

**Lärares pedagogiska arbete inom den  
kommunala vuxenutbildningen**

*Anita Håkansson*

**Doktorsavhandlingar inom den Nationella  
Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 6**

**Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr 13**

**Skrifter utgivna vid Högskolan Kristianstad nr 7**

Den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA) är en av de sammanlagt 16 forskarskolor som riksdagen inrättade år 2001. Den representerar en strävan att bredda och förnya forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet dels innehållsligt, dels genom att svara upp mot kravet att samtliga institutioner som medverkar i grundutbildningen också skall bedriva forskning och forskarutbildning i anslutning till grundutbildningsuppdraget.

Umeå universitet är världhögskola och de partnerhögskolor som medverkar är Högskolan Dalarna, Högskolan i Kristianstad, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Malmö högskola samt Örebro universitet. Forskarskolan har en ledningsgrupp med representanter för partnerhögskolorna, yrkeslivet och de studerande.

Forskarskolan har organiserats så att framväxten av en sammanhållen forskningsmiljö i Pedagogiskt arbete stärks. Doktoranderna har tillsammans med handledarna deltagit i gemensamma kurser och seminarier. Flertalet av de avhandlingsprojekt som bedrivs inom Forskarskolan placeras inom de kategorier som har en mycket tydlig koppling till den pedagogiska praktiken. Arbetet inom forskarskolan har på ett avgörande sätt präglats av det faktum att samtliga doktorander har en så stark knytning till läraryrket.

[www.educ.umu.se/napa](http://www.educ.umu.se/napa)

© Anita Håkansson 2007

*Omslag*

Formgivning: Print & Media, Umeå universitet

Bild: Margrethe Brynolf

Inläga och redigering: Elisabeth Wallmark, NaPA, Umeå universitet

Tryck: Print & Media, Umeå universitet, Umeå 2007

ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066

ISBN 978-91-7264-271-3

Distribution: Högskolan Kristianstad, Institutionen för beteendevetenskap, 291 88  
Kristianstad

Tel: +46 (0)44 20 30 00

E-post: [anita.hakansson@bet.hkr.se](mailto:anita.hakansson@bet.hkr.se)

Håkansson, Anita, 2007: *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen. (Teachers' pedagogical work within the municipal adult education system in Sweden.)* Monograph. Language: Swedish, with a summary in English. Umeå University, Department of Child and Youth Education and Counselling, SE-901 87 Umeå, Sweden.

Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 6, Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr 13, Skrifter utgivna vid Högskolan Kristianstad nr 7

ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066 ISBN 978-91-7264-271-3

## Abstract

The purpose of this thesis is to find out the central, essential, and important issues concerning teaching adult students within the municipal adult education system in Sweden. In accordance with the used method, Grounded Theory, the research question runs as follows: What is the main concern of adult educators and how do they deal with it? Formal and informal conversations with and between adult educators, classroom observations and events occurring outside the classrooms were used as data. A constant comparative analysis of empirical data, supported by literature and results from previous research ended up in an empirical grounded theory.

The main concern of the adult educators is the high degree of absence and the many dropouts among the students. To avoid this, a majority of the educators perform motivational work through pedagogical and social actions and try to find a balance between teaching and caring. A majority of the adult students, though, have needs that are of a socio-emotional kind; a caring dimension seems to prevail. So, the educational assignment becomes secondary to the social one, but the acts of caring are both of final and instrumental value. By teaching and caring, the adult educators try to help their students to lead a good life either at the moment or in the future, and to experience Quality of Life, the latter have to be motivated to attend school regularly.

According to the andragogical principles, adults are responsible and motivated to learn by nature. However, this study shows that there is a distance between the ideal adult student and the actual one and that adult educators have to take on both the responsibility and motivational work. An informal theory, generated out of a basic set of values and an experienced-based knowledge that is vital to adult education, is thus put into educational practice.

Key concepts: Adult education, adult education and care, adult education and learning, andragogy, diversity, lifelong learning, kommunal vuxenutbildning, motivation, Quality of Life, teaching adults.



## Förord

Jag vill rikta ett varmt tack till alla dem som möjliggjort genomförandet av detta projekt. Främst gäller det ni lärare på Komvux som så välvilligt öppnat klassrumsdörrarna för mig och delat med er av era kunskaper och erfarenheter. Utan er hade det inte blivit någon avhandling. Vidare vill jag rikta ett tack till mina handledare, Lena Holmberg och Stefan Andersson, som på ett professionellt sätt bistått mig på vägen. Icke att förglömma är Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete och Högskolan Kristianstad som bidragit till min försörjning. Sist men absolut inte minst, vill jag tacka alla er i centrum och periferi, ingen nämnd och ingen glömd, som har funnits till hands och tagit sig tid att lyssna och stötta när så har behövts. Ett alldeles speciellt tack vill jag rikta till Elsa, Masse, Dea och Lina. Jag hoppas få tillbaka den plats i era liv som jag tvingats avstå ifrån under ett antal år.

*Forsan et haec olim meminisse iuvabit. Gaudiamus igitur!*

Hässleholm i februari 2007

Anita Håkansson



## Innehållsförteckning

<b>Kapitel I – Introduktion .....</b>	<b>9</b>
<b>Kapitel II – Bakgrund .....</b>	<b>13</b>
Vuxenutbildningen och Komvux .....	13
Det vuxenpedagogiska fältet .....	16
Det livslånga lärandet .....	19
Syfte och frågeställningar .....	23
<b>Kapitel III – Metod .....</b>	<b>25</b>
Grounded Theory .....	26
Kvalitetskriterier i Grounded Theory .....	29
Genomförande .....	33
Etiska aspekter på genomförandet .....	41
<b>Kapitel IV – Det empiriska materialet .....</b>	<b>43</b>
Lärarnas beskrivning av eleverna – en homogen grupp .....	43
Lärarnas beskrivning av eleverna – en heterogen grupp .....	45
Det pedagogiska uppdraget och dess genomförande .....	49
Att undervisa en homogen grupp vuxna elever .....	53
Att undervisa en heterogen grupp vuxna elever .....	61
Ett individanpassat arbetssätt och dess pedagogiska konsekvenser ...	62
Bedömning och betygsättning .....	71
Att skapa intresse för lärande .....	72
Sammanfattning – det pedagogiska uppdraget .....	75
<b>Kapitel V – Litteratur- och forskningsöversikt: Det pedagogiska uppdraget .....</b>	<b>79</b>
Elevgruppen .....	79
Uppdraget .....	82
Uppdragets genomförande .....	83
Andragogik .....	89
Pedagogiskt arbete och erfarenhetsbaserade teorier .....	92
Motivationsarbete .....	94

<b>Kapitel VI – Lärarbetet och det pedagogiska uppdraget på Komvux .....</b>	<b>99</b>
<b>Kapitel VII – Människorna på Komvux .....</b>	<b>103</b>
Det sociala uppdraget och dess genomförande – gruppen .....	105
Det sociala uppdraget och dess genomförande – individen .....	108
Det sociala uppdraget och lärarrollen .....	115
Sammanfattning – det sociala uppdraget .....	122
<b>Kapitel VIII – Litteratur- och forskningsöversikt: Det sociala uppdraget .....</b>	<b>127</b>
Elevgruppen .....	127
Uppdraget .....	128
Uppdragets genomförande .....	130
Lärarrollen .....	131
Läraren som social- och omsorgsarbetare .....	132
<b>Kapitel IX – Lärarbetet och det sociala uppdraget på Komvux .....</b>	<b>135</b>
<b>Kapitel X – En helhetssyn på uppdraget: Att tillgodose elevernas behov .....</b>	<b>139</b>
Uppdragets genomförande förutsätter närvarande elever .....	143
<b>Kapitel XI – Teorier om livskvalitet .....</b>	<b>149</b>
Läraruppdraget och elevernas livskvalitet .....	152
<b>Kapitel XII – Ett bidrag till förståelsen av lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen .....</b>	<b>157</b>
<b>Kapitel XIII – Reflektioner över avhandlingsarbetets genomförande och resultat .....</b>	<b>167</b>
<b>Summary .....</b>	<b>173</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>179</b>

## Kapitel I – Introduktion

”Vad gör dom egentligen på Komvux?” Det var till att börja med en obestämd undran, som med tiden utvecklades till en forskningsfråga om lärarnas pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen (Komvux). Som pedagogik- och psykologilärare på en högskola har jag mött studenter alltifrån tjugo år och uppåt både på fristående kurser och på programutbildningar. Deras utbildningsbakgrund och erfarenheter från arbetslivet har varierat och ambitionerna med högskolestudierna har varit att utbilda sig till pedagog, personalvetare, ekonom eller tekniker. För ett antal år sedan träffade jag i samband med undervisning på en programutbildning en grupp studenter med förhållandevis hög medelålder. Några få kom direkt från gymnasieskolan och det visade sig att majoriteten av dem hade uppnått högskolebehörighet via Kunskslyftet och Komvux; ett mindre antal hade genomfört sina studier på någon folkhögskola. I gruppen utkristalliserades ganska snart ett antal till synes entusiastiska och välmotiverade studenter med höga förväntningar, ett gott självförtroende och påtaglig optimism inför sina studier. De visade sig ha en sak gemensamt, vilken var att alla hade gått på Komvux och mina aningar om att det råder ett positivt samband mellan inställningen till studier och erfarenheter från Komvux bekräftades ytterligare. Studenternas beskrivningar stämde väl överens med de jag hört från andra som gått på Komvux och även med dem som getts av lärare som undervisar eller hade undervisat på Komvux. Samtidigt som studenterna upplevde sig ha haft en pressad studiesituation, pratade de i uppskattande ordalag om sin studietid och om det goda stöd och den uppmuntran de fått från lärarhåll. Studenternas skildringar av verksamheten och inställning till studierna bidrog således till att den positiva bild som jag hade haft sedan tidigare ytterligare förstärktes. Andra variabler fanns förmodligen som samverkade med deras positiva attityder till studier och inte minst det goda självförtroendet, men utifrån studenternas egna utsagor var studietiden på Komvux en bidragande orsak till att så var fallet. Jag började fundera över vad som var så bra med Komvux och om orsaken stod att finna i att skolformen som sådan erbjöd de studerande en speciellt gynnsam utbildningsmiljö. Vad lärarna beträffade, tolkade jag deras beskrivningar som att de verkligen uppskattade sin arbets-situation, vilket främst berodde på att de studerande var vuxna. På motsvarande sätt gav studenternas beskrivningar antydningar om att de hade en liknande uppfattning och ur deras perspektiv var den angenäma utbildningssituationen till stor del lärarnas förtjänst. Den sammansatta bilden av verksamheten på Komvux kom således att få ytterst positiva förtecken: Komvux var en skolform med en homogen grupp målmedvetna och välmotiverade vuxna, som med

hjälp av ytterst goda pedagoger gavs möjlighet att under harmoniska och gynnsamma betingelser öka sin kompetens och därmed förbereda sig för högre studier.

Vid ungefär samma tid fick jag tillfälle att stifta närmare bekantskap med ett Komvux som andra beskrivit så lyriskt och utifrån det själv bilda mig en uppfattning om verksamheten som den var då (ht 2001). Jag undervisade en grupp blivande psykologilärare i ämnesdidaktik och med det följde uppgiften att besöka dem under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Två av dem skulle genomföra en period på Komvux och jag fick möjligheten att delta både som observatör och aktör i verksamheten. Observatörsrollen innebar att bedöma studenternas undervisning och aktörsrollen att, när studenterna hade avslutat sin praktikperiod, vikariera för deras handledare som blev sjuk. Jag fick alltså möjlighet att under drygt en månads tid själv pröva på hur det är att undervisa på Komvux. Upplevelserna gjorde mig både förbryllad och omtumlad, eftersom de inte alls stämde med den bild och de förväntningar som jag hade haft med mig utifrån beskrivningarna jag fått. Det jag reagerade på och ställde mig undrande inför var hur olika inställningar eleverna hade till sina studier och hur dessa kom till uttryck på olika sätt. Dessutom uttalade vissa elever sitt stora missnöje och sin besvikelse över det bemötande de fått från lärarhåll. Beskrivningarna som följer är exempel på memorerade händelser som framkallade en viss undran och som gav en annan bild av Komvux än den jag hade fått genom andras skildringar av verksamheten.

- En elev kom med andan i halsen halvspringande in på lektionen som hade pågått i ungefär en halvtimme. Eleven bad nervöst om ursäkt för sin sena ankomst och förklarade, att den tid som hade stått till förfogande för att göra ett prov inte hade varit tillräcklig. Eleven hade fått ta rasten och ytterligare tid till hjälp för att kunna fullfölja uppgiften och missade därför delar av nästa lektion. Jag berättade då, att det skriftliga prov som enligt tidigare planering skulle göras två dagar senare, hade strukits. Eleven reagerade med att brista i gråt och kalla mig för ängel: ”Nu har jag tid att gå med min dotter till skolan och göra julpynt”.
- Av den grupp om tio elever som börjat läsa en kurs på distans, hade de flesta hoppat av och endast ett fåtal hade fortfarande kontakt med skolan. I ett försök att få avhopparna att återuppta studierna, skickade jag ett brev till dem och bjöd in till en träff. De tre elever som kom uttryckte sin besvikelse över att skolans löfte om stöd inte hade uppfyllts, vilket var anledningen till att de inte hade fullföljt sina studier.

