paulston, C. *Forskning och debatt om tvåspråkighet – En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i invandrarundervisningen i Sverige från ett internationellt perspektiv*. Stockholm.
- Smith, A. (1979) *Wealth of nations*, vol 1, Oxford.
- Smith, R.M. (1992) Implementing the Learning to Learn Concept. In A.C. Tuijnman and M. van der Kamp (Eds.), *Learning Across the Lifespan: Theories, Research, Policies*. Pergamon Press, Oxford.
- Snyder, B. R. (1971) *The hidden curriculum*. New York: Knopf.
- SOU 1944:22 *Utredning och förslag angående vidgade möjligheter till högre undervisning för landsbygdens ungdom*.

- SOU 1948:27. 1946 års Skolkommissions betänkande. Gymnasium för vuxna.
- SOU 1952:29. Smith, F. Vidgat tillträde till högre utbildning.
- SOU 1990:44. Maktutredningen. Demokrati och makt i Sverige, Maktutredningens huvudrapport
- SOU 1992:94. Betänkande av läroplanskommittén.
- SOU 1993:16. Ekonomikommisionens förslag.
- SOU 1994:45. Eliasson, G. Skola, kunskap och framtida kompetensbehov. Expertbilaga 4.
- SOU 1995:38. Yrkehögskolan. Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning. Utbildningsdepartementet, 1995.
- SOU 1995:141. Jonsson, J. & Gähler, M. Folkbildning och vuxenstudier. Rekrytering, omfattning, erfarenheter. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:27. En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande. Delbetänkande från Kunskapslyftskommittén. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:47. Studiecirkelns betydelser för individ och lokalsamhälle. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:75. Nitzler, R. m.fl. Värden i folkhögskolevärlden.
- SOU 1996:143. Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan. Delbetänkande av Skolkommittén.
- SOU 1996:154. Rubensson, K. Studieförbundens roll i vuxenutbildningen, Tre rapporter om studiecirkelns.
- SOU 1996:159. Folkbildning – en utvärdering. Slutbetänkande från Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen, SUFO
- SOU 1996:164. Livslångt lärande i arbetslivet – steg på vägen mot ett kunskapsamhälle. Delbetänkande från Kunskapslyftskommittén. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:188. Vuxenutbildare ser på sig själva. Delbetänkande från Kunskapslyftskommittén. Utbildningsdepartementet.
- Stern, D. (1995) Market Failure in Firm-based Education and Training. I Carnoy, M. (red.) *International Encyclopedia of Economics of Education*. Elsevier Science Ltd.
- Stern, D., & Tuijnman, A.C. (1997) Adult Basic Skills: Policy Issues and a Research Agenda. In A.C. Tuijnman, I.S. Kirsch, & D.A. Wagner (Eds.), *Adult Basic Skills: Advances in Measurement and Policy Analysis*, Hampton Press, Cresskill, New York.

- Street, B.V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (1987) Orality and Literacy as Ideological Constructions: some problems in cross-cultural studies. I *History and Culture 2*: 7–30. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Street, B.V. (1993) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (1995) *Social Literacies – Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman Group Limited.
- Street, J.C. & Street, B.V. (1991) The Schooling of Literacy. I *Writing in Community*. Eds. Barton, D. & Ivaniç, R. London: Sage Publications, Inc.
- SUFO (1996) Folkbildning – en utvärdering. Slutbetänkande från Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen. SOU 1996:159
- Sundgren, G. (1996a) Studiecirkeln och det civila samhället. Paper presenterat på konferensen *Forskning i Norden*, Nordens Folkliga Akademi, 29–31 maj 1996.
- Sundgren, G. (1996b) Popular Education – Regional Crisis and Special Integration. Paper presenterat vid *ESREA-konferensen* i Tallin 22–24 augusti 1996 och i Bremen 3–5 oktober 1996.
- Sundgren, G. (1996c) Folkbildning en kunskapsöversikt. Del I. Om diskurser, tankefigurer och forskningens dramaturgi. (Preliminär version bearbetad till Mimers konferens, NFA, 4–5 december 1996).
- Svantesson, I. (1979) *Studiecirkeln som arbetsform. Pedagogik och metodik för cirkelledare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Svenska Metallindustriarbetareförbundet. Solidarisk arbetspolitik för det goda arbetet. 1989.
- Svensson, A. (1994) *Vilka deltar i studiecirklar? Rapport från en undersökning av deltagare i studieförbundens cirkelverksamhet hösten 1992*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Söderlind Franzén, E. (1990) *Lära för Sverige – En studie av utbildningsproblem och arbetsmarknad för invandrare i grundutbildning för vuxna (grundvux)*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Telhaug, A. (1990) *Den nye udanningspolitiske retorikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. (1995) Gudmund Hermes og hans syn på allmendannelse. I *Spor: En antologi om allmendannelse*. Kroghs forlag.

