

Validering

Illustrationer finns endast i den tryckta versionen

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 kunskapssamhällets 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.

– *Garanterat 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 läroprocesserna.

– *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 yrkesstandards. 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 ”kompetensenheter” 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 inläringstillfällen (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 lärosteg 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: otydlighet, 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 baskunskaper 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 kunskapssamhället 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 transparensinriktade. 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 accepterade 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 inläring) 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 årlånga 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 (inlärning) 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 ackreditera 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 Kunskapslyftet 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 skräddarsydda test för att få fram personliga förutsättningar och resurser. Ett annat exempel är *AMU Gruppen AB* som genom olika diagnostiska prov tar reda på vad den studerande kan inom sitt yrkesområde för att sedan via ett utvecklat modulsysteem 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 inläringssmiljön. 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 prövning. 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 prövas 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 betygsriteriernas 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 arbetsätt 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 samtida 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 utbildningsönskningsbehov. 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 kulturdeltagande – 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 inlärningen 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 Kunskapslyftet" 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 utbildningsanordnarens 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 studiecirkelarna. 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 djupinlärning 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 Kunskapslyftet 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 Kunskapslyftet 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 ansevärd 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 intressefördjupning, 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 hembygds-cirklar. Flera av dessa cirkelämnen 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 tekniknära 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 att 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 studiecirkarna 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 cirkarna, men återfinns istället i föreningarnas verksamhet. Cirkarna lägger en grund genom att de erbjuder deltagarna en möjlighet att "svetsa sig samman" i för dem viktiga frågor.

Ytterligare ett centralt drag i studiecirkarnas 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. Studiecirkarna ingick i det moderna projektet som präglades av framtidsoptimism och en längtan efter sköt-samhet och ordning.¹³ Det är möjligt att det härvidlag har skett en förskjutning och att cirkarna 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 cirkelämnena 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 cirkelämnena är förstås inte unika. En hel del ämnen på studieförbundens program återfinns även hos andra anordnare och här får studieförbunden konkurrera om deltagarna. Kärnämnena 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 meritera sig.¹⁸ Men avsaknaden av betyg kan också vara ett hinder vid rekryteringen av deltagare. De som vill meritera 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 cirklarna. 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 studiecirkelar. Det kan vara körer som uppträder, teatercirkelar 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 cirkelar med ett stort samhälleligt värde är de hembygds-cirkelar 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 naturcirkelar som kartlägger växter och djurarter inom något område. Cirkelar 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 cirkelarna 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 cirkelarna. Men man kan också läsa målen så att det är cirkelarna (gruppen, kollektivet) som skall vara aktiva i samhällslivet.

Deltagarna pekar på värden som cirkelarna gett dem i form av ett förbättrat självförtroende och nya eller mer nyanserade uttrycksmedel. Cirkelarna 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 cirkel är också på ett mer direkt sätt involverade i samhället. Det gäller t.ex. arbetsmiljöcirkel, vissa cirkel inom ramen för fackföreningar och politiska partier, men också exempelvis cirkel 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 cirkelarna 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. Cirkarna har en ledare och oftast något studiematerial att utgå från. En del av studieförbunden anordnar också kurser, som skiljer sig från studiecirkarna 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 studiecirkelnas 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 studiecirk-larna, 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 studiecirk-larna, gör att relationen mellan deltagarna inte präglas av samma systemrationalitet som den obligatoriska skolan gör. Istället kännetecknas ordningen av att ”...männis-kor 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 Høla 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.

Problemlösningsstudier

När jag började arbeta på Hålså 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 problemlösningsstudier 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 Höghjelm (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 ämnesindelade etc.),
- informella diskussions- och föreläsningssamtal.

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 Höghjelm 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 problemlösningsstudierna 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 Höghjelm präglades tyvärr utredningen och försöksverksamhetens uppläggning av ett ohistoriskt synsätt. Man tog inte sin utgångspunkt i att folkhögskolan alltid kännetecknats av problemlösningsstudier (oberoende av terminologi) och ständigt varit sysselsatt med elevernas självverksamhet. Hålsås 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 Håla 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. Bibringas 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 praktikinslagen 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 dataanknytning, 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 anlitats 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 bevästande och utveckling i Sverige och för deltagarnas personliga utveckling som anges i de statliga måldokumenterna” (SOU 1996:159, s. 13). Detta är förstås 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 folkrörelsedemokratins 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 folkhögskolan 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 folkkögskolorna 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 vuxenutbildningsatsningen 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 arbets sätt 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 kurs typer 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 Hålså 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 Hålså 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 generell 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 ekonomiutbildningar. 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 antyddes 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 studieerfarenheter 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 utbildningsanordnarnas 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). *Världen 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 socialgruppstillhörighet 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. Höghjelm, R. (1992) *Folkhögskolans pedagogiska praxis. En studie av pedagogiska arbetsformer på långa kurser*. Forskningsgruppen för vuxenpedagogik, HLS, Stockholm, 1992:1. Höghjelm 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 Höghielm

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 dithills 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 gymnasier 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 förvärsarbete och måhända bildat familj, skall hänvisas till att genomgå de vanliga gymnasier, 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 gymnasiers 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 lektionsammanskomsterna 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 folkbildningsidealen. 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 artikulats 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 åberopats 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. Höghiell 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 Höghiell 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 Höghjelm 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 studiecirkel 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 vuxenutbildningsanordnare 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.

Figuren finns endast i den tryckta versionen

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 honnörssord. 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 arbetsätt 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 kunskapssökande. 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 kunskapssamhälle 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 Hammarbyhammens 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 Håla 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 studiecirkel). På senare tid har han även studerat undervisningen i yrkestestetiska 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 uni-versitet. 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-Ölje 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 – Uddannelsesstilbud 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) *Når skolekulturer samarbejder. 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. & Regnér, 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 utbytet 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.
- Broadly, D. (1981) *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.
- Broadly D. (red.) (1984) Om bildning och konsten att ärva, *Krut* 3–4.
- Broadly, 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) *Studiecirkeln 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 Övervintringsprojektet 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. (1986) *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.
- Dalgaard & 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) *Lärariket – 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 mogna 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 HSR.
- 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 Netterstrem (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.
- Höghjelm, R. (1987) *Studering i komvux. En uppföljning 1980–85*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Inst. för pedagogik. Rapport 1987:10.
- Höghjelm, R. (1985) *Undervisning i komvux. Ideal och verklighet i grundskolekurser*. Malmö: CWK Gleerup.
- Höghjelm, R. (1990) *Effekter av deltagande i komvux. En uppföljning 1986–1989*. Stockholm: HLS Rapport 1/1990. Institutionen för pedagogik.
- Höghjelm, 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 voksenuddannelsesstøtte*. Forskningscenter for Voksenuddannelse.
- Larson, A. (1995) *VUS – behovet for lærer kvalifikationer*. Forskningscenter for Voksenuddannelse.
- 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 facklärda*, 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 flexibla 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 särvux.
- Rappe, E. (1973) Från katekes till social fostran. *Häften för Kritiska studier* nr 5–6, 1973.
- Regné, 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 andraspråksinlärning*. 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 kunskapssamhälle. 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. & Ivanic, 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 NFPF: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 studiecirklarnas hemligheter. Stockholm. Carlssons.
- Weiner, G. (1994) *Feminisms in education. An introduction*. Buckingham, Philadelphia. Open University Press.
- Wernersson, I. (1991) Könsskillnader 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.