- En grupp gick en uppdragsutbildning med tydlig yrkesprofilering. Deltagarna, som var i slutet av sin utbildning, hade ännu inte funnit innehållet i kursen relevant för sin framtida yrkesroll. ”Freud är ju jättespännande men när behöver vi han?”, som en elev uttryckte det. Samma grupp ifrågasatte dessutom meningen med att planera in ett skriftligt prov efter det datum då betygen skulle vara satta.
- En elev ”skiter i”, vilket var det uttryck som användes, att lämna in en uppgift som skulle ge underlag för betygsättning. Då jag undrade varför, fick jag svaret, att eleven inte hade valt att läsa psykologi utan egentligen hade velat läsa biologi eller geografi. För att få maximal finansiering krävdes emellertid ett visst antal studietimmar och eftersom elevens önskade ämnesval var schematekniskt omöjligt, fick det bli psykologi som utfyllnad.
- På närvarolistorna som skulle fyllas i fanns i några grupper, som också var starkt reducerade, många tomma rutor och jag fick tre olika förklaringar till såväl studieavbrotten som frånvaron. En förklaring var att elever anmälde sig till en kurs men aldrig kom. En annan var att elever kom de första lektionerna men sedan bara försvann och en tredje var att elever var frånvarande det antal timmar som inte medförde någon reduktion av studiemedlen.

Jag blev således på ett påtagligt sätt medveten om, att de studerande på Komvux inte alls var någon homogen grupp av målmedvetna och motiverade vuxna. Det fanns även elever som kom och gick lite godtyckligt och elever som läste en kurs för att kunna försörja sig. Att lärarnas pedagogiska arbete inte alltid upplevdes som tveklöst positivt av eleverna, gav den arbetstygda eleven som gråt, eleverna som kände sig övergivna och de elever som inte fann någon yrkesrelevans i kursinnehållet exempel på.

Erfarenheterna från fältet framkallade plötsligt minnen från ett annat Komvux, dit jag några år tidigare hade blivit ombedd att planera och genomföra en två dagars kompetensutveckling för lärarna som jobbade där. Efter ett besök på skolan och upprepade kontakter med representanter för denna, enades vi om att det som skulle behandlas var kommunikation, inlärning och motivation. Jag tänkte mig då att genomföra uppdraget på ett traditionellt och för mig självklart sätt. Först en genomgång av olika teorier kopplade till dessa teman och därefter en uppföljande diskussion utifrån dessa samt ett stencilmaterial som jag sammanställde. Utfallet blev långt ifrån det jag hade förväntat mig, eftersom diskussionerna hela tiden tenderade att röra sig mot och fastna i mer vardagsnära och konkreta vardagsproblem. Vad gör jag med elever som kommer hit påverkade och ibland berusade?

Hur talar jag om för en elev att kamraterna tycker att han eller hon luktar illa? Skall eleven få ha keps eller mössa på sig inomhus? Vad skall vi göra åt sena ankomster och upprepad frånvaro? Jag var minst sagt förvånad och fann det ytterst besynnerligt, att det i lärarnas vardag ingick att möta och hantera den typen av problem.

Min tidigare odelat positiva bild av Komvux blev på så sätt inte längre lika självklar och en summering av erfarenheter och intryck ledde fram till två olika bilder av verksamheten. Den ena bilden, som föreställer en specifik och för studiemotiverade vuxna gynnsam utbildningsmiljö, är baserad på en mängd positiva omdömen om Komvux, både från lärare och före detta elever. Den andra bilden, som är baserad på egna upplevelser av verksamheten, föreställer en i mina ögon högst vanlig skola, där lärarna ställs inför samma problematik som alla andra lärare gör i andra skolformer. Eleverna var förvisso vuxna, vilket utgör en påtaglig skillnad, men precis som barn och ungdomar visade sig vuxna ha olika inställningar till och motiv för att studera. Vissa elevers missnöje bidrog också till att bilden av Komvux inte blev lika entydig.

Holme och Krohn Solvang (1997) diskuterar förförståelse och fördomar som förutsättningar för att bedriva forskning och menar, att mellan den utbildningsbaserade förförståelsen och de socialt grundade fördomarna finns ett spänningsfält. Efter att ha arbetat som lärare i många år inom olika skolformer och med olika åldersgrupper är min förförståelse av pedagogiskt arbete dels utbildningsbaserad, dels erfarenhetsbaserad. Denna förförståelse har tillsammans med lösryckta uttalanden från människor med erfarenheter av Komvux genererat en vid och öppen forskningsfråga. De eventuella fördomar jag har gentemot Komvux är också erfarenhetsbaserade och avslöjas förmodligen i ett inslag av normativitet som uppstått i reflektionerna kring undervisningens syfte, genomförande och mål (Uljens, 1997). Utifrån min förförståelse och mina fördomar ställer jag därför frågan: Vad håller de *egentligen* på med på Komvux?

## **Kapitel II – Bakgrund**

Till skillnad från det informella lärandet ingår det formella i samhällets ansvarsområde och organiseras, administreras, anordnas och samordnas av olika samhällsliga aktörer. Lärandet blir på så sätt institutionaliserat och därmed ligger det utanför den enskilde individens möjligheter att direkt kunna påverka sitt eget lärande. Det individuella lärandet belyses och problematiseras i olika slags texter och styrs av dokument som i många fall verkar tvingande och påverkar och uppmanar individen till handling (Lindensjö & Lundgren, 2000). Den formella och av samhället finansierade utbildningen omfattar även vuxna och ett led i ambitionen att ta reda på det specifika med det institutionaliserade lärandet på Komvux är att studera informativa texter och dokument. Detta kapitel innehåller en kortfattad historisk genomgång av hur den kommunala vuxenutbildningen växte fram, dess omfattning och organisation. Det ger vidare en kartläggning av det vuxenpedagogiska forskningsfältet, lyfter fram den komplexa vuxenpedagogiken och belyser svårigheterna för lärare att genom utbildning skaffa sig specifik kunskap och därmed beredskap att undervisa vuxna. En del av utrymmet får vissa delar av den proposition om vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildningen (Regeringen, 2001) som framarbetats utifrån de utvärderingar som gjorts av Kunskapslyftet. Eftersom den har möjliggjort för många att skaffa sig högskolebehörighet, har den på så sätt en viss anknytning till min forskningsfråga. Vidare har Lärarutbildningskommittén tagit intryck av Kunskapslyftskommitténs definition av vuxenpedagogik i arbetet med att utarbeta en ny lärarutbildning (SOU 1999:63). Sambandet mellan Kunskapslyftet och det livslånga lärandet, vilket är ett återkommande begrepp i olika utbildningssammanhang, inte minst när det gäller vuxnas lärande, ger det livslånga lärandet ett självklart utrymme i kapitlet.

### **Vuxenutbildningen och Komvux**

Utifrån den rådande arbetsmarknadssituationen och med kvällsgymnasierna som föregångare, inrättades 1968 den kommunala vuxenutbildningen och blev därmed en del av en lång vuxenutbildningstradition (Hägerström, 2004). De omfattande skolreformerna under 1950- och 1960-talen hade lett till stora utbildningsklyftor mellan generationerna och diskussioner fördes om hur dessa skulle kunna överbryggas. Diskussionerna resulterade bland annat i 1967 års vuxenutbildningsreform, Proposition 1967:85, vilken fastställde att vuxenutbildningen, som omfattade folkbildning, arbetsmarknadsutbildning och utbildning på grundskole- och gymnasienivå, var en angelägen del av utbildningspolitiken (SOU 1999:141). I ett betänkande

som föregick vuxenutbildningsreformen understryks att vuxenutbildningen skall vara ett komplement till grund- och gymnasieskolan. Den skall också erbjuda påbyggnadsutbildningar och möjligheter till komplettering av tidigare utbildning. Genom vuxenutbildningen skulle utbildningsnivån höjas, inte bara ur rättvisesynpunkt, utan främst för att stimulera den ekonomiska utvecklingen i samhället. Reformen syftade till en utbyggnad av utbildningsmöjligheterna för den så kallade begåvningsreserven, en grupp motiverade och ambitiösa vuxna, som av olika anledningar inte hade utbildat sig som unga, men som nu förutsattes ha ett stort utbildningsbehov (a.a.).

Enigheten var stor i fråga om tillgång och tillträde till utbildning och om vad den skulle innehålla, vilket däremot inte var fallet när det gällde hur utbildningen skulle organiseras. Stridigheterna berodde till stor del på att den kompetensgivande vuxenutbildningen inte hade någon längre tradition likt folkbildningens folkhögskolor och studieförbund. Dess historia sträckte sig inte längre tillbaka än till 1930-talets korrespondensstudier, 1950-talets kvällsgymnasier på Kursverksamheten, Medborgarskolan och Tjänstemännens Bildningsverksamhet (TBV). För att markera vuxenutbildningens karaktär föreslog Yrkesutbildningsberedningen, att vuxenutbildningsinstitut skulle etableras på gymnasieorterna (SOU 1999:141). Dessa institut skulle erbjuda grundläggande och gymnasial utbildning och yrkesinriktade gymnasiekurser för vuxna samt utbildningar som var direkt anpassade för arbetsmarknaden. Gymnasieutredningen ville å sin sida ha ett kommunalt huvudmannaskap för den kompetensgivande utbildningen och en medföljande samordning mellan ungdoms- och vuxenutbildningen. Förutsatt att lärarna fick en vuxenpedagogisk utbildning, vilket både Yrkesutbildningsberedningen och Gymnasieutredningen hävdade, skulle de då kunna undervisa båda grupperna. Trots protester från Skolöverstyrelsen, som varnade för att "... vuxenpedagogiken inte skulle bli något annat än de traditionella metoder som dominerade ungdomsutbildningen." (SOU 1999:141, s. 20), var det Gymnasieutredningens förslag som blev styrande och den kommunala vuxenutbildningen inrättades.

Att klart definiera vad arbetsmarknadsutbildning stod för medförde inga problem. Behovet att avgränsa den kommunala vuxenutbildningen gentemot folkbildningsarbetet ledde emellertid till en utredning som skulle jämföra de båda utbildningsformerna angående mål, uppgifter och organisation. Utredningen fastslog, att båda hade så gott som identiska mål och bådas uppgift var att förmedla kunskaper och färdigheter. Den grundläggande skillnaden ansågs emellertid ligga i att verksamheten i den kommunala vuxenutbildningen styrdes av centralt fastställda dokument (Gougoulakis, 2001).

Dagens kommunala vuxenutbildning omfattar grundläggande och gymnasial utbildning, påbyggnadsutbildningar, svenska för invandrare och utbildning för utvecklingsstörda. Den grundläggande vuxenutbildningen,

vilken kommunerna har skyldighet att erbjuda, skall tillfredsställa vuxnas behov av kunskaper och färdigheter som samhälle och arbetsliv kräver, samt ge behörighet till fortsatta studier. Kommunerna skall vara aktiva i att rekrytera och motivera alla som har rätt till utbildningen, det vill säga vuxna, som är folkbokförda i en kommun och saknar kunskaper motsvarande grundskolenivå. Skollagen föreskriver även, att kommunerna skall erbjuda en efterfråge- och behovsstyrd gymnasial utbildning som är likvärdig med och motsvarar den nivå som utbildningen i gymnasieskolan ger. För att vara kvalificerad att följa en kurs, skall vissa villkor emellertid vara uppfyllda i fråga om ålder, boende, skolgång och förutsättningar. Detta gäller även för olika slags påbyggnadsutbildningar, som syftar till vidareutbildning inom ett yrke eller utbildning till ett helt nytt yrke (SFS 1985:1100).

Förordningen om kommunal vuxenutbildning, vilken är ett komplement till Skollagen, fastställer, att för verksamheten gäller en läroplan (SFS 1994:738), Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994a). Samma kursplaner och betygskriterier gäller alltså för både Komvux och ungdomsgymnasiet, men skrivningen ger utrymme för anpassning till vuxna.

Kunskapsmålen är desamma för ungdomar och vuxna, men kursernas innehåll, omfattning och tyngdpunkter behöver inte vara identiska (a.a., s. 28).

Vuxenutbildningen hade i ett antal år en egen läroplan, Lvux 82. Kunskapsynen sägs emellertid vara densamma i Lpf 94 som i Lvux 82 och de grundläggande uppfattningarna rörande deltagarinflytande och elevernas eget ansvar i Lvux 82 återfinns även i Lpf 94. I Förordningen om kommunal vuxenutbildning regleras vilka kurser och ämnen som skall erbjudas, hur undervisningen skall bedrivas, vem som är behörig att gå på Komvux, samt vem som skall sätta vilka betyg och när. Förordningen innehåller även skrivningar om kurs-, tim- och arbetsplaner samt program mål (Svensk Facklitteratur, 1994).

I vårt decentraliserade skolsystem fastställer staten i klart definierade styrdokument de nationella målen för undervisningen och kommunerna ansvarar för genomförandet. Hur målen skall uppnås fastställs i den kommunala skolplanen och i de lokala arbetsplaner som utarbetas på varje skola. Skolledare, lärare och kommunpolitiker är i detta sammanhang således betydelsefulla för skolverksamheten (Svensk Facklitteratur, 1994). Genom sin fysiska närhet torde lärare emellertid anses vara de som genom tiderna haft ett avgörande inflytande på den faktiska verksamheten. De har därmed en nyckelroll i arbetet med att utveckla människors kunskaper och färdigheter

samt förbereda dem för ett livslångt lärande. Genom den decentralisering och mål- och resultatstyrning som genomfördes på skolområdet för ett tiotal år sedan, har även vuxenutbildningen fått ändrade förutsättningar med tydligare krav på kvalitet och måluppfyllelse (Regeringen, 2000). Den förändrade styrningen ledde till en förändring av lärarrollen som inte längre är självklar, utan som ställer krav på utbildning och fortbildning i vuxenpedagogisk kompetens. Vad vuxenpedagogisk kompetens innehåller framgår emellertid inte (SOU1996:188), men i Skollagen (SFS 1985:1100) tydliggörs kommunernas och landstingens skyldighet att se till att lärarna har en för undervisningen avsedd utbildning (2 kap. 3 §) samt att planera och anordna kompetensutveckling för personalen (2 kap. 7 §).