- Thaulow og Anker: "Hvordan virker indsatsen for de ledige?", Socialforskningsinstituttet, 1992.
- Thavenius, J. (1995) *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thomas, W (1928) *The child in America*. New York: Alfred Knopf.
- Thompson, E. P. (1983) *Herremakt och folklig kultur*. Stockholm.
- Thoursie, A. (1997) *Effects of Renewable Benefit Periods on Exit from Unemployment*. Institutet för social forskning, Working Paper 1997:1.
- Utbildningsdepartementet (1994) Agenda 2000. Kunskap och kompetens för nästa århundrade. Ds 1994:35.
- Utbildningsstyrelsen, Finland. Examina för arbetslivet. Anvisningar för examenskommissioner och examens arrangörer.
- Vallberg Roth, A-C. (1997) Den könsrelaterade texten. Hur behandlas könsrelaterade frågor i förskolepedagogiska texter och styrdokument? Paper presenterat vid NFPP:s kongress i Göteborg, 6-9 mars.
- Wahlgren, B. (1991) *KOMPAS-PROJEKTET. Analyse af forholdet mellem specifik og bred kompetence i sektoroverskridende uddannelser inden for VUC og AMU*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Waldén, L. (1994) *Handen och Anden*. De textila studiecirkelnas hemligheter. Stockholm. Carlssons.
- Weiner, G. (1994) *Feminisms in education. An introduction*. Buckingham, Philadelphia. Open University Press.
- Wernersson, I. (1991) Könskillnader i gymnasieskolan. En kunskapsöversikt. F91:2 Vad säger forskningen? Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wever & Berg (1993) Human resource development in the US and Germany. *International contributions to labour studies 3*.
- White Paper, (1996) Teaching and Learning. Towards the Learning Society. European Commission, Brussels.
- Whitty, G. (1997) Quasi-Markets in Education. In: Apple, M.W. (ed.) *Review of research in Education*, nr 22. Washington: AERA.
- Wills, J. (1994) *An overview of Skills Standards Systems in Education and Industry Systems in the USA and Abroad*. Volume I to IV. The Institute for Educational Leadership, centre for Workforce Development, Washington DC.
- Young, M. (1965) *Intelligentian som överklass*. Stockholm.
- Ålund, A. (1991) "Lilla Juga" – *Etnicitet, familj och kvinnliga nätverk*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Ålund, A. (1997) *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Årsredovisning 1995-1996. *Folkbildningsnytt nr 2, 1997*.

Statens offentliga utredningar 1997

Kronologisk förteckning

1. Den nya gymnasieskolan – steg för steg. U.
2. Inkomstskattelag, del I-III. Fi.
3. Fastighetsdataregister. Ju.
4. Förbättrad miljöinformation. M.
5. Aktivt lönebidrag. Ett effektivare stöd för arbetshandikappade. A.
6. Länsstyrelsernas roll i trafik- och fordonsfrågor. K.
7. Byråkratin i backspeglén. Femtio år av förändring på sex förvaltningsområden. Fi.
8. Röster om barns och ungdomars psykiska hälsa. S.
9. Flexibel förvaltning. Förändring och verksamhetsanpassning av statsförvaltningens struktur. Fi.
10. Ansvar för valutapolitiken. Fi.
11. Skatter, miljö och sysselsättning. Fi.
12. IT-problem inför 2000-skiftet. Referat och slutsatser från en hearing anordnad av IT-kommissionen den 18 december. IT-kommissionens rapport 1/97. K.
13. Regionpolitik för hela Sverige. N.
14. IT i kulturens tjänst. Ku.
15. Det svåra samspelet. Resultatstyrningens framväxt och problematik. Fi.
16. Att utveckla industriforskningsinstitutet. N.
17. Skatter, tjänster och sysselsättning. + Bilagor. Fi.
18. Granskning av granskning. Den statliga revisionen i Sverige och Danmark. Fi.
19. Bättre information om konsumentpriser. In.
20. Konkurrenslagen 1993-1996. N.
21. Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. U.
22. Aktiebolagets kapital. Ju.
23. Digital demokrati. Ett seminarium om Teknik, demokrati och delaktighet den 8 november 1996 anordnat av Folkomröstningsutredningen, IT-kommissionen och Kommunikationsforskningsberedningen. IT-kommissionens rapport 2/97. K.
24. Välfärd i verkligheten – Pengar räcker inte. S.
25. Svensk mat – på EU-fat. Jo.
26. EU:s jordbrukspolitik och den globala livsmedelsförsörjningen. Jo.
27. Kontroll Reavinst Värdepapper. Fi.
28. I demokratins tjänst. Statstjänstemannens roll och vårt offentliga etos. Fi.
29. Barnpornografifrågan. Innehavskriminalisering m.m. Ju.
30. Europa och staten. Europeiseringens betydelse för svensk statsförvaltning. Fi.
31. Kristallkulan – tretton röster om framtiden. IT-kommissionens rapport 3/97. K.
32. Följdragstiftning till miljöbalken. M.
33. Att lära över gränser. En studie av OECD:s förvaltningspolitiska samarbete. Fi.
34. Övervakning av miljön. M.
35. Ny kurs i trafikpolitiken + bilagor. K.
36. Bekämpande av penningtvätt. Fi.
37. Ett tekniskt forskningsinstitut i Göteborg. U.
38. Myndighet eller marknad. Statsförvaltningens olika verksamhetsformer. Fi.
39. Integritet Offentlighet Informationsteknik. Ju.
40. Unga och arbete. In.
41. Staten och trossamfunden Rättslig reglering – Grundlag – Lag om trossamfund – Lag om Svenska kyrkan. Ku.
42. Staten och trossamfunden Begravningsverksamheten. Ku.
43. Staten och trossamfunden Den kulturhistoriskt värdefulla kyrkliga egendomen och de kyrkliga arkiven. Ku.
44. Staten och trossamfunden Svenska kyrkans personal. Ku.
45. Staten och trossamfunden Stöd, skatter och finansiering. Ku.
46. Staten och trossamfunden Statlig medverkan vid avgiftsbetalning. Ku.
47. Staten och trossamfunden Den kyrkliga egendomen. Ku.
48. Arbetsgivarpolitik i staten. För kompetens och resultat. Fi.
49. Grundlagsskydd för nya medier. Ju.
50. Alternativa utvecklingsvägar för EU:s gemensamma jordbrukspolitik. Jo.
51. Brister i omsorg – en fråga om bemötande av äldre. S.
52. Omsorg med kunskap och inlevelse – en fråga om bemötande av äldre. S.
53. Avskaffa reklamskatten! Fi.
54. Ministern och makten. Hur fungerar ministerstyre i praktiken? Fi.
55. Staten och trossamfunden. Sammanfattningarna av förslagen från de statliga utredningarna. Ku.
56. Folket som rådgivare och beslutsfattare. + Bilaga 1 och 2. Ju.
57. I medborgarnas tjänst. En samlad förvaltningspolitik för staten. Fi.
58. Personalutrymning. A.
59. Svenskhemmet Voksenåsens förvaltningsform. Ku.
60. Betal-TV inom Sveriges Television. Ku.

Statens offentliga utredningar 1997

Kronologisk förteckning

61. Att växa bland betong och kotor.
Ett delbetänkande om barns och ungdomars
uppväxtvillkor i storstädernas utsatta områden från
Storstadskommittén. S.
 62. Rosor av betong.
En antologi till delbetänkandet Att växa bland
betong och kotor från Storstadskommittén. S.
 63. Sverige inför epokskiftet.
IT-kommissionens rapport 5/97. K.
 64. Samhall. En arbetsmarknadspolitisk åtgärd
+ Bilagedel. A
 65. Polisens register. Ju.
 66. Statsskuldpolitiken. Fi.
 67. Återkallelse av uppehållstillstånd. UD.
 68. Grannlands-TV i kabelnät. Ku.
 69. Besparingar i stort och smått. U.
 70. Totalförsvaret och frivilligorganisationerna
– uppdrag, stöd och ersättning. Fö.
 71. Politik för unga.
+ 2 st bilagor. In.
 72. En lag om socialförsäkringar. S.
 73. Inför en svensk policy om säker elektronisk
kommunikation. Referat från ett seminarium
anordnat av IT-kommissionen, Närings- och
handelsdepartementet och SEIS den 11 december
1996. IT-kommissionens rapport 6/97. K.
 74. EU:s jordbrukspolitik, miljön och regional
utveckling. Jo.
 75. Bosättningsbegreppet. Skatterättsliga regler för
fysiska personer. Fi.
 76. Invandrare i vård och omsorg
– en fråga om bemötande av äldre. S.
 77. Uppföljning av inkomstskattelagen. Fi.
 78. Medelsförvaltning i kommuner och landsting. In.
 79. Försäkringsmäklare. En lagöversyn av
Försäkringsmäklarutredningen. Fi.
 80. Reformerad stabsorganisation. Fi.
 81. Allmännyttiga bostadsföretag.
+ Bilaga. In.
 82. Lika möjligheter. In.
 83. Om makt och kön – i spåren av offentliga
organisationers omvandling. A.
 84. En hållbar kemikaliepolitik. M.
 85. Förmån efter inkomst – Samordnat inkomst
begrepp för bostadsstöden och nya
kvalifikationsregler för rätt till
sjukpenninggrundande inkomst. S.
 86. Punktskattekontroll av alkohol, tobak och
mineralolja, m.m. Fi.
 87. Kvinnor, män och inkomster.
Jämställdhet och oberoende. A.
 88. Upphandling för utveckling. N.
 89. Handeln med skrot och begagnade varor. N.
 90. Ändrad organisation för det statliga plan-, bygg-
och bostadsväsendet. In.
 91. Jaktens villkor – en utredning om vissa jaktfrågor.
Jo.
 92. Medieföretag i Sverige – Ägande och
strukturförändringar i press, radio och TV. Ku.
 93. Hantering av fel i utjämningssystemet för
kommuner och landsting. In.
 94. Konkurrensneutrala transportbidrag. N.
 95. Forum för världskultur
– en rapport om ett rikare kulturliv. Ku.
 96. Lokalförörjning och fastighetsägande.
En utvärdering av statens fastighetsorganisation.
Fi.
 97. Skydd av skogsmark. Behov och kostnader. M.
 98. Skydd av skogsmark. Behov och kostnader.
Bilagor. M.
 99. En ny vattenadministration. Vatten är livet. M.
 100. Nya samverkansformer inom den sjöhistoriska
museiverksamheten. Ku.
 101. Behandling av personuppgifter om
totalförsvarspliktiga. Fö.
 102. Mat & Miljö. Svensk strategi för EU:s
jordbruk i framtiden. Jo.
 103. Rapport med förslag om sändningsorter. Ku.
 104. Polis i fredens tjänst. UD.
 105. Agenda 21 i Sverige.
Fem år efter Rio – resultat och framtid. M.
 106. En fond för unga konstnärer. Ku.
 107. Den nya gymnasieskolan
– problem och möjligheter. U.
 108. Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till
skriftspråket och om förskolans och skolans
möjligheter att förebygga och möta läs- och
skrivsvårigheter. U.
 109. Myndighetsansvaret för transport av farligt
gods. Fö.
 110. Säkrare obligationer? Fi.
 111. Branschsanering - och andra metoder mot
ekobrott. Ju.
 112. En samordnad militär skolorganisation.
 113. Mot halva makten – elva historiska essäer om
kvinnors strategier och mäns motstånd. A.
 114. Styrsystem och jämställdhet. Institutioner i
förändring och könsmaktens framtid. A.
 115. Ljusnande framtid eller ett långt farväl?
Den svenska välfärdsstaten i jämförande
belysning. A.
 116. Barnets bästa i främsta rummet. FN:s konvention
om barnets rättigheter förverkligas i Sverige. S.
 116. Barnets bästa – en antologi. S.
-