### **Det vuxenpedagogiska fältet**

Den kommunala vuxenutbildningen bildar tillsammans med folkhögskolor, studieförbund, universitet, högskolor, distansutbildningar och arbetslivsrelaterad utbildning ett vuxenpedagogiskt forskningsfält. I en översikt över detta fält som täcker svensk forskning från 1980 till 1997 (SOU1997:120) uttrycks komplexiteten i begreppet vuxenpedagogik och svårigheten att entydigt definiera det. Forskningen, som dessutom snarare är produkt- än processcentrerad, har nämligen en stor spännvidd från omfattningen av deltagande i vuxenutbildning till vilka undervisningsmetoder som är lämpligast för vuxna. Ett ökat intresse för lärande i arbetslivet visar sig i en arbetslivsforskning som, liksom den pedagogiska forskningen kring universitet och högskolor, har varit relativt omfattande under dessa år. Den pedagogiska arbetslivsforskningen sker ofta med företagsekonomiska förtecken och forskning på universitet och högskolor handlar i många fall om utvärderingar av sjukvårdsköterske- och/eller lärarutbildningar. Folkbildningen har varit föremål för en omfattande forskning, företrädesvis historisk sådan och det har även gjorts utvärderingar av den egna verksamheten. När det gäller distansutbildningar, vilka vanligtvis administreras av universitet och högskolor, fokuseras oftast kommunikationsteoretiska frågor. Komvux beforskades som mest under 1980-talet i samband med att utbildningen fick en egen läroplan 1982, Lvux 82, men därefter har intresset svalnat avsevärt. Den vuxenpedagogiska forskning som gjorts under 1990-talet har haft olika infallsvinklar (Lumsden Wass, 2004), men tydligt är, att liksom tidigare forskning, ligger fokus framför allt på dem som utbildas, inte de som utbildar.

Historiskt sett har pedagogiken haft barns och ungdomars utveckling som centralt forskningsobjekt och fokuserat de förändringar som sker på väg in i vuxenåldern. Förändringen anses bilda ett grundläggande beteende- och funktionsmönster, som utökas allteftersom individen gör nya erfarenheter. Den ökade satsningen på formell utbildning av vuxna i Sverige medförde

att lärarna fick ett pedagogiskt ansvar för helt nya elevgrupper och bristen på vuxenpedagogisk forskning blev uppenbar (Alexandersson, Dahlgren, Larsson & Säljö, 1984). Insikten att utbildning och undervisning av vuxna kräver speciella lärare, metoder och sätt att se på kunskap har funnits länge (Smith, 2002). Trots det, vittnar Lumsden Wass forskningsgenomgång (2004) om ett i forskningssammanhang svagt intresse för utbildningsspecifik problematik och kompetens hos dem som utbildar. En grundläggande fråga är om det över huvud taget existerar en faktisk och specifik pedagogik som skiljer sig från en allmän pedagogik, när det gäller att möta vuxna i en lärsituation. Det finns en ansevärd mängd, men ibland ganska förvirrande, teoretiska perspektiv inom psykologi, sociologi och filosofi om vuxnas lärande, vilka har presenterats på ett ytligt och i många fall förenklat sätt och därför inte alltid varit till hjälp för vuxenutbildare. Behovet av en avgränsad och tydlig teori om vuxnas lärande och konsensus kring begreppet vuxenpedagogik är således påfallande stort (Hillier, 1998). Ett sätt att råda bot på detta är att lyfta fram och ta till vara den verksamhetsanknutna och praktikgrundade kunskapen och skapa teorier kring denna (Carlgren, 1990).

Mycket av den pedagogiska litteraturen handlar om lärare och utbildare i allmänna ordalag, vilket medför en homogenisering av lärarkåren, vars arbetsvillkor och arbetsuppgifter kan te sig högst olika. Frågan är om det existerar en slags arketyper som alla ställer upp bakom och bär med sig som en mental representation av vad en lärare är.

... i den offentliga debatten och även i styrdokumentet förefaller det vara så att det bara finns en typ av lärare (Skog-Östlin, 1999, s. 34).

Även lärarutbildningen regleras utifrån tanken att alla lärargrupper skall rymmas i en och samma kategori; det allmänna utbildningsområdet skall endast ge insikter om hur vuxna lär. Vuxenpedagogik rubriceras som specifik kompetensprofil, men Lärarutbildningskommittén, LUK, slår fast, att det finns fler likheter än olikheter mellan att undervisa vuxna och ungdomar (SOU 1999:63). Olika förmågor hanteras i processen som innefattar den enskildes professionella utveckling, men alla lärare behöver grundläggande kompetenser av kommunikativ, kulturell, kreativ, kritisk, social och didaktisk karaktär. Dessa kompetenser skall komplettera varandra och samverka i förskola, förskoleklass, skola, fritidshem och vuxenutbildning, så att de kan "... utveckla en gemensam syn på barns, ungdomars och vuxnas lärande och socialisation." (SOU 1999:63, s. 127). För lärare på folkhögskolor och pedagogiska ledare i studieförbund finns emellertid folkhögskolläroprogrammet som påbyggnadsutbildning om 40 poäng. Av tradition har

lärare således rekryterats till den kommunala vuxenutbildningen med en utbildning som är anpassad till grundskola och/eller gymnasieskola. Formellt sett har de en behörighet att undervisa även vuxna, trots att de stora skillnaderna mellan eleverna vad gäller ålder, arbets- och samhällsliv och, inte minst, syftet med studierna, ställer särskilda krav på vuxenläraren (SOU 1996:188). Samtidigt konstaterar Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63), att förhållningssättet och den goda pedagogiken för vuxna som Kunskapslyftskommittén förespråkar, vore fruktbar även i ungdomsskolan.

En kompetensinriktad vuxenutbildning erbjöds redan på 1930-talet av Statens aftonskola och på 1950-talet av Statens skola för vuxna, men det var först på 1960-talet som den vuxenpedagogiska debatten startade i Sverige (Börlin, Hörnqvist, Ratio & Stjärnlöf, 1990). I debatten lyfts bland annat frågor om hur viktigt det är att i undervisningen ta till vara vuxnas erfarenheter, hur man arbetar i grupp och på vilket sätt ålder kan vara ett hinder för lärande. Debatten resulterade i vuxenpedagogisk och vuxenpsykologisk litteratur, som ofta presenterades i form av studiehandledningar och vände sig till lärare inom vuxenutbildningen. Lärarens uppgift var att handleda, stimulera och vara medmänniska och de som deltog i utbildning förutsattes vara aktiva och själv ta ansvar för sitt lärande. Lärandet skulle vara erfarenhetsbaserat och den mekaniska inläringen hörde definitivt inte hemma bland vuxna elever (a.a.).

Med åren insåg man allt mer, att vuxnas speciella förutsättningar för att studera kräver andra undervisningsmetoder och att lärare inom vuxenutbildningen behöver vuxenpedagogisk fortbildning (Börlin m.fl., 1990). I samband med beslutet att inrätta den kommunala vuxenutbildningen 1968 antydde i propositionen, att vuxenutbildningen måste anpassa metodiken efter vuxnas förutsättningar och att ungdomsutbildningens studieformer inte kunde tjäna som modell (a.a.). Kunskapen om att vuxnas lärande ställer krav på specifik pedagogik och metodik har enligt Rubenson, Tuijnman och Wahlgren (SOU 1999:141) emellertid inte lett till att vuxenpedagogiken och vuxenutbildningen fått tillräcklig uppmärksamhet inom lärarutbildningen. Vuxenpedagogiska inslag har funnits främst på gymnasie-lärarutbildningen och då framför allt i kortare yrkeslärarutbildningar (SOU 1997:120). Bristen på uppmärksamhet och utrymme i lärarutbildningen bör således kompenseras med kompetenshöjande insatser för vuxenlärare (SOU 1999:63). I propositionen ”Vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildningen” (Regeringen, 2001) framhålls, att vuxenpedagogik skall finnas som inriktning i lärarutbildningen och krav ställs på ökade forskningsinsatser kring vuxenpedagogiska frågeställningar. Satsningen skulle innebära att avsätta resurser, både för forskning med särskild inriktning mot vuxnas

lärande och för kompetensutveckling av lärare med inriktning mot vuxen- och specialpedagogik.

Enligt refererad proposition (Regeringen, 2001) skall den postmoderne vuxenutbildaren utifrån individuellt skräddarsydda studieplaner på olika sätt främja ett individualiserat och livslångt lärande. För det krävs ”ett mer flexibelt stöd” (a.a., s. 26) som skall vara personligt och individuellt och ett komplement till den moderna tekniken. Intressant att notera är, att Knowles (1984) hade liknande visioner redan för drygt 20 år sedan.

I believe we are nearing the end of the era of our edifice complex and its basic belief that respectable learning takes place only in buildings and on campuses. Adults are beginning to demand that learning take place at a time, place, and pace convenient to them (a.a., s. 422).

Sammanfattningsvis kan sägas, att majoriteten av lärarna på Komvux har någon form av pedagogisk utbildning (SCB, 2004, tabell 9.7), de har en ämneslärarutbildning och är kvinnor (SCB, 2004, tabell 9.9). Genom den pedagogiska utbildningen har de getts en formell behörighet att undervisa vuxna, trots att utbildningens pedagogik, metodik, didaktik och praktik företrädesvis har haft barn och ungdomar som utgångspunkt. De nyblivna lärarna lämnar följaktligen utbildningen med obetydlig eller kanske rentav ingen beredskap alls att undervisa vuxna. Den dokumenterade kunskapen om heterogeniteten bland de vuxna eleverna i fråga om ålder, social bakgrund, tidigare utbildning, eventuell yrkeserfarenhet och, inte minst, syftet med studierna, har emellertid inte lett till att de vuxenpedagogiska frågeställningarna har fått så stort, om än något, utrymme inom lärarutbildningen. Bortsett från folkhögskollärarutbildningen och kurser i universitets- och högskolepedagogik, finns ingen formell utbildning för att undervisa vuxna. Den enskilde vuxenläraren förväntas ändå uppfylla de så kallade andragogiska undervisningsidealerna (Höghi, 1997), vilka till viss del går ut på att kursdeltagarna, med hjälp av en problemorienterad undervisning som tar sin utgångspunkt i deltagarnas livserfarenheter, skall utvecklas socialt. Vidare skall kursdeltagarna ha ett reellt inflytande avseende planering och genomförande av kurser och undervisning, som de dessutom skall utvärdera tillsammans med läraren.

### **Det livslånga lärandet**

Som ett led i en strategi för ett livslångt lärande uppdrogs åt Kunskapslyftskommittén 1995 att föreslå mål för ett nationellt Kunskapslyft för vuxna. I uppdraget ingick även att ge förslag på hur ansvaret för detta skulle fördelas

mellan staten, arbetsmarknadens parter och individen. Den femåriga och statligt stödda satsningen på utbildning av vuxna hade dels syftet att lägga grunden för en för 2000-talets behov anpassad vuxenutbildning, dels att öka sysselsättningen och den ekonomiska tillväxten. De statliga medlen öronmärktes för 100 000 arbetslösa helårsstudenter som saknade gymnasiekompetens och som önskade bedriva studier inom kommunal vuxenutbildning eller folkhögskola. I mån av plats kunde även de som inte tillhörde den definierade målgruppen få delta, men det var arbetslösa mellan 25 och 55 år som fick ett särskilt utbildningsbidrag motsvarande nivån för ersättning vid arbetslöshet (Regeringen, 2001). Olika delrapporter efter första hälften av perioden, det vill säga från hösten 1997 till våren 2000, visade i korthet att satsningen var lyckad och hade gett önskade resultat; människor hade ökat sin kompetens och fått större tilltro till sin egen förmåga. Utbildningar hade anordnats och genomförts inte bara av den kommunala vuxenutbildningen utan även av externa utbildare, vars pedagogiska tänkande och arbetssätt med framgång utvecklats och anpassats till den vuxna målgruppen. Planeringen av kursutbudet i de olika kommunerna hade varit efterfrågestyrd, antingen av de studerande eller av framför allt arbetsgivare via Arbetsförmedlingen. Alla kommuner hade erbjudit såväl studie- som yrkesvägledning, i vilken även arbetet med att validera den studerandes befintliga kunskaper och kompetens ingick (a.a.).

Som fenomen, begrepp och idé är det livslånga lärandet inte nytt. Det introducerades i slutet av 1960-talet och har allt sedan dess använts med skiftande innebörd i framför allt utbildningspolitiska sammanhang. Under några årtionden hade begreppet humanistiska förtecken, men på 1990-talet kom det allt mer att användas i ekonomiska sammanhang. Rubenson (2004) talar om en "First generation: the humanistic era, the 1970s" (s. 29) och en "Second generation: the strong economic era, 1985-2000" (s. 30). En tydlig markering gjordes också genom att börja tala om ett livslångt lärande i stället för en livslång utbildning, vilket medförde en starkare koppling till arbetslivet och därmed den enskilde individen (Field, 2001; 2003; Salling Olesen, 2004). Övertygelser finns, att bakom tanken på ett livslångt lärande ligger idag enbart ett effektivitetstänkande och en önskan om att utveckla en konkurrenskraftig yrkesmässig kompetens hos samhällsmedborgarna (Achtenhagen, 2002; Norman & Hyland, 2003). Det livslånga lärandet kopplas då till och får sitt berättigande genom de utmaningar som ett informations- och kunskapssamhälle skapar och som ansvarstagande medborgare antar (Salo, 2004). Resonemanget ligger nära teorin om humankapitalet, human capital theory. Genom det starka samband som existerar mellan medborgarnas kunskapsnivå och ett samhälles socioekonomiska förhållanden, framställs individen som samhällets mest värdefulla tillgång.

Humankapitalet blir då motorn i den ekonomiska tillväxten och genom att investera i kunskaper och färdigheter ökar produktiviteten och gynnar individen och därmed hela samhället ekonomiskt. Fokus ligger således på människors ekonomiska beteende (Alvesson, 1999; Desjardins, 2004; Schuller, 2002; Sing, 2001). Schuller (2002) hänvisar till OECD från 1998 och definierar humankapitalet på följande sätt:

... the knowledge, skills and competences and other attributes embodied in individuals that are relevant to economic activity (Schuller, 2002, s. 34).

Begreppet livslångt lärande är ej heller något nationellt utan snarare ett universellt fenomen med vissa allmängiltiga problem som har att göra med inställningen till utbildning. Med en kvantitativ målsättning formuleras problemen i termer av att utbildning, trots medföljande stora ekonomiska kostnader, är dysfunktionell och improduktiv. Med en mer kvalitativ målsättning formuleras utbildningsproblemen genom påpekandet att de humanistiska värdena håller på att gå förlorade (Motala, 2002).

I raise this not because democracy is an end in itself, but because, taken together, extraordinary economic determinism and the failure to recognize the totality of the values that education must transmit, are going to lead our society into duality once again (a.a., s. 136).

Varje enskilt samhälle har dessutom specifika problem, utmaningar och målsättningar med innehållet i och genomförandet av medborgarnas livslånga lärande och ambitionerna och förmågan avgörs av dess socio-politiska struktur (Motala, 2002; Rubenson, 2004). Storbritannien har primärt ambitionen att skapa en gemensam syn, ”’joined-up’ government and ’joined-up’ policies” (Everiss, 2002, s. 93), på sambandet mellan lärande och arbete, ekonomi, utveckling och samhällets välbefinnande. Företrädare för spanska förhållanden (Pedró, 2002) väljer att belysa problemet som Spanien har när det gäller undervisningen på universiteten. Den sägs vara alldeles för traditionell, men med hjälp av modern teknologi kan undervisningen förändras; lösningen är så kallade virtuella universitet [eng. virtual campuses] med målsättningen att möjliggöra för människor att leva i ett teknologiskt samhälle. I Latinamerika finns problemet med ett stort antal vuxna analfabeter och de Ibarrola (2002) hävdar, att förutsättningarna för ett livslångt lärande ligger i huruvida individen har grundläggande baskunskaper eller ej. Enligt Sing (2001) är en målsättning med utbildningen av vuxna i Indien att skapa en

medvetenhet hos individerna, hjälpa dem till självhjälp, uppmuntra till ansvar, initiativ, beslutsfattande och självförtroende. Det som också framhålls, är att ett framgångsrikt utbildningssystem skall förena människor och få dem att agera och lösa sina problem kollektivt. För att massorna [eng. masses] skall organisera sig och arbeta för emancipation och utveckling krävs utbildning och kommunikation (a.a.).

We have to build a learning community in which all the members and all the organizations cooperate closely into making it a physically, economically, culturally and mentally pleasant place to live (Sing, 2001, s. 31).

Utbildning har utvecklats till att bli ett tvång, skriver Ecclestone (1999) och utifrån ett individperspektiv och en humanistisk inställning till lärande hävdar hon, att hotet om exkludering och marginalisering fungerar tvingande för den enskilde individen.

För att kunna sköta och behålla arbetet, byta arbete, utveckla och förverkliga sig själv och fungera väl som samhällsmedborgare ... (Regeringen, 2001, s. 18).

Krav ställs på ett livslångt lärande i form av bredare kompetens och specialiserad kunskap och målgruppen för vuxenutbildningen är de som saknar förutsättningar för ett livslångt lärande. Vuxenutbildningen blir på något sätt synonymt med det livslånga lärandet som motiveras med "... globalisering, ökad konkurrens, snabb teknologisk utveckling, strukturförändringar, stor osäkerhet och oberäknlighet." (Salo, 2004, s. 8).

I en publikation utgiven av Skolverket (2000a) om det livslånga och livsvida lärandet påpekas att ur ett svenskt perspektiv skall lärandet, till skillnad från återkommande utbildning, ses i ett såväl livslångt som livsvitt perspektiv. Innebörden i detta är att den enskilde individen lär under hela sin livstid och att lärandet inte sker enbart i formella utbildningssammanhang (Rubensson, 1996). Grunden läggs i barn- och ungdomsskolan, medan vuxenutbildningen skall bryta trenden "för de som hamnat vid sidan av det livslånga lärandet" (a.a., s. 9). Genom ett livslångt lärande förnyas och uppdateras nödvändiga kunskaper i både formella och informella utbildningar och ett explicit mål är att främja individens självförverkligande. Ansvarsfördelningen är tydlig: Med de livslånga och livsvida perspektiven på lärande förskjuts ansvaret från stat till individ och lärandet beror till stor del på den enskildes möjligheter, förmåga och motivation att ta till vara de förutsättningar och anta de erbjudanden som ges för lärande. Oavsett huvudman skall staten

skapa förutsättningarna i form av olika lärmiljöer som kan tillgodose den enskildes behov. I en annan publikation fastslår Skolverket (2000b) till exempel, att det i vuxenutbildningssammanhang är samhällets sak att i samverkan med olika aktörer se till att individen erbjuds så gynnsamma utbildningsmöjligheter som möjligt. Förhållandet mellan vuxnas deltagande i utbildning, det livslånga lärandet och ett bra liv eller hög livskvalitet över huvud taget är påtagligt (Murphy, 2001; Tuijnman & van der Kamp, 1992).

Lifelong learning is seen as a key factor in the endless pursuit of the good life; personal development; better health; success in career; a wider array of choices in lifestyle and learning opportunities; enhancement of civil society; and, the pursuit of democracy and citizenship (Murphy, 2001, s. 20).

### **Syfte och frågeställningar**

Motstridiga bilder, varav den ena är framkallad genom hörsägen och den andra genom egna upplevelser av verksamheten, genererade frågan om vad de egentligen höll på med på Komvux. En litteraturgenomgång av vuxenutbildningen generellt och den kommunala vuxenutbildningen specifikt kompletterade de båda bilderna med ett kunskapsstillskott som till stor del var normativt till sin karaktär. Den inledande litteraturstudien ger antydningar om att, beroende på att eleverna är vuxna och med allt vad det innebär, undervisningen bör bedrivas på ett speciellt sätt. Inte minst det faktum att det vuxna lärandet skiljer sig från lärandet hos barn och ungdomar, torde ställa krav på en viss beredskap hos lärare som skall undervisa dem. Beredskapen innebär att ha kunskaper i och kunna omsätta en specifik men svårdefinierad vuxenpedagogisk teori och att i sin undervisning uppfylla de andragogiska utbildningsidealen.

Med denna bakgrund växer syftet med studien fram att *ur ett lärarperspektiv studera den pedagogiska verksamheten på Komvux*. I detta syfte ligger att *identifiera, beskriva och begreppsliggöra eventuella särdrag i lärarnas pedagogiska arbete vad gäller uppdrag och elevunderlag*. Dessa eventuella särdrag ses då relativt lärares pedagogiska arbete i barn- och ungdomsskolan och syftet kan brytas ner i följande frågeställningar, sedda ur ett lärarperspektiv:

- Hur tydliggörs att Komvux är en utbildningsmiljö för vuxna?
- Hur tydliggörs att lärarnas pedagogiska arbete riktas mot vuxna?
- Hur tydliggörs lärar- och elevrollerna när båda parter är vuxna?



## Kapitel III – Metod

Formulering av forskningsfrågor och val av metod uttrycker på något sätt forskarens sätt att vara, tänka och se på världen.

... the selection of method can best be viewed as arising from the basic philosophical beliefs about enquiry as held by the researcher (Annells, 1996. s. 379).

Det är ett val som kanske från början grundas på känsla och nyfikenhet men som så småningom kräver djupare reflektioner över ontologiska och epistemologiska frågor. Att forskningsfrågan skall styra val av metod är en självklarhet och sålunda finns det olika traditioner som undersöker olika verksamhetsfält i syfte att rättfärdiga och/eller åstadkomma olika teorier om verkligheten (Hartman, 2001).

Distinktionen mellan kvantitativ och kvalitativ forskning må vara olycklig och en pseudofråga som har gett upphov till onödig retorik. Eftersom begreppen trots allt kvarstår i metodteoretiska diskussioner, i metodlitteratur och vetenskapliga arbeten torde det emellertid vara vanskligt att helt bortse från deras existens (Allwood, 1999; Hartman, 1998; Åsberg, 2001). Diskussioner förs oftast just kring motsättningar mellan kvantitativ forskning med honnörsord som reliabilitet, representativitet och reproducerbarhet och kvalitativ forskning, vilken företräder begrepp som upptäckt, förståelse och intersubjektivitet. Kvantitativ forskning torde på så sätt av kvalitativt inriktade forskare betraktas som konstruerad och ytlig, medan kvalitativ forskning i sin tur ifrågasätts av kvantitativt inriktade forskare, eftersom den inte prioriterar objektivitet och generaliserbarhet (Bryman, 1997; Starrin, Larsson, Dahlgren & Styrborn, 1991). För vissa forskare är motsättningarna mellan experimentella och icke-experimentella metoder grundläggande. Om syftet är att fastställa kausala samband, torde slumpmässiga urval av experiment- och kontrollgrupper, strikt variabelkontroll och statistisk bearbetning vara ett lämpligt metodiskt angreppssätt. Om syftet i stället är att undersöka, beskriva, tolka eller förstå, torde en icke-experimentell design vara att föredra (Merriam, 1994). Guba och Lincoln (1994) menar, att den avgörande frågan gäller ett ställningstagande mellan olika forskningsparadigm och att ta ställning innebär då att bekänna sig till vissa ontologiska, epistemologiska och metodologiska grundantaganden. Positivisternas verklighet består av observerbara och mätbara företeelser som kan studeras objektivt, medan postpositivisternas är mer komplex och svår att förstå; det finns vare sig någon absolut objektivitet eller absolut sanning. Konstruktivisternas verklighet är knuten till individen och det är i själva forskningsprocessen som kunskap genereras i syfte att

skapa en slags konsensuskonstruktion. Föreläsare för den kritiska teorin menar, att verkligheten aldrig kan förstås fullt ut eftersom den skapas av olika maktstrukturer. Kunskapen står följaktligen att finna i just dessa maktstrukturer och forskningens uppgift är således att blottlägga dessa (Guba & Lincoln, 1994).

Till skillnad från de forskare som anser att det finns en enda objektiv och mätbar verklighet, anser jag att det existerar flera subjektiva verkligheter att förstå och tolka, som vare sig bör eller kan mätas eller utsättas för i förväg uppställda hypoteser. Jag vill därför låta lärarna på Komvux själv identifiera och beskriva eventuella särdrag och vad de själv upplever vara väsentligt och betydelsefullt i det pedagogiska arbetet. För att studera och utveckla kunskap om detta fält, finner jag det relevant att göra en undersökning som leder till "... förståelse för livsvärlden hos en individ eller en grupp individer." (Hartman, 1998, s. 239) och som syftar till att "... fånga egenarten hos den enskilda enheten och dennes speciella livssituation." (Holme & Krohn Solvang, 1997, s. 82). Det är en typ av undersökning som vanligtvis betecknas kvalitativ och som tillåter forskaren att vara teoretiskt öppen och flexibel och att ha en nära relation till undersökningspersonerna (Bryman, 1997).

... qualitative research is often the most "adequate" and "efficient" way to obtain the type of information required and to contend with the difficulties of an empirical situation. (Glaser & Strauss, 1967, s. 18)

Det finns olika typer av kvalitativ och empirinära forskning som fokuserar människors erfarenheter och försöker förstå ett beteende eller en händelse utifrån individuella referensramar. Jag har valt en metod, Grounded Theory (GT), som är speciellt lämplig för att generera praktikrelevant teori i komplexa sociala miljöer, vilket Komvux förefaller vara. Metoden kan använda såväl kvantitativa som kvalitativa data, men GT är främst en analysmodell för att på ett systematiskt och disciplinerat sätt samla in och bearbeta kvalitativa data för att generera teori (Allwood, 1999; Glaser & Strauss, 1967; Hylander, 2000).

### **Grounded Theory**

Grounded Theory (GT) introducerades som metod efter det att Glaser och Strauss hade genererat en teori om frågor kring döendet och blev en alternativ strategi till det vid det på 1960-talet dominerande positivistiska forskningsparadigmet. GT är en slags gyllene middelväg, enligt Hartman (2001), ett induktivt tillvägagångssätt med deduktiva inslag, som kompenserar de brister som upphovsmännen fann hos de båda ansatserna. Glaser och Strauss beskriver forskningsprocessen utifrån övertygelsen att

... generating grounded theory is a way of arriving at theory suited to its supposed uses. We shall contrast this position with theory generated by logical deduction from a priori assumptions (Glaser & Strauss, 1967, s. 3).

I GT möts således två olika kunskapstraditioner. Metoden har genom Strauss, som är skolad i kvalitativ metodik, influerats av den symboliska interaktionismen och Chicagosociologerna kring framför allt Mead och en mikrosociologisk teori, vilken fokuserar den enskilde individen och inte de stora samhällsfrågorna. Inflytandet från den kvalitativa metodiken visar sig bland annat genom att den är idiografisk, pragmatisk, explorativ och empiriskt grundad. Till skillnad från Strauss bekänner sig Glaser i högre grad till den traditionella positivismen och den kvantitativa forskningstraditionen, med antagandet att för en neutral observatör finns data att upptäcka i en objektiv och yttre verklighet. Inflytandet från kvantitativa metodiken visar sig i terminologin som brukas i GT och den regelstyrda forskningsprocessen (Alvesson & Sköldberg, 1994; Anells, 1996; Charmaz, 2000). Till en början användes de båda sociologernas publikationer som stöd och vägledning för andra forskare, men efter en tid uppstod en hel del metodologiska frågeställningar som krävde ytterligare svar. Metoden utvecklades egentligen för sociologer, men principerna har anpassats till och tillämpats även inom andra discipliner på sätt som emellertid inte alltid stämmer överens med ursprunget (Goulding, 1999; Robrecht, 1995). Meningskiljaktigheter uppstod också mellan Glaser och Strauss, vilket ledde till att två olika metodologier utvecklades ur originalversionen. Glaser är den som vidhåller att den ursprungliga tanken på teoriutvecklingens framväxande karaktär är den enda rätta. Han företräder på så sätt en mer renlärig version, medan Strauss tillsammans med Corbin har satsat på att utveckla tekniker för att mer systematiserat koda data och i det arbetet använder sig av en annan terminologi; Glaser liknade versionen vid en traditionell kvalitativ dataanalys. Trots att den ursprungliga Grounded Theory har använts på olika sätt beroende på disciplin och individuella forskare, kvarstår ett antal grundläggande och generella grundsatser (Goulding, 1999).