Statens offentliga utredningar 1997

Kronologisk förteckning

117. Nobelcenter i Stockholm – ett informations- och aktivitetscentrum kring naturvetenskap, kultur och samhälle. Ku.
 118. Delade städer. S.
 119. En tydligare roll för hälso- och sjukvården i folkhälsoarbetet. S.
 120. Vuxenpedagogik i Sverige. Forskning, utbildning, utveckling. En Kartläggning. U.
 121. Skolfrågor – Om skola i en ny tid. U.
 122. Rättigheter i luftfartyg. K.
 123. Ett effektivare näringsförbud. N.
 124. IT-kommissionens hearing om den nya medie- och programvaruindustrin. Andrakammarsalen, Riksdagen, 1997-06-16. K.
 125. Ett svenskt investerarskydd. Fi.
 126. Bilen, miljön och säkerheten. Fi.
 127. Straffansvar för juridiska personer. Del A+B. Ju.
 128. Verkställighet och kontroll i utlänningsärenden. UD.
 129. Kollektivtrafik i tid + Bilaga. K.
 130. Effektivare statlig inköpsamordning. Fi.
 131. Lag om premiepension. Fi.
 132. Antimicrobial Feed Additives. Jo.
 133. Antimikrobiella fodertillsatser (sammandrag). Jo.
 134. Förtroendemännainflytande – ökad kvalitet och rättssäkerhet. S.
 135. Ledare, makt och kön. A.
 136. Kvinnors och mäns löner – varför så olika? A.
 137. Glastak och glasväggar? Den könssegregerade arbetsmarknaden. A.
 138. Familj, makt och jämställdhet. A.
 139. Hemmet, barnen och makten. Förhandlingar om arbete och pengar i familjen. A.
 140. Fonogramersättning. Ku.
 141. Boken i tiden. Ku.
 142. Högkostnadsskydd mot sjuklönekostnader. S.
 143. Större EU – säkrare Europa. UD.
 144. Försvarets fastigheter.
Former för en kostnadseffektiv och verksamhetsinriktad förvaltning. Fi.
 145. Förvalta med miljöansvar. Statsförvaltningens arbete för ekologisk hållbarhet. M.
 146. Grunddata – i samhällets tjänst. Fi.
 147. Barns bilder av äldre
– en fråga om bemötande av äldre. S.
 148. Utbildningskanalen. U.
 149. Miljön i ett utvidgat EU. M.
 150. EU:s jordbrukspolitik och östutvidgning. Jo.
 151. Food and the environment, Swedish strategy for the future of EU agriculture. Jo.
 152. Uppehållstillstånd på grund av anknytning. UD.
 153. Arbetskraftens fria rörlighet – trygghet och jämställdhet + Bilagedel. A.
 154. Patienten har rätt. S.
 155. Miljösamverkan i vattenvården. M.
 156. Ett större och bättre Europa? EU:s utvidgning: Samhällsekonomiska effekter. Fi.
 157. Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. U.
 158. Vuxenpedagogik i teori och praktik. U.
-

Statens offentliga utredningar 1997

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

- Fastighetsdataregister. [3]
- Aktiebolagets kapital. [22]
- Barnpornografifrågan.
- Innehavskriminalisering m.m. [29]
- Integritet Offentlighet Informationsteknik. [39]
- Grundlagsskydd för nya medier. [49]
- Folket som rådgivare och beslutsfattare.
+ Bilaga 1 och 2. [56]
- Polisens register. [65]
- Branschsanering - och andra metoder mot ekobrott. [111]
- Straffansvar för juridiska personer. Del A+B. [127]

Utrikesdepartementet

- Återkallelse av uppehållstillstånd. [67]
- Polis i fredens tjänst. [104]
- Verkställighet och kontroll i utlänningsärenden. [128]
- Större EU - säkrare Europa. [143]
- Upphållstillstånd på grund av anknytning. [152]

Försvarsdepartementet

- Totalförsvaret och frivilligorganisationerna
- uppdrag, stöd och ersättning. [70]
- Behandling av personuppgifter om
totalförsvarspliktiga. [101]
- Myndighetsansvaret för transport av farligt gods. [109]
- En samordnad militär skolorganisation. [112]

Socialdepartementet

- Röster om barns och ungdomars psykiska hälsa. [8]
- Välfärd i verkligheten - Pengar räcker inte. [24]
- Brister i omsorg
- en fråga om bemötande av äldre. [51]
- Omsorg med kunskap och inlevelse
- en fråga om bemötande av äldre. [52]
- Att växa bland betong och kojor.
Ett delbetänkande om barns och ungdomars
uppväxtvillkor i storstädernas utsatta områden från
Storstadskommittén. [61]
- Rosor av betong.
En antologi till delbetänkandet Att växa bland
betong och kojor från Storstadskommittén. [62]
- En lag om socialförsäkringar. [72]
- Invandrare i vård och omsorg
- en fråga om bemötande av äldre. [76]
- Förmån efter inkomst - Samordnat inkomstbegrepp
för bostadsstöden och nya kvalifikationsregler för
rätt till sjukpenninggrundande inkomst. [85]
- Barnets bästa i främsta rummet. FN:s konvention
om barnets rättigheter förverkligas i Sverige. [116]

- Barnets bästa - en antologi. [116]
- Delade städer. [118]
- En tydligare roll för hälso- och sjukvården i
folkhälsoarbetet. [119]
- Förtroendemannainflytande - ökad kvalitet och
rättssäkerhet. [134]
- Högkostnadsskydd mot sjuklönekostnader. [142]
- Barns bilder av äldre
- en fråga om bemötande av äldre. [147]
- Patienten har rätt. [154]

Kommunikationsdepartementet

- Länsstyrelsernas roll i trafik- och fordonsfrågor. [6]
- IT-problem inför 2000-skiftet. Referat och slutsatser från
en hearing anordnad av IT-kommissionen den
18 december. IT-kommissionens rapport 1/97. [12]
- Digital demokrati. Ett seminarium om Teknik,
demokrati och delaktighet den 8 november 1996
anordnat av Folkomröstningsutredningen, IT-
kommissionen och Kommunikationsforsknings-
beredningen. IT-kommissionens rapport 2/97. [23]
- Kristallkulan - tretton röster om framtiden.
IT-kommissionens rapport 3/97. [31]
- Ny kurs i trafikpolitiken + bilagor. [35]
- Sverige inför epokskiftet.
IT-kommissionens rapport 5/97. [63]
- Inför en svensk policy om säker elektronisk
kommunikation. Referat från ett seminarium anordnat av
IT-kommissionen, Närings- och handelsdepartementet
och SEIS den 11 december 1996.
IT-kommissionens rapport 6/97. [73]
- Rättigheter i luftfartyg. [122]
- IT-kommissionens hearing om den nya medie- och
programvaruindustrin. Andrakammaralen,
Riksdagen, 1997-06-16. [124]
- Kollektivtrafik i tid + Bilaga. [129]

Finansdepartementet

- Inkomstskattelag, del I-III. [2]
 - Byråkratin i backspegeln. Femtio år av förändring på sex
förvaltningsområden. [7]
 - Flexibel förvaltning. Förändring och verksam-
hetsanpassning av statsförvaltningens struktur. [9]
 - Ansvar för valutapolitiken. [10]
 - Skatter, miljö och sysselsättning. [11]
 - Det svåra samspillet. Resultatstyrningens framväxt
och problematik. [15]
 - Skatter, tjänster och sysselsättning.
+ Bilagor. [17]
 - Granskning av granskning.
Den statliga revisionen i Sverige och Danmark. [18]
-

Statens offentliga utredningar 1997

Systematisk förteckning

Kontroll Reavinst Värdepapper. [27]
I demokratins tjänst. Statstjänstemannens roll och vårt offentliga etos. [28]
Europa och staten. Europeiseringens betydelse för svensk statsförvaltning. [30]
Att lära över gränser. En studie av OECD:s förvaltningspolitiska samarbete. [33]
Bekämpande av penningtvätt. [36]
Myndighet eller marknad.
Statsförvaltningens olika verksamhetsformer. [38]
Arbetsgivarpolitik i staten.
För kompetens och resultat. [48]
Avskaffa reklamskatten! [53]
Ministern och makten.
Hur fungerar ministerstyre i praktiken? [54]
I medborgarnas tjänst.
En samlad förvaltningspolitik för staten. [57]
Statsskuldpolitiken. [66]
Bosättningsbegreppet. Skatterättsliga regler för fysiska personer. [75]
Uppföljning av inkomstskattelagen. [77]
Försäkringsmäklare. En lagöversyn av Försäkringsmäklarutredningen. [79]
Reformerad stabsorganisation. [80]
Punktskattkontroll av alkohol, tobak och mineralolja, m.m. [86]
Lokalförsörjning och fastighetsägande.
En utvärdering av statens fastighetsorganisation. [96]
Säkrare obligationer? [110]
Ett svenskt investerarskydd. [125]
Bilen, miljön och säkerheten. [126]
Effektivare statlig inköpssamordning. [130]
Lag om premiepension. [131]
Försvarets fastigheter.
Former för en kostnadseffektiv och verksamhetsinriktad förvaltning. [144]
Grunddata – i samhällets tjänst. [146]
Ett större och bättre Europa? EU:s utvidgning: Samhällsekonomiska effekter. [156]

Utbildningsdepartementet

Den nya gymnasieskolan – steg för steg. [1]
Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. [21]
Ett tekniskt forskningsinstitut i Göteborg. [37]
Besparingar i stort och smått. [69]
Den nya gymnasieskolan
– problem och möjligheter. [107]
Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. [108]

Vuxenpedagogik i Sverige. Forskning, utbildning, utveckling. En Kartläggning. [120]
Skolfrågor – Om skola i en ny tid. [121]
Utbildningskanalen. [148]
Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. [157]
Vuxenpedagogik i teori och praktik. [158]

Jordbruksdepartementet

Svensk mat – på EU-fat. [25]
EU:s jordbrukspolitik och den globala livsmedelsförsörjningen. [26]
Alternativa utvecklingsvägar för EU:s gemensamma jordbrukspolitik. [50]
EU:s jordbrukspolitik, miljön och regional utveckling. [74]
Jaktens villkor – en utredning om vissa jaktfrågor. [91]
Mat & Miljö. Svensk strategi för EU:s jordbruk i framtiden. [102]
Antimicrobial Feed Additives. [132]
Antimikrobiella fodertillsatser (sammandrag). [133]
EU:s jordbrukspolitik och östutvidgning. [150]
Food and the environment, Swedish strategy for the future of EU agriculture. [151]

Arbetsmarknadsdepartementet

Aktivt lönebidrag. Ett effektivare stöd för arbetshandikappade. [5]
Personaluthyrning. [58]
Samhall. En arbetsmarknadspolitisk åtgärd + Bilagedel. [64]
Om makt och kön – i spåren av offentliga organisationers omvandling. [83]
Kvinnor, män och inkomster.
Jämställdhet och oberoende. [87]
Mot halva makten – elva historiska essäer om kvinnors strategier och mäns motstånd. [113]
Styrsystem och jämställdhet. Institutioner i förändring och könsmaktens framtid. [114]
Ljusnande framtid eller ett långt farväl?
Den svenska välfärdsstaten i jämförande belysning. [115]
Ledare, makt och kön. [135]
Kvinnors och mäns löner – varför så olika? [136]
Glastak och glasväggar? Den könssegregerade arbetsmarknaden. [137]
Familj, makt och jämställdhet. [138]
Hemmet, barnen och makten. Förhandlingar om arbete och pengar i familjen. [139]
Arbetskraftens fria rörlighet – trygghet och jämställdhet + Bilagedel. [153]

Statens offentliga utredningar 1997

Systematisk förteckning

Kulturdepartementet

- IT i kulturens tjänst. [14]
Staten och trossamfunden
Rättslig reglering
– Grundlag
– Lag om trossamfund
– Lag om Svenska kyrkan. [41]
Staten och trossamfunden
Begravningsverksamheten. [42]
Staten och trossamfunden
Den kulturhistoriskt värdefulla kyrkliga egendomen och de kyrkliga arkiven. [43]
Staten och trossamfunden
Svenska kyrkans personal. [44]
Staten och trossamfunden
Stöd, skatter och finansiering. [45]
Staten och trossamfunden
Statlig medverkan vid avgiftsbetalning. [46]
Staten och trossamfunden
Den kyrkliga egendomen. [47]
Staten och trossamfunden. Sammanfattningarna av förslagen från de statliga utredningarna. [55]
Svenskhemmet Voksenåsens förvaltningsform. [59]
Betal-TV inom Sveriges Television. [60]
Grannlands-TV i kabelnät. [68]
Medieföretag i Sverige – Ägande och strukturförändringar i press, radio och TV. [92]
Forum för världskultur
– en rapport om ett rikare kulturliv. [95]
Nya samverkansformer inom den sjöhistoriska museiverksamheten. [100]
Rapport med förslag om sändningsorter. [103]
En fond för unga konstnärer. [106]
Nobelcenter i Stockholm – ett informations- och aktivitetssentrum kring naturvetenskap, kultur och samhälle. [117]
Fonogramersättning. [140]
Boken i tiden. [141]