Grounded Theory (GT) är en upptäckande process, där teori genereras utifrån data. Det är en empirinära metod, där data måste få tala för sig själv, ”It must earn its way”, säger Glaser (2004) om teorin och därför blir teorin relevant för det område som undersöks och beskriver vad som är angeläget för just detta fält: ”What is the main concern of these people and how is it to be solved?” (Glaser, 2004). För att identifiera detta huvudsakliga dilemma [eng. main concern] hos de personer som undersöks krävs initialt en allmänt hållen och oprecis frågeställning, som stegvis förfinas i takt med att forskningsprocessen framskrider. Att allt är data, inklusive forskaren själv, är centralt

för metoden och för Glaser och Strauss existerar ingen tudelning i kvalitativa och kvantitativa data. I stället för att göra några distinktioner dem emellan är det bättre att kombinera dem, anser de. Korta och informella samtal, välstrukturerade intervjuer, observationer med olika grad av struktur, skönlitterära eller vetenskapliga texter, svar på enkäter; allt som forskaren möter är potentiella data. Alla data analyseras och kodas till begrepp som beskriver det som sker och koderna revideras allteftersom nya data tillkommer. Datainsamling, analys och kodning pågår alltså parallellt, vilket leder till att kategorier och begrepp växer fram efterhand och nya spår tillåts dyka upp och följas. Detta innebär, att den analys och kodning som görs av data från en fas kommer att fungera som data i nästa fas i processen. Sammantaget innebär GT ett sätt att interaktivt och systematiskt skapa en teori av insamlade data och lita till att teorin växer fram. Genom att hela tiden ställa data mot varandra och jämföra likheter och skillnader dem emellan, kan forskaren kontrollera om data är relevanta för den framväxande teorin. När forskaren gör bedömningen att nya data inte tillför ytterligare information har en teoretisk mättnad uppstått. (Baker, Wuest & Noerager Stern, 1992; Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978, 1998.)

Ett annat centralt inslag i GT är forskarens neutralitet och frånvaron av subjektiva uppfattningar. Det är dock inte troligt, att någon forskare närmar sig fältet som en tabula rasa, men en i forskningsprocessen framväxande teoretisk sensitivitet (Glaser, 1978) leder till att han eller hon registrerar olika skeenden utan förutfattade meningar. Det som forskaren identifierar som väsentligt för undersökningspersonerna och de frågeställningar som genereras i forskningsprocessen måste härröra från data och inte tvingas in i förutbestämde kategorier. Glaser och Strauss har olika åsikter om när i forskningsprocessen befintliga teorier skall kopplas till den framväxande. Glaser (1998) varnar för att en litteraturgenomgång kan påverka och hindra utvecklingen av teorin innan kategorier har utvecklats:

... do not do a literature review in the substantive area and related areas where the research is done (a.a., s. 67).

Han menar, att när forskningsprocessen är i ett långt framskridet stadium kan befintlig teoretisk litteratur vävas in i teorin och användas som nya data. Strauss (Strauss & Corbin, 1998) betraktar också litteratur som data men menar å sin sida, att forskaren skall studera den som är relevant för de kategorier som bildas. Trots att stor vikt läggs vid nyskapande av teoretiska begrepp, förespråkar Strauss och Corbin (a.a.) en genomgång av litteraturen samtidigt som teorin växer fram, eftersom den

- stimulerar den teoretiska sensitiviteten
- tillhandahåller namn på begrepp och förhållanden som kan jämföras med insamlad data
- fungerar som andrahandskälla
- stimulerar frågeställningar
- styr det teoretiska urvalsförfarandet
- validerar upptäckterna.

Forskarens eventuella förförståelse i form av kunskaper och erfarenheter om det fält som studeras kan också påverka neutraliteten. Glaser (2004) har ett förslag som lösning på problematiken.

Interview yourself! Let the data start correcting you. One should have as less preconceptions as possible, so suspend them for the moment. Use the tentative ideas that emerge and develop your own concepts and let the concepts fit the data.

Resultatet av processen är en i empirin grundad teori, som beskriver något som upplevs som viktigt, centralt eller rent av problematiskt för dem som är berörda av undersökningen. Teorin är en samling systematiskt ordnade satser som med hjälp av data beskriver och förklarar ett beteendemönster som rör sig kring en kärnkategori som är själva nyckeln till teorin (Hartman, 2001). Glaser (2004) uttrycker det på följande sätt: "... the main concern that guides the other categories, that makes everything move".

### **Kvalitetskriterier i Grounded Theory**

Att det skall finnas överenskomna kvalitetskriterier på vetenskapligt arbete är fundamentalt. För kvalitativa undersökningar bör såväl kvaliteten på framställningen i dess helhet som resultatet i sig bedömas; validitetskriterier icke att förglömma (Larsson, 1993). Det är svårt att dra en gräns mellan kvaliteten i framställningen och validiteten hos resultatet, men ett sätt att värdera kvaliteten torde vara utifrån följande aspekter (a.a.):

- Resultatet skall ha empirisk förankring.
- Resultatet skall ha ett externt värde.
- Resultatet skall ha ett heuristiskt värde.
- Närvaron av inre logik mellan helheten och delarna.
- Frånvaron av argument mot resultatet.

Mäter forskaren det han eller hon avser att mäta och finns det något som skulle kunna påverka honom eller henne? Det kan kanske tyckas överflödigt

och rent av meningslöst att diskutera validitet och reliabilitet i samband med kvalitativa undersökningar, eftersom forskaren studerar variation, innebörd och processer (Trost, 1993). En viss medvetenhet om dess betydelse och hur de påverkas i undersökningar av det slaget är dock nödvändig, eftersom de tillsammans med begreppet generaliserbarhet bildar det som Kvale (1997) kallar vetenskapens positivistiska heliga treenighet. I en kvalitativ undersökning, som har intentionen att se världen med informantens ögon, ställs det speciella krav på forskaren, eftersom denne fungerar som instrumentet för insamling och bearbetning av data (Merriam, 1994). Ledande frågor, plötsliga reaktioner som är antingen verbala eller icke verbala, blotta närvaron kan göra forskaren till en potentiell felkälla som påverkar utvecklingen av undersökningen.

The validity and reliability of qualitative data depend to a great extent on the methodological skill, sensitivity, and integrity of the researcher (Patton, 1990, s. 11).

På liknande sätt måste alla fältanteckningar och transkriberade intervjuer och observationer värderas som tolkade och konstruerade av den som registrerar det sedda och hörda (Kvale, 1997).

Eftersom Grounded Theory (GT) har kvalitativa förtecken, har inte validitet, reliabilitet och generaliserbarhet den sedvanliga innebörden och kriterierna för att bedöma en teori är annorlunda. En god teori måste vara valid, relevant, användbar och modifierbar och den måste också kunna tolka och förklara vad som händer samt vara preskriptiv (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Hartman, 2001). Validering sker kontinuerligt i forskningsprocessen och verifiering görs inte av någon slutprodukt (Kvale, 1989). Kravet på relevans innebär att teorin skall vara väsentlig för undersökningspersonerna och inte uteslutande vara av akademiskt intresse. Teorin skall kunna användas i praktiken och därför är en grundad teori inte färdig utan måste kunna ändras och omarbetas för att passa nya data. Teorin skall också bedömas utifrån forskarens trovärdighet, vilken avgörs av graden av deltagande och hur accepterad denne är av undersökningsdeltagarna (Glaser & Strauss, 1967). Ett generellt krav på tydlighet gäller för all forskning och att skriva en grundad teori innebär att klargöra hur begrepp har genererats ur data, hur forskaren rör sig från konkret till abstrakt nivå och hur en kärnkategori växer fram (Glaser, 1978).

Om forskaren gör anspråk på att ha genererat en grundad teori, måste han eller hon ha tillämpat de olika faserna i forskningsprocessen. "It is grounded theory only when it follows the grounded theory methodological package.", hävdar Glaser (1999, s. 836). Vare sig Glaser eller Strauss avkräver

emellertid forskaren osjälvständig lydnad (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978). De ställer inga krav på någon standardisering av metoden eller att riktlinjerna skall fungera normerande, vilket har lett till en slags laglöshet vad gäller förfarandet. Många forskare gör anspråk på att ha genererat teori, men egentligen har de gjort en traditionell kvalitativ dataanalys, som till skillnad från GT stannar på en deskriptiv nivå. "The essential comparative difference is that GT exists on a conceptual level ..." (Glaser, 2001, s. 1). Genom att begreppsliggöra data kan GT användas för att förklara samband inom det fält där data är insamlade, medan en kvalitativ dataanalys endast ger en korrekt beskrivning av det insamlade materialet (Glaser, 2001).

GT blandas ofta ihop med exempelvis etnografi och fenomenologi (Guvå & Hylander, 1998). Metoderna fokuserar människors erfarenheter, försöker förstå en situation utifrån individuella referensramar men använder olika datainsamlingsmetoder. Den etnografiska forskningen, med rötter i socialantropologin, studerar kulturen hos en grupp människor, underförstått att gruppen har utvecklat en egen kultur av normer och värderingar. Etnografen är delaktig i gruppens dagliga verksamhet under en längre tid, observerar, lyssnar och ställer frågor, "... collecting whatever data are available ..." (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 1). Precis som i GT är empiriska data primära i den etnografiska forskningen. Forskningsprocessen är emellertid inte lika systematisk och styrd och forskaren tillåts vara mer flexibel och ges större personligt utrymme. Med naturalism som honnörsord blir resultatet en verklighetstrogen beskrivning av kulturen som valideras genom undersökningsdeltagarnas yttrande (Alvesson & Sköldberg, 2000; Hartman, 1998).

Fenomenologin studerar olika individers perspektiv på sin värld i syfte att synliggöra vad som ligger bakom variationerna. Stor vikt läggs vid att försöka förstå den tolkning som aktörerna gör för att skapa sin egen förståelse av verkligheten som han eller hon erfar den (Hartman, 1998). Till skillnad från GT, som definierar och förklarar sociala och socialpsykologiska processer, beskriver således fenomenologin i stället psykologiska strukturer och individuella verkligheter. I en fenomenologisk studie är datakällan endast en (1) och urvalet är oftast litet och bestämt i förväg. Eftersom allt anses vara data i GT, finns det följaktligen inga begränsningar när det gäller datakällor och urvalet bestäms efter hand under forskningsprocessens gång (Baker, Wuest & Noerager Stern, 1992). Det är upp till forskaren att finna vad som kan ge optimal information. GT:s styrka ligger i att den ger begreppsliga perspektiv på individer och situationer och relationer dem emellan och det är forskarens uppgift att beskriva och teoretisera kring dessa. "Conceptual reflection connects individual meanings to broader discourses." (Piantanida, Tananis & Grubs, 2002, s. 3).

Forskare påverkas av vissa paradig som avgör hur de ser på och tror sig få kunskap om omvärlden. Vare sig Glaser eller Strauss, som tillsammans

med Corbin utvecklade sin version av GT, har uttalat någon tillhörighet och olika forskare placerar GT i olika paradigmer (Hylander, 2000; Nordänger, 2002). Med såväl teoretisk som praktisk erfarenhet av pedagogiskt arbete, vore det enfaldigt av mig att hävda någon form av objektivitet inför mötet med fältet. Det är min personliga historia som gör att jag väljer ett studieobjekt som jag upplever som intressant och som har gett en förförståelse att relatera till och använda för att förstå lärarnas pedagogiska arbete på Komvux. Genom att medvetandegöra och redovisa denna förförståelse identifierar jag till viss del den roll jag har i forskningsprocessen. Jag tror inte på en objektiv, i betydelsen tom, observatör av en objektiv och extern verklighet som kan upptäckas och återges. Ej heller tror jag att forskaren objektivt kan reflektera över sina egna erfarenheter, vilka ju kan användas som data, då det är ur dessa erfarenheter som reflektionerna uppstår. Jag tror snarare på en observatör som har en uttalad vilja att vara neutral och öppen inför flera sociala verkligheter och som i interaktion med företrädare för dessa verkligheter analyserar, tolkar och rekonstruerar data. Uppmaningen som Glaser ger, att hålla inne med de förutfattade meningarna, har jag således följt och den teoretiska och empiriska förförståelsen har operationaliserats i ett senare skede av forskningsprocessen.

GT har ifrågasatts och kritik har riktats framför allt mot den subjektivitet som genomsyrar hela forskningsprocessen. Kritik har även riktats mot att forskaren bortser från existerande teorier, vilket leder till att det genereras teorier med dåliga nyhetsvärden eller av sunt-förnuft karaktär. Dessutom har den strikta regelstyrningen som gör forskningsprocessen alltför detaljerad och tidskrävande kritiserats (Alvesson & Sköldberg, 2000; Charmaz, 2000; Guvå & Hylander, 1998.). Mitt val av metod grundar sig emellertid framför allt på att GT

- ser forskarens erfarenheter som en del av den teoretiska konstruktionen (Glaser & Strauss, 1967)
- tillåter forskaren att vara teoretisk obunden (Strauss & Corbin, 1998)
- är empiriskt grundad (Strauss & Corbin, 1998)
- är lämplig inom utforskade områden (Glaser, 1999)
- tillåter både kvantitativa och kvalitativa data (Glaser & Strauss, 1967)
- är lämplig för att generera praktiska teorier (Hylander, 2000).

Det sistnämnda argumentet vill jag utveckla vidare utifrån frågor om vem som använder forskningsresultat och hur. Som jag tidigare antytt, saknar vuxenutbildningen användbara teorier att omsätta i praktiken och precis som i andra utbildningssammanhang problematiseras förhållandet mellan teori och praktik även inom vuxenutbildningen. En anledning till att forskare

och praktiker har svårt att mötas, är att de har olika förväntningar på forskning och att de rör sig på olika fält. Forskare vill nå ett stort fält och förstår inte varför deras resultat inte används. Praktiker vill ha något som hjälper dem i vardagen och när de inte kan tillämpa forskningsresultaten i praktiken, upplevs de som verkningslösa (St. Clair, 2004). St. Clair hävdar emellertid (2004), att praktiken måste ta intryck av forskningen, men de som är verksamma i praktiken måste själv avgöra vilka resultat som är till nytta; det är således upp till praktikern själv att bedöma dess användbarhet. Om resultatet av min studie upplevs som användbart och något som lärarna på Komvux känner igen sig i, torde det kunna översättas och tillämpas i deras pedagogiska arbete.

### **Genomförande**

Studien innehåller empiriska datainsamlingar i form av samtal med lärare och annan personal på Komvux samt observationer av verksamheten i och utanför klassrum.

– in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issue that are the focus of research (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 1).

Insamling och analys av data har skett i enlighet med vald metod och kategoriserats utifrån utsagor samt handlingar som observerats. Dessa har jämförts med andra data, i form av befintliga teorier och forskningsresultat som valts utifrån de framväxande kategorierna. Syftet var, som tidigare uttalats, att genom informanternas utsagor och handlingar identifiera, beskriva och begreppsliggöra eventuella särdrag i lärarnas pedagogiska arbete vad gäller uppdrag och elevunderlag.

Metoden i sig och den kontext i form av olika ramar som olika verksamheter bedrivs inom, begränsar graden av studiens allmängiltighet. Med en mål- och resultatstyrd skola och medföljande lokala varianter torde möjligheter till generaliserbarhet vara ringa. Svårigheterna att göra jämförelser mellan skolformer och utifrån dessa dra slutsatser är dessutom större inom vuxenutbildningen än inom ungdomsskolan.

... former, omfattning och traditioner skiljer sig åt i särskild hög grad när det gäller vuxenutbildning såväl mellan olika former, som mellan länder (Larsson, Fransson & Alexandersson, 1990, s. 18).

Strategin jag valde för att få tillgång till informanternas tankar, känslor och intentioner, kort sagt, att få deras syn på verksamheten, kallas i metodlitteratur generellt för intervju.

The raw data of interviews are the actual quotations spoken by interviewees. There is no substitute for these data (Patton, 1990, s. 347).

Graden av struktur på intervjuerna definierar och specificerar dessa och jag har rört mig på ett fält mellan så kallade ostrukturerade och semistrukturerade intervjuer. Patton (1990) beskriver den ostrukturerade som en informell intervju som genomförs under konversationsliknande former, där spontana frågor ges under samtalets gång. Den semistrukturerade varianten är inte lika spontan, utan intervjuaren är mer målmedveten och vet vad han eller hon vill ha ut av intervjun. Ingen av varianterna styrs emellertid av i förväg uppställda frågor utan möjliggör spontanitet och därmed maximal flexibilitet och variation. Ledande frågor innebär en risk för bias och med en strukturerad intervju riskerar intervjuaren att missa väsentlig information. Intervjuerna utvecklades sålunda mot meningsfulla och ändamålsenliga samtal, vilket jag fortsättningsvis betecknar dem och på så sätt kom produkten att skapas av informanterna och mig tillsammans (Dahlberg, Drew & Nyström, 2001). Det var dock inte informanten som person som fokuserades utan lärarnas pedagogiska arbete på Komvux.

An open interview may be characterized in much the same way as a sporting event, where the emphasis is not on the players, but on the game itself. As a game, an interview takes place in and through us (Dahlberg, Drew & Nyström, 2001, s. 155).

Informanterna kände till min bakgrund och den anknytning jag har till skolans värld, vilket innebar att vi hade en gemensam referensram och ett gemensamt språk. En positiv konsekvens av det var ett öppet samtalsklimat, medan en negativ var att vi kanske blev för mycket kollegor och vardagsarenan och forskningsarenan flöt ibland ihop på något sätt (Alver & Öyen, 1998). Jag trodde mig veta vad de pratade om och tryggheten i att bli intervjuad på sin egen skola, kan ha lett till att lärarna berättade mer än avsett eller som var relevant. Genom min förståelse kunde jag lätt följa dem i det som sades, men jag stödjer därmed inte påståendet att intervjuaren är mer aktiv i ostrukturerade intervjuer och att intervjuareffekten sålunda skulle vara större (Hitchcock & Hughes, 1995; Patton, 1990). Samtalen fick karaktären av social interaktion i en social relation (Hultman, 2001), men trots vårt samarbete kring det empiriska materialet går det inte att bortse från att deltagandet skedde på olika villkor. Min identitet var i det sammanhanget ändå forskarens, det var jag som tog initiativet, kontrollerade och avslutade processen.

Samtalen inleddes med en öppen ingångsfråga liknande "Berätta för mig om Komvux!", "Vad gör man på Komvux?" eller "Hur är det att jobba på Komvux?". På det sättet gavs lärarna tillfälle att med egna ord belysa det subjektivt väsentliga och därigenom utöva ett visst inflytande på samtalets innehåll och utveckling. Detta uteslöt emellertid inte mina möjligheter att ställa följdfrågor som initierades utifrån hur samtalet utvecklade sig (Hitchcock & Hughes, 1995; Holme & Krohn Solvang, 1997). Samtalens längd varierade mellan cirka 40 och 80 minuter och genomfördes i olika klassrum eller lärararbetsrum på respektive skola. En av lärarna hade förberett sig ytterst noga och kontrollerade att allt som hade skrivits ner i förväg verkligen blev sagt, medan en annan sade sig ha funderat över vad samtalet skulle innehålla och förväntade sig direkta frågor. Efter att ha gjort överenskommelser med lärarna spelades alla samtalen, bortsett från ett, in på band, vilket Glaser (1998) avråder ifrån, då transkriptioner av inspelningar tar onödigt tid i anspråk. Jag anser dock, att fördelarna med detta förfarande överväger, eftersom transkriberingen innebär ett analystillfälle med mental och fysisk förflyttning i tid och rum. Samtalen repriserar så att säga och placeras i ett sammanhang som återkallar upplevelser av den icke-verbala kommunikationen. Bortsett från ovidkommande ljud som exempelvis harklingar, djupa andetag eller övrigt brus, transkriberades de i sin helhet. Avsaknaden av exakta tidsangivelser, pauser och noteringar avseende icke-verbal kommunikation innebär emellertid, att transkriptionerna inte återger den totala interaktionen (Dovemark, 2004). För att ge informanterna tillfälle att kommentera och korrigera innehållet, skickades en kopia av det transkriberade samtalet till var och en. Ingen av dem hade emellertid något att invända eller tillägga.

Varje datakälla har styrkor och svagheter och ett led i att maximera respektive minimera dessa var att komplettera samtalen med klassrumsobservationer. Det sker en ömsesidig påverkan dem emellan och lika väl som samtalen mer eller mindre omedvetet påverkade observationerna, påverkade observationerna samtalen. Några kategorier var emellertid inte definierade och därför verkade denna påverkan vare sig begränsande eller styrande utan fungerade snarare belysande och stödjande för den fortsatta processen. Genom observationerna fick jag till exempel möjlighet att själv uppleva det som informanterna beskrivit och se om deras pedagogiska credon är förankrade och omsätts i handlingar. Allt är dessutom inte verbalt kommunicerbart, vare sig det gäller handlingar som är svåra att sätta ord på eller helt enkelt vill döljas.

Interviewing teachers and students gives us a sense of the classroom milieu. But by observing the actual interaction, in the moment, between teachers and students we are privy to information that may never have been revealed in an interview (Dahlberg, Drew & Nyström, 2001, s. 175).

Ett syfte med klassrumsobservationerna var att bättre förstå Komvux som lärmiljö och analysera pågående sociala processer. För att finna någon form av interaktionsmönster riktade sig observationerna inte till enskilda personer utan mot processernas innehåll och form. Syftet med analysen var att finna ett innehåll som uppträdde mer frekvent än andra, att belysa det omedvetna, se det som ingen pratar om och kanske upptäcka något nytt eller lyfta fram nya aspekter av verkligheten (Einarsson & Hammar Chirac, 2002; Patton, 1990). Det går emellertid inte att bortse från de begränsningar som följer med det sätt, på vilket metoden använts i detta sammanhang. Jag tänker då främst på de förhållandevis få och isolerade nedslag i verksamheten som egentligen gjorts. Observationerna ges därför ingen framträdande roll i redovisningen av det empiriska materialet, utan intentionerna är att de tillsammans med samtalen skall bilda en slags helhet. Att få tillträde till fältet medförde inga problem, utan jag blev i några fall till och med ombedd av lärare att vara med på deras lektioner. Datainsamlingen skedde helt öppet och jag hade lämnat över till berörda lärare att informera eleverna för att också de skulle ha möjlighet att ta ställning till studien. Vissa elever hade emellertid inte nåtts av informationen: ”Skall du börja här?”, frågade en elev till exempel, vilket föranledde upprepade presentationer vid möten med nya grupper.

Observationerna på de två första skolorna koncentrerades till 40 och 60 minuters klassrumsundervisning. Jag förde inget löpande protokoll eller höll mig till något i förväg fastställt observationsschema. Även i de framtida observationerna förhöll jag mig öppen till det som skedde och noteringar gjordes snarare utifrån intuitiva reaktioner på de sociala processer som ägde rum i och i anslutning till undervisningen. Inslaget av selektivitet härrör i detta fall ur mina föreställningar om och förväntningar på Komvux som en unik och för motiverade vuxna specifikt anpassad utbildningsmiljö. Då möjlighet gavs att följa lärare hela eller delar av dagar, avgränsades inte observationerna på den tredje skolan till enbart det som skedde i klassrummen. Vistelsen fick snarare karaktären av fältstudier som nedtecknades löpande. På den fjärde skolan däremot, handlade det enbart om observerande nedslag i undervisningen, men även samtalen som fördes med lärare på undervisningsfri tid, bearbetades som data.

Insamlingen av data genomfördes på fyra Komvuxenheter i fyra kommuner med geografisk placering i södra Sverige. Det kom att bli en långdragen process som påbörjades vårterminen 2002 och avslutades tidig vårtermin 2006. En första telefonkontakt togs med två lärare på två olika Komvuxenheter i två olika kommuner. Jag informerade dem om studien och frågade om de var villiga och hade möjlighet att avsätta tid för samtal och eventuellt låta mig följa undervisningen som fullständig observatör (Dovemark, 2004). Den

ene läraren ställde sig positiv till ett samtal men var med tanke på elevernas integritet mer tveksam vad gällde tillträde till klassrummet. Läraren trodde sig veta, att eleverna inte ville avslöja sig som Komvuxelever men föreslog i stället, att jag skulle ta kontakt med en annan lärare på skolan. Kontakten ledde såväl till samtal med läraren som till observationer av klassrumsundervisning, vilka först förankrades hos eleverna. Eleverna till den andre läraren som jag också kontaktat hade inte heller något att invända, men på grund av den vänskapliga relationen mellan läraren och mig, kom inte något formellt samtal till stånd. Besöken på de båda skolorna gav tillfälle till ytterligare klassrumsobservationer och i samband med dem spontana och informella samtal med lärarna.

Data från vårterminen 2002 har samlats in på två Komvuxenheter i två kommuner och innehåller planerade, längre samtal med två lärare och spontana, kortare samtal med ytterligare tre. Därtill kommer data från sex öppna och ostrukturerade klassrumsobservationer på såväl den grundläggande vuxenutbildningen som vuxengymnasiet. Lärarna, med utbildning som mellanstadie lärare eller ämneslärare, undervisade i engelska, historia, psykologi, religion, samhällskunskap samt svenska, vilka således stod på schemat vid observationstillfällena.

Ytterligare datainsamling genomfördes på en tredje Komvuxenhet i en tredje kommun i olika perioder under läsåret 2002-2003. Telefonkontakt med en lärare på skolan och ett påföljande samtal med rektorn ledde till att jag på ett personalmöte (september 2002) fick tillfälle att ingående berätta om studien. Samma information gavs vid ett personalmöte månaden därpå och som ett komplement till den muntliga informationen, skickades brevlades ett sammandrag av Vetenskapsrådets ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning” till samtliga berörda. I samband med informationen uppmanades de närvarande att meddela sitt intresse av att delta i studien. Ingen tog emellertid självmant kontakt, men ingen nekade heller efter att ha blivit tillfrågad och tid och plats för samtal bestämdes av informanterna. Samtal av mer informell karaktär skedde på naturliga mötesplatser som i personalrum, bibliotek och korridorer och dessutom tillförde personalens inbördes skolrelaterade samtal på raster och personalmöten data.

Skolan hade vid den tiden ett utbildningsutbud av programutbildningar, grundskole- och gymnasiekurser, svenska för invandrare och utbildning för vuxna utvecklingsstörda. Verksamheten påverkades av en pedagogisk-didaktisk diskussion kring ett schematekniskt förslag för vuxengymnasiet, vars konsekvenser skulle komma att innebära stora förändringar för såväl lärare som elever. Ursprunget till förslaget, som kom från rektor, var det sätt på vilket lärarna på den grundläggande utbildningen med, enligt deras egen utsago,

stor framgång hade organiserat undervisningen. Förslaget innebar ett rörligare schema med ett mindre antal fasta positioner och de timmar som därefter fanns till förfogande skulle förläggas efter behov och hanteras av lärare och elever tillsammans. Ett lärarstöd, likt det som erbjöds eleverna på den grundläggande nivån, skulle erbjudas eleverna på vissa tider som på vuxengymnasiet kallades övningstid. Syftet på organisationsnivå var att, med tanke på en krympande ekonomi, undvika att hotet om arbetsbrist och uppsägning förverkligades; förändringar var helt enkelt ekonomiskt nödvändiga. Syftet på elevnivå var att minska antalet kollisioner mellan de olika ämnena och iscensätta ett flexibelt lärande med utökade möjligheter för eleverna att gå de kurser som de verkligen önskade. Studierna skulle kännas mer meningsfulla och det skulle vara lättare för eleverna att uppfylla kravet på ett visst antal timmar för att erhålla maximalt ekonomiskt stöd.