Närings- och handelsdepartementet

- Regionpolitik för hela Sverige. [13]
Att utveckla industriforskningsinstitutet. [16]
Konkurrenslagen 1993-1996. [20]
Upphandling för utveckling. [88]
Handeln med skrot och begagnade varor. [89]
Konkurrensneutrala transportbidrag. [94]
Ett effektivare näringsförbud. [123]

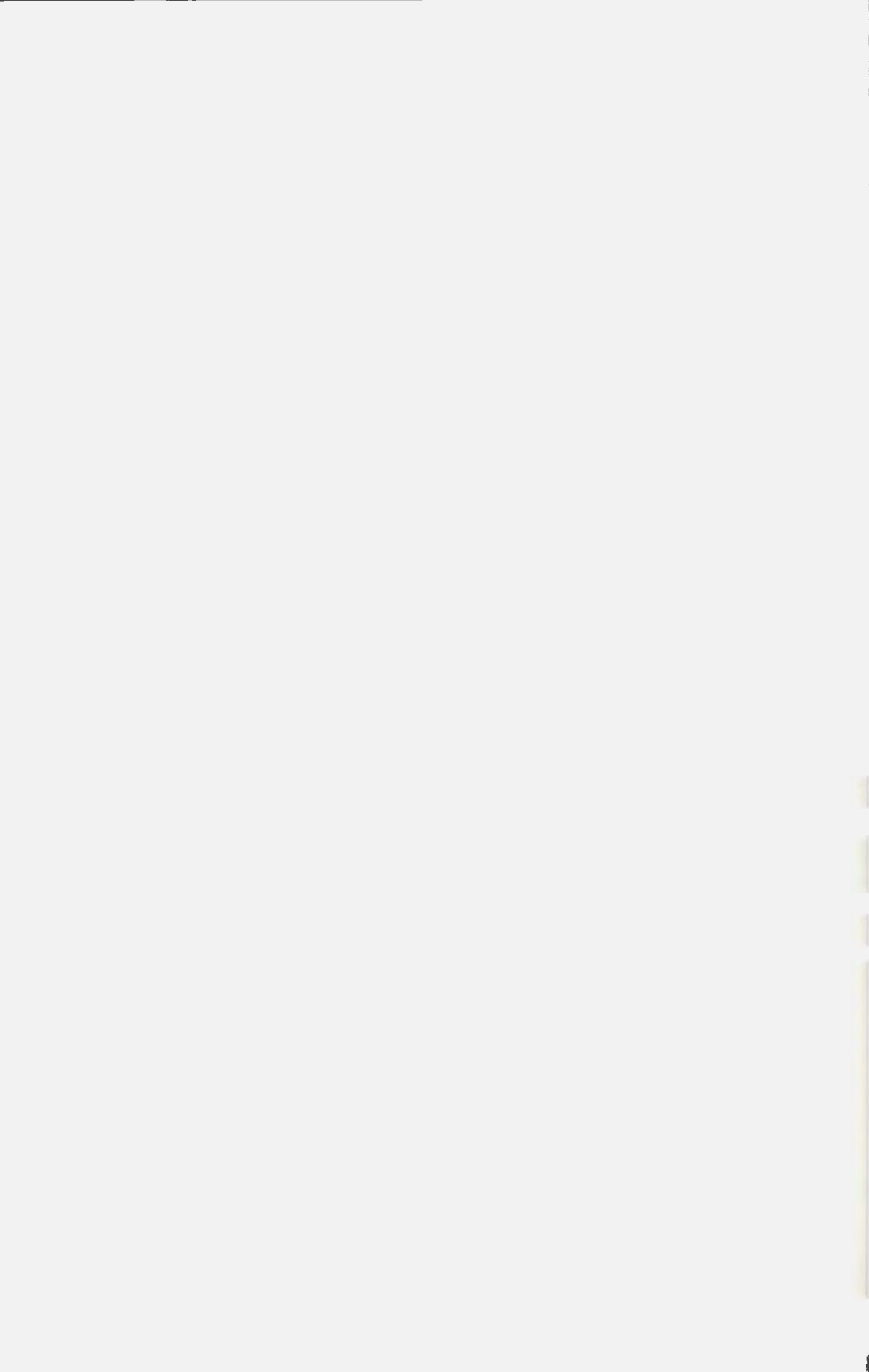
Inrikesdepartementet

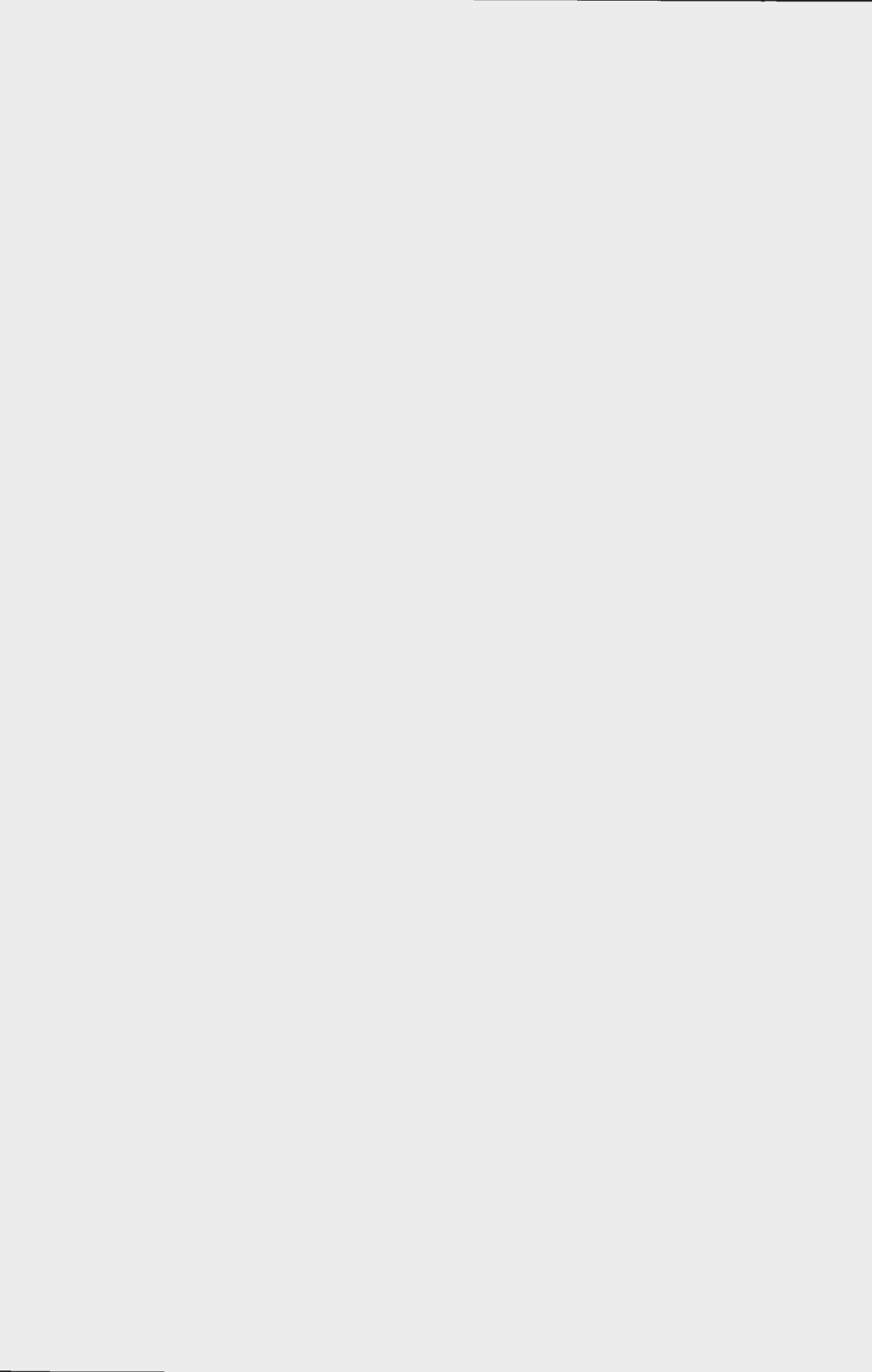
- Bättre information om konsumentpriser. [19]
Unga och arbete. [40]
Politik för unga.
+ 2 st bilagor. [71]
Medelsförvaltning i kommuner och landsting. [78]
Allmännyttiga bostadsföretag.
+ Bilaga. [81]
Lika möjligheter. [82]
Ändrad organisation för det statliga plan-, bygg- och bostadsväsendet. [90]
Hantering av fel i utjämningssystemet för kommuner och landsting. [93]