Urvalet begränsades inte enbart till lärare utan kom allteftersom att omfattas av annan personal. Kontinuerliga samtal med en administratör hjälpte till att bringa reda i organisatoriska och verksamhetsanknutna frågor. Som innehavare av det övergripande ansvaret och med ett icke oväsentligt inflytande på det pedagogiska arbetet, föreföll rektor vara en viktig person att samtala med. Det visade sig också, att studievägledarna var en annan betydelsefull personalkategori, vilket ledde till samtal även med dem. Studievägledaren sades kunna arbetsmarknaden och utbildnings- samt studiestöds-systemet bäst och den person på Komvux som en potentiell elev träffar först. Han eller hon validerar kunskaper och erfarenheter, föreslår utbildningar och utbildningsvägar, upplyser om försörjningsmöjligheter och försöker placera eleven på rätt nivå. Eleven och studievägledaren upprättar därefter tillsammans en individuell studieplan som uppdateras och revideras kontinuerligt. En uppgift, som vägledarna dock kraftigt värjde sig emot, var att de framledes skulle ha inflytande i fördelningen av rekryteringsbidrag.

Lärarna jag samtalade med hade varierande grundläggande utbildningar som låg- och mellanstadielärare, ämneslärare och yrkeslärare och alla, bortsett från en, hade tidigare undervisat på grund- eller gymnasieskola. De undervisade i datakunskap, engelska, företagsekonomi, historia, matematik, naturkunskap, psykologi, svenska, svenska som andraspråk samt svenska för invandrare. Vissa hade breddat sin kompetens innan de började arbeta på Komvux och andra hade fått sina individuella behov av pedagogisk och ämnesmässig fortbildning uppfyllda inom tjänsten. En del av dem uttryckte dock, att de saknade den specialpedagogiska kompetens som de tyckte sig behöva för att kunna hjälpa alla elever. Likt lärarna på de andra skolorna hade alla hela sin tjänst förlagd till Komvux, vilket enligt rektor var en förutsättning för att kunna utveckla verksamheten. Det fanns ett uttalat önskemål om en lärarpersonal som på heltid och frivilligt koncentrerar sig på och engagerar

sig i vuxenpedagogiska frågor. Vissa lärare hade hela sin tjänst förlagd till antingen den grundläggande vuxenutbildningen eller vuxengymnasiet, medan andra hade sin tjänst fördelad på båda och i ett fall, även på särvox. Två av dem delade dessutom en tjänst som rekryterare, vilket innebär att aktivt arbeta med marknadsföring och uppsökande verksamhet.

Statistik från höstterminen 2002 visar att drygt 400 elever är registrerade i åldersspannet 20-69 år med en medelålder på 37 år. De flesta är mellan 21 och 23 år och tre fjärdedelar av det totala antalet elever är kvinnor. Antalet elever i varje grupp varierar mellan 1 och 40, men de flesta grupperna består av 18 till 20 elever. Elevernas utbildningsbakgrund är kategoriserade från A till G och bokstäverna står för folkskola, grundskola/enhetsskola, tvåårigt gymnasium, mer än tvåårigt gymnasium, högskola, utländsk utbildning och annan utbildning.

Vårterminen 2004 återvände jag till samma skola för att genomföra ytterligare klassrumsobservationer. De förbereddes genom ett telefonsamtal till rektor, som erbjöd sig att informera lärarna och göra ett upprop bland dem. Frivilliga deltagare skulle meddela rektor och efter några veckor hade en (1) lärare anmält sitt intresse. Jag kontaktade läraren i fråga och ett första besök bestämdes till en eftermiddag följande vecka och ytterligare en planerades till veckan därpå. Väl på plats kunde fler lärare tillfrågas och observationer planeras. Vissa förändringar hade skett som att elevunderlaget hade minskat till 375, genomsnittsåldern till 32 år och likaså andelen kvinnor till 70 procent. Två lärare hade dessutom lämnat skolan utan att någon nyanställning hade skett.

Likt besöken på de andra skolorna, fick vistelsen karaktären av fältstudier, här kopplade till undervisningen på vuxengymnasiet, den grundläggande utbildningen och svenska för invandrare. På grund av särarten i den sistnämnda utbildningen valdes den emellertid bort i det fortsatta analysarbetet. Underlaget för analysen är således femton klassrumsobservationer av undervisning på vuxengymnasiet och den grundläggande vuxenutbildningen i ämnena engelska, företagsekonomi, matematik, psykologi, svenska och svenska som andraspråk. Utöver observationerna gavs tillfälle till informella fältsamtal med lärarna.

Analysen av detta material reste nya frågor, vilket föranledde kompletterande observationer i samband med terminsstart på en fjärde Komvuxenhet i en fjärde kommun. Via en skolledare etablerades kontakt med en lärare som var villig och hade möjlighet att ta emot mig. I samband med det första besöket gavs tillfälle till kontakt med andra lärare, vilket resulterade i sammanlagt åtta klassrumsobservationer med tre lärare i svenska och engelska på vuxengymnasiet och den grundläggande utbildningen.

Jag har dragit fördel av att ha kunnat röra mig fritt i de skolbyggnader där datainsamlingarna har genomförts och har varit lyhörd för och uppmärk-

sammat vad som pågick. Planerade klassrumsobservationer och samtal, spontana iakttagelser och oförutsedda situationer samt samtal med och mellan personalen har sålunda kunnat tillföra data. Allt som pågår är data, även det som inte hörs eller syns (Patton, 1990) och oavsett typ av datainsamling, var min ambition att inte låta mig påverkas av befintliga kunskaper och erfarenheter. Även utanför den fysiska skolan har jag varit öppen och neutral för utsagor från personer som på ett eller annat sätt har eller har haft anknytning till Komvux.

För att belysa och jämföra datamaterialet i denna studie med tidigare studier gjordes en litteratursökning med hjälp av olika databaser. Forskning inom detta fält har generellt sett inte varit så omfattande och speciellt inte av den verksamhet som bedrivits i kommunal och statlig regi (SOU 1996:27). Den kommunala vuxenutbildningen är ett svenskt fenomen, vilket till viss del komplicerar sökandet. Än mer speciellt är det bristande forskningsintresset för komvuxlärares arbete, vilket inte har studerats i nämnvärd omfattning sedan vuxenutbildningen och ungdomsgymnasiet fick en gemensam läroplan.

Sökning gjordes på den politiska arenan i olika dokument som gäller det svenska utbildningsväsendet och på den pedagogiska arenan gjordes sökningar i ERIC och Academic Search Elite. Flest träffar gav sökorden "adult educators and learning" (664) och likaledes "teaching adults" (81). "Adult educators" och "adult education" gav i kombination med "heterogeneity" och "diversity" inga träffar, ej heller med "classroom interaction". "Teaching adults" kombinerat med "diversity" gav en (1) träff, medan "adult education" och "individualisation" gav 14 träffar. Kombinationen "adult educators and care" gav tillika hanterbara 27 träffar och via Journal Indexed kom jag i kontakt med en hel del elektroniskt utgivet material om vuxnas lärande och vuxenutbildning i Canada, England, Tyskland och USA. Resultatet visade hur komplext området är och jag fann ett brett spektrum av publikationer som täcker olika delar av vuxenutbildningen och vuxnas lärande. Icke att förglömma är alla referenser som stod att finna i den inbundna litteraturen som via LIBRIS kunde spåras till bibliotekens bokhyllor.

En systematisk genomgång gjordes av refereegranskade artiklar i tidskrifterna "Adult Basic Education", "Adult Education Quarterly" och "Adult learning" utgivna mellan januari 1995 och december 2005. Ett första urval gjordes utifrån artiklarnas rubriker och eventuella abstracts, genom att välja bort material som för tillfället inte tycktes relevant. Vissa texter handlade enbart om högre utbildning, medan andra handlade om lärande i vardagsliv och arbete och ytterligare andra fokuserade invandrarundervisning. Utöver detta har riktade nedslag gjorts mot annat elektroniskt utgivet material innehållande forskningsresultat, metodologiska och filosofiska överväganden samt teoribildningar kring vuxnas lärande.

## **Etiska aspekter på genomförandet**

På grund av den många gånger svårdefinierade relationen mellan forskare och undersökningssperson, är de etiska principerna särskilt diskutabla i kvalitativa undersökningar (Merriam, 1994). All forskning har visserligen en etisk dimension, men en viktig del av trovärdigheten i kvalitativ forskning ligger i på vilket sätt den har genomförts. Etiken ger riktlinjer och principer för forskningsprocessen, det vill säga hur forskaren förhåller sig till informanterna och deras rättigheter. Människor som studieobjekt och närheten till dessa leder till etiska ställningstaganden och när olika norm- och värdesystem kommer i konflikt med varandra uppstår ett etiskt problem (Alver & Öyen, 1998). Handlingar, som grundas på många gånger outtalade moraliska principer, styr människor att bemöta andra på ett sätt som de själv önskar bli bemötta. För alla former av mänsklig interaktion finns ett implicit regelverk avseende sanktionerade handlingar och utsagor och detta regelverk torde vara tillräckligt för alla sammanhang. Existensen av etiska principer för specifika professioner och discipliner är ett tecken på att så inte är fallet och behovet av tydlighet och konsensus kring moraliskt handlande syns viktig i forskningssammanhang (Rossman & Rallis, 1998). Etiken aktualiseras i en konkret situation och påverkar konkreta handlingar (Holme & Krohn Solvang, 1997), vilket ställer krav på forskarens integritet.

I sista hand är det dock forskarens integritet – hans eller hennes ärlighet, rättrådighet, kunskap och erfarenhet – som är den avgörande faktorn (Kvale, 1997, s. 111-112).

Medan valet av ansats och metod avspeglar mer generella etiska principer, visar sig en forskningsetisk medvetenhet i att forskaren gör etiska överväganden när det gäller exempelvis val av forskningsområde, relationerna till och respekten för dem som studeras (Colnerud, 1995). Det sistnämnda plus ett vetenskapligt ansvar och forskarens oberoende är viktiga etiska aspekter på forskarrollen, till vilken även räknas forskarens person, känslighet och engagemang för moraliska frågor och handlingar (Kvale, 1997).

Övervägande delen av datainsamlingen i min studie har gjorts på en liten skolenhet med kollegial närhet och öppenhet, vilket jag i detta sammanhang har upplevt som problematiskt. I och för sig torde valet av metod undanröja dessa problem, eftersom personalen inte presenteras som personer, men den förhållandevis lilla personalstyrkan där alla känner alla kan innebära, att någon tycker sig veta vem som har sagt vad. Min ambition har emellertid varit, att ingen informant skall känna sig kränkt eller kritiserad och genom att inte lämna ut namn eller avslöja identiteter på annat sätt, är deras integritet skyddad. Likaledes har det varit självklart för mig att i samtalen inte referera

till vad en specifik person har sagt; kravet på konfidentialitet är centralt. Att kravet på informerat samtycke också har uppfyllts står utom all tvivel. För att skapa och upprätthålla goda relationer är det viktigt att vara öppen och ärlig. Information om studiens innehåll, syfte och metod har givits vid flera tillfällen och därmed förutsatte jag att personalen visste vad deras medverkan innebar. Genom att fråga dem individuellt och direkt om deras medverkan, har jag gett dem möjlighet att säga nej, vilket ingen av dem gjorde. Att bli tillsänd en enkät ger utrymme för ett påtagligt val; att fylla i eller inte. Att däremot säga ja till en intervju eller observation torde också innebära att informanten har möjlighet att välja bort svåra frågor, resa sig och gå eller be forskaren gå. På det sättet var informationen bristfällig, liksom att jag inte tydliggjorde distinktionen mellan det formella och det informella. Det som sades utanför de planerade samtalen och observationerna hanterade jag ju också som data och frågan är om informanterna var medvetna om att de var informanter även i de sammanhangen. Såväl öppna som dolda observationer ställer de största etiska kraven eftersom forskaren är inne på privat mark (Holme & Krohn Solvang, 1997). Har jag betett mig oetiskt, genom att utnyttja personer som ofrivilligt, eller snarare ovetande, har bidragit till att belysa min frågeställning? Eller kan detta försvaras med att personer som vistas i offentliga rum måste veta att de kan iaktas? Detta kan relateras till uttalandet från en informant, att jag var som en av dem och den goda relation som uppstod i interaktionen mellan mig och informanterna. Min omedelbara reaktion var positiv, jag hade lyckats komma nära fältet och etablera tillit. Denna tillit försatte mig emellertid i situationer, som ibland kunde vara svåra att hantera. Jag fick exempelvis förtroenden av privat och kollegial natur och blev ombedd att kommentera frågor av pedagogisk-metodisk karaktär. Att hantera närheten till såväl individ som forskningsområde innebar att jag fick lämna rollen som insider och gå in i rollen som outsider och därmed skapa en nödvändig analytisk distans (Alver & Öyen, 1998).

Risken att informanterna skall lida skada bör också övervägas (Kvale, 1997). Det går aldrig att bortse från medföljande risker, men att deltagandet i min studie skulle medföra personligt lidande är så gott som uteslutet. Personalen, och då alldeles speciellt lärarna, uttalade snarare en tillfredsställelse över att någon utomstående visade intresse för deras arbete. Om resultatet av observationerna och våra samtal leder till reflektioner över det pedagogiska arbetet på Komvux, är det till nytta för hela verksamheten och rättfärdigar därmed studien (Colnerud, 1995).