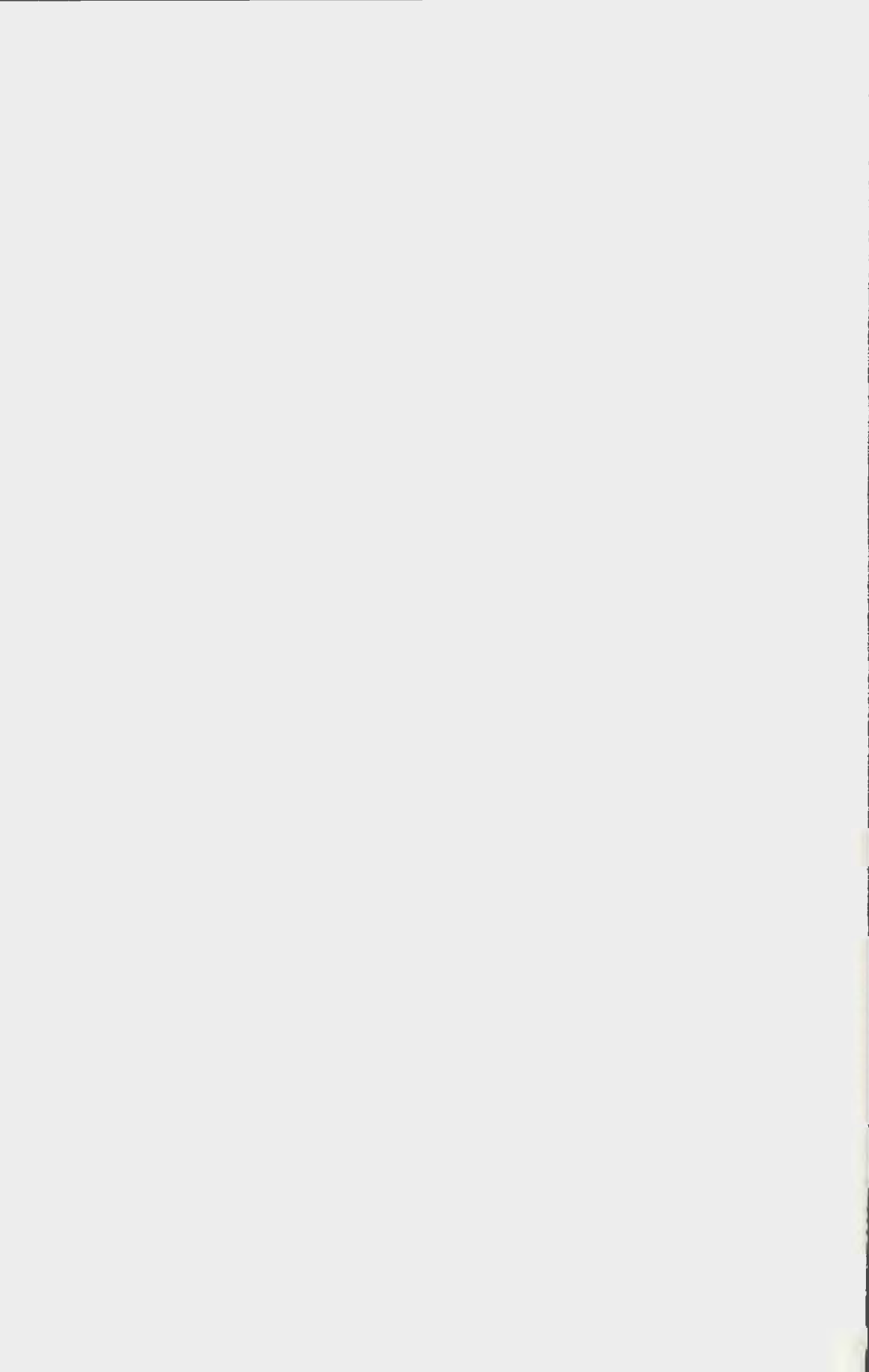
Miljödepartementet

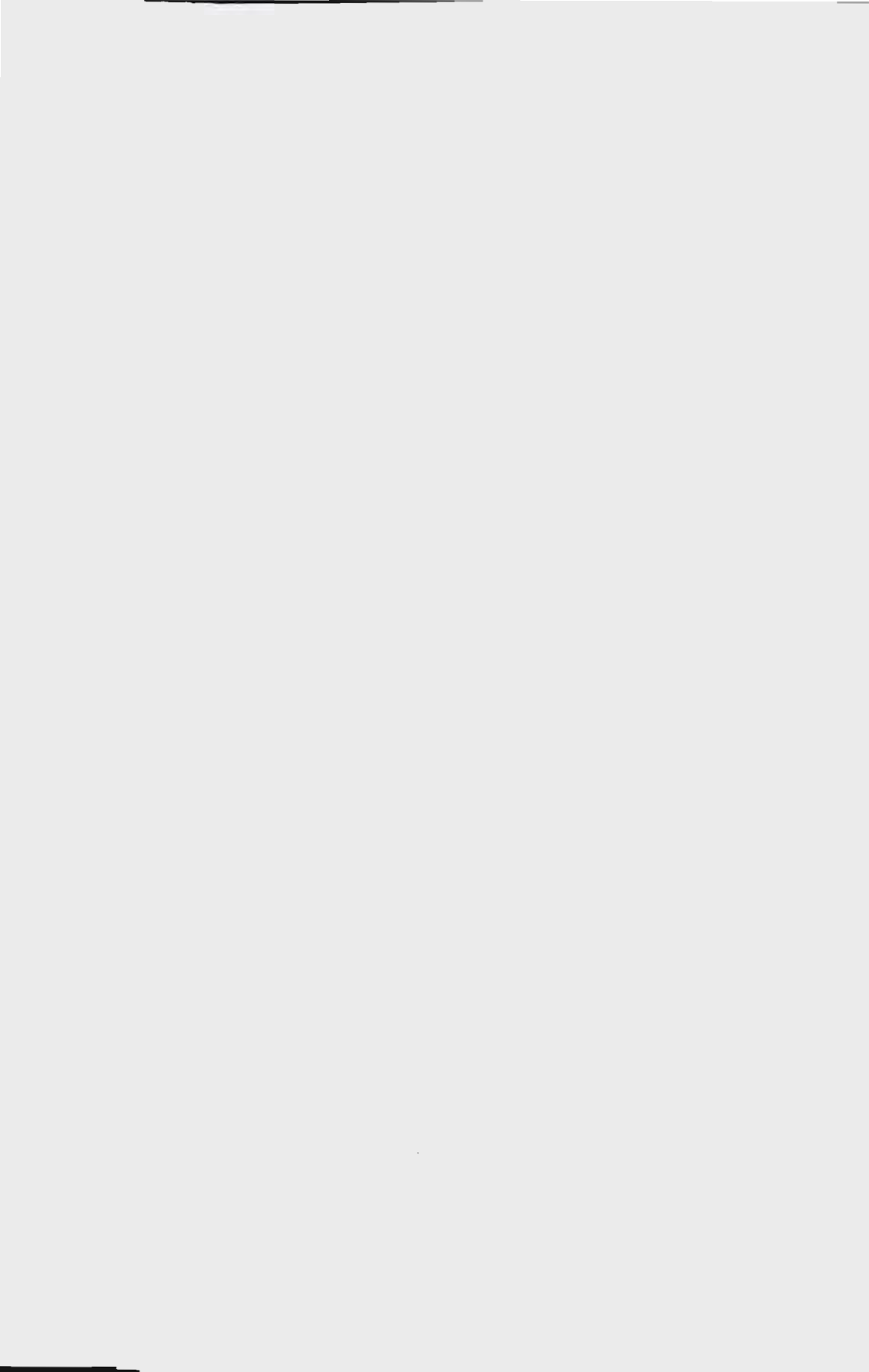
- Förbättrad miljöinformation. [4]
Följdlagstiftning till miljöbalken. [32]
Övervakning av miljön. [34]
En hållbar kemikaliepolitik. [84]
Skydd av skogsmark. Behov och kostnader. [97]
Skydd av skogsmark. Behov och kostnader.
Bilagor. [98]
En ny vattenadministration. Vatten är livet. [99]
Agenda 21 i Sverige.
Fem år efter Rio – resultat och framtid. [105]
Förvalta med miljöansvar. Statsförvaltningens arbete för ekologisk hållbarhet. [145]
Miljön i ett utvidgat EU. [149]
Miljösamverkan i vattenvården. [155]













FRITZES

POSTADRESS: 106 47 STOCKHOLM
FAX: 08-690 91 91, TELEFON: 08-690 91 90

ISBN 91-38-31623-4
ISSN 0375-250X