## Kapitel IV – Det empiriska materialet

Det empiriska materialet kan vid en första analys delas upp i två övergripande kategorier av det pedagogiska arbetet. Den ena är av pedagogisk-didaktisk och den andra av socio-emotionell karaktär och innehållet i dessa presenteras var för sig. I detta kapitel presenteras innehållet i den förstnämnda kategorin utifrån hur lärarna beskriver eleverna och hur det pedagogiska uppdraget genomförs och konkretiseras med hjälp av citat som på ett försiktigt sätt gjorts "läsvänliga". Innebörden i detta är en reduktion av utfyllnadsord, upprepningar, dialektala uttryck, vilket för övrigt även fungerar som avidentifiering av källa, samt i vissa fall ord av talspråkskaraktär. Eftersom majoriteten av lärarna i pedagogiska sammanhang talar om de studerande som "elever", används genomgående detta begrepp. En lärare poängterar att de är "deltagare", vilket används i olika styrdokument och andra talar om eleverna som "studerande". På samma sätt använder jag det kollektiva begreppet lärare för alla informanter som representanter för en professionell yrkeskår. I vissa sammanhang tydliggörs dock deras specifika tillhörighet vad gäller undervisning på den grundläggande utbildningen eller på vuxengymnasiet. Samma utgångspunkter gäller för den socio-emotionella kategorin som presenteras i kapitel VII.

### Lärarnas beskrivning av eleverna – en homogen grupp

Eleverna på Komvux framställs i vissa sammanhang som en homogen grupp med liknande förmågor, egenskaper och behov. Lärarna talar om "de studerande", "eleverna", "dem", "man" och "vuxna" och en lärare menar, att de nuvarande eleverna inte skiljer sig nämnvärt från de elever som tidigare under åren gått på Komvux. Läraren, som har arbetat på Komvux i cirka 20 år, ser "en röd tråd" kopplad till elevernas tidigare och nuvarande livsvillkor samt erfarenheter av skola och utbildning. Det eleverna har gemensamt är att de saknar grundskolebetyg, har en avbruten gymnasieutbildning och att de bär med sig negativa erfarenheter från tidigare skolgång. Att de har negativa erfarenheter av skolan, vilket är en allmän uppfattning bland lärarna, är en starkt bidragande orsak till att de går på Komvux. En lärare hävdar att "de har misslyckats, annars hade de ju inte varit här" och en liknande bild ges i en något mer nyanserad form.

Det är ju på något sätt, alla som läser, inte alla men de flesta som läser vuxenutbildning gör ju det därför att det på något sätt är deras skolgång, misslyckad är fel ord, men den är inte fullkomlig, för då hade de varit ute på arbetsmarknaden.

Deras i olika avseenden misslyckade, eller annorlunda uttryckt, ofullkomliga skolbakgrunder uppfattas vara en anledning till att alla elever som kommer till Komvux sägs vara ångestfyllda; ”*de är sådana allihop*” och ”*nästan alla har självförtroendet i botten*”. De negativa erfarenheterna är enligt lärarna också anledningen till deras allmänt sett negativa attityd gentemot skolan och till deras svaga tilltro till sin egen förmåga.

Men det kvittar om man är 20, 30 eller 50, de tror inte de kan någonting när de kommer för de minns att de var värdelösa i skolan.

Utöver detta sägs elever bära med sig en allmän likgiltighet men samtidigt en medföljande rädsla gentemot skola och skolarbete. Med insikten att möjligheterna till utbildningsmässiga framgångar är små, ger de ändå efter för ett yttre tvång att studera på Komvux.

De vet att de inte har någon kapacitet att klara detta. För ofta är det ju sådana som inte, ja de tycker inte att det spelar någon roll. Jätterädd för skolan men du måste vara där. De kommer från Arbetsförmedlingen som har sagt att du kan inte få något jobb utan att du pluggar.

Medan en del lärare menar, att eleverna är där av tvång, hävdar andra, att de går på Komvux av egen fri vilja.

Oftast när man kommer är man motiverad. Man är äldre. De är här för att de vill.

I detta sammanhang gör läraren en jämförelse med den homogena grupp elever som i början på 1990-talet också kom av fri vilja och ”*inte drogs dit på grund av bidrag*”. En lärare går ännu längre tillbaka i tiden då motivet var kunskapsrelaterat; ”... *begåvningsreserven som kom hit med ett sug*” de första åren i Komvuxs historia. Stora grupper med starkt motiverade elever är en bild som läraren bär med sig.

En annan aspekt som fungerar homogeniserande är att se eleverna som vuxna med liknande egenskaper. För att markera vad som är så speciellt med vuxna i skolsammanhang, jämförs de allt som oftast med ungdomar. Medan en lärare menar att vuxna, till skillnad från ungdomar, är dåliga på att säga ifrån, hävdar en annan, att det som är gemensamt för vuxna är att de ställer krav, har erfarenheter och kan mycket mer. De har också till skillnad från ungdomar, som sägs vara jobbiga och ljudliga men snälla, tålmod och ger

möjligheter till samarbete med läraren. Jämfört med ungdomar behöver vuxna längre tid för att lära, de lär annorlunda, tänker logiskt och vill veta nyttan med kunskapen och förstå. Samtidigt är de rädda för att ställa frågor och för att övervinna sin rädsla och våga visa sin okunnighet, behöver de tid på sig för att kunna utveckla en nödvändig känsla av trygghet.

Men det [skriker tills de har fått det förståeligt] gör ju inte de vuxna. Utan faran, innan de känner mig och vet att de kan fråga och fråga och fråga och fråga, är ju att de inte säger någonting.

Som kontrast visar följande uttalande emellertid på en infantilisering av eleverna till ett kollektiv, som vare sig har insikt eller fri vilja.

De är regredierade vuxna som det har gått dåligt för i skolan och som inte begriper sitt eget bästa och är mer eller mindre tvingade dit av socialen, Försäkringskassan eller Arbetsförmedlingen.

En summering av beskrivningarna visar en tendens hos lärarna att beskriva eleverna som en homogen grupp med vissa gemensamma egenskaper. Homogeniteten skapas utifrån olika kriterier, vilket innebär att lärarna uppfattar eleverna som grupp på olika sätt. Till skillnad från uppfattningen att alla tvingats till Komvux på grund av sina misslyckanden i andra skol- och utbildningssammanhang, finns uppfattningen att alla är motiverade och kommit frivilligt. Vidare finns uppfattningen att alla är rädda, fyllda av ångest och har en negativ självuppfattning. En generell uppfattning är att alla är vuxna, medan framställningarna av vad som definierar vuxna varierar.

### **Lärarnas beskrivning av eleverna – en heterogen grupp**

Det finns även en tendens bland lärarna att, utifrån vissa karakteristika, dela in eleverna i subgrupper och jämföra dessa sinsemellan. Som grupp jämförs således eleverna som går på vuxengymnasiet med dem som går den grundläggande utbildningen. De äldre eleverna, som inte har läst på 20 år utgör också en grupp och de elever, som kommer direkt från gymnasiet en annan. På samma sätt görs en tudelning mellan elever som går vidare i utbildningen och elever som går på Komvux för att försörja sig, vilket är det som enligt en lärare bildar en skiljelinje mellan eleverna.

I de flesta sammanhang ges emellertid varierande skildringar av enskilda elever, vilka tilldelas individuella karakteristika. Heterogeniteten markeras genom att jämföra eleverna med ungdomsgymnasiets mer homogena elevunderlag.

På gymnasiet har du även individer så klart men du har ändå inte 30 som är på olika nivåer. Skillnaden mellan att jobba på gymnasiet och Komvux är att på gymnasiet är alla ungefär på samma nivå.

De nivåer lärare talar om är de olika kunskapsnivåer som eleverna representerar. Här finns inga klara gränser, utan nivåerna ligger snarare i ett kontinuum från lågstadie- till gymnasienivå. En lärare beskriver med hjälp av en metafor skillnaderna i de kunskapsmässiga förutsättningarna.

Alla som börjar här idag skall göra köttbullar. Någon har tre ingredienser hemma, en har ingen och någon annan har nästan allt. Den som då bara har skorpmjöl hemma har ju lite mer att försöka skaffa hem än dom som har lök och köttfärs och kryddor och allt men bara fattas skorpmjölet. Kanske bara behöver sticka och hämta det och sen kan de göra en fin färs. Men dom andra får ju gå flera gånger och köpa mer och spara mer pengar så att dom kan.

Förutsättningarna att klara studierna är även avhängiga den intellektuella kapaciteten. Lärare pratar om begåvningsmässiga variationer, vilket placerar eleverna på ett kontinuum mellan *”särskoleelever upp till väldigt begåvade”*. En lärare hävdar också, att de elever som läraren anser vara särskolemässiga har gått igenom grundskolan utan att ha fått den diagnosen tidigare.

En del elever sägs även ha olika former av funktionsnedsättningar. Trots egna utsagor om bristande speciallärarkompetens beskriver och diagnosticerar två lärare olika elever.

Det hade jag nog, förra terminen hade jag en, jag hade egentligen två stycken dyslektiker. En gravt och en lite mer lätt.

Sedan kan jag misstänka också, det är ju modernt med bokstavs-barn, att där är en del med ADHD, DAMP och så, fast symtomen förändras när man blir vuxen.

Det finns även elever som sägs sakna förutsättningar i form av såväl förmåga som vilja att studera. De tilldelas mer detaljerade egenskaper som att de är omogna unga män under 25 år som bara vill komma undan, elever som egentligen inte vill göra något eller elever som är för unga för att vara motiverade. De är vad en lärare kallar *”dubbelt omotiverade”*.

Lärarna ger också exempel på variationer när det gäller elevernas upplevelser av tidigare skolgång. Medan en del lärare säger att *"alla"* har dåliga erfarenheter av skolan, säger andra att *"vissa"* elever bär sådana med sig. Således är det för en del lärare enbart vissa elever som har en negativ inställning till studier över huvud taget, men 90 procent av eleverna har enligt en lärare *"hemska fördomar"* när de börjar på Komvux. Till skillnad från dem som redan har en utbildning, finns elever som *"misslyckats en gång; det har gått dåligt för i skolan; har en ofullkomlig skolgång"*. Eleverna lever också under varierande sociala förhållanden. Enligt lärarna finns det elever som är sjukskrivna, sjukpensionärer eller arbetslösa och andra som har ett arbete att gå till. Några har barn och familj, medan andra är skilda och den tid de inte går i skolan, tillbringar de hemma eller *"på sta'n"*.

Lärare talar även om elever som *"strular med både sig själv och ämnet"*, vilket i praktiken innebär att de har hög frånvaro eller *"kommer och går"*. Några kommer två dagar i veckan, andra fem, som en lärare uttryckte det. Detta tydliggjordes även i samband med observationerna, då lärarna jämförde antalet inskrivna elever med antalet som var där och beklagade den bristfälliga närvaron. Variationer i närvarofrekvensen förklarades med elevernas varierande motiv att gå på Komvux.

De som vet att de behöver sina betyg kommer. De som har problem kommer emellanåt.

De som går på Komvux av fri vilja är målinriktade, de har för avsikt att studera vidare och som exempel ges de yngre eleverna som vill läsa upp sina betyg.

En del är väldigt fokuserade. De säger att jag skall ha MVG. De fixar det.

Dessa elever sägs emellertid vara i minoritet och en lärare beklagar, att vissa politikernas uppfattning är att Komvux är en form av *"lyxverksamhet vi håller på med"*.

De är inte så många som är målinriktade och har de ambitionerna att få de där MVG-na bara för att de skall gå raka spåret till högskolan. Alltså, de är inte så, det är ju inte de vi har.

Bland dem som också går på Komvux av fri vilja sägs de gå som en gång valt fel, inte orkade ta sig igenom utbildningssystemet eller saknade intresse för studier. Som exempel ges de som saknar såväl grundskole- som gymnasiebetyg eller kanske har en tvåårig gymnasieutbildning och upptäcker att de inte

kommer så mycket längre med den. Vissa elever kombinerar ett heltidsarbete med någon kvällskurs; de vill skaffa ny kunskap eller *"höja sin position"*. Det berättas också om elever som kommer självmant, men utan någon tydlig målsättning och som kanske inte har tänkt igenom det så noga.

Sen kommer det en och annan via vägledarna som kommer in och har fått för sig att man ska börja läsa.

Utöver dessa finns dessutom ett antal elever, vars primära motiv inte är att kvalificera sig för arbete eller vidare studier. De har en mer kortsiktig målsättning med sina studier, vilket innebär att försörja sig. Andelen elever som går på Komvux för att försörja sig, uppskattas av en lärare till ungefär hälften. Uppfattningen finns, att detta inte är något nytt fenomen och att dessa elever alltid har funnits på Komvux. De som inte är av samma uppfattning menar dock att *"pengafrågan är viktig"* och att *"de måste överleva"*. Som exempel ges de elever på vuxengymnasiet som, för att kvalificera sig för full ekonomisk ersättning, läser så kallade *"utfyllnadskurser"*. Ett annat exempel är de elever, för vilka studierna innebär en motprestation och en lärare gör en fiktiv formulering av hur en av dem tänker.

Har jag inget jobb, jag måste gå här och jag strular och jag vill inte men jag måste, annars får jag inga pengar om jag uteblir.

Arbetsförmedlingen och Försäkringskassan kallas av en lärare för *"leverantörer till Komvux"*. De sägs vara *"kommenderade"*, *"inläpade"* eller *"rekryterade"* främst till den grundläggande vuxenutbildningen eller kursen Svenska för invandrare. Av följande uttalande att döma är det ett problem, men å andra sidan tycks det inte gälla så många.

Tyvärr får vi också in elever, jag tror jag har en sådan idag, som är tvingad in av Arbetsförmedlingen.

De elever, som sägs vara rekryterade, är de som kommer för att gå en orienteringskurs eller prova-på-kurs. Eleverna får då under åtta veckor utan krav på motprestationer prova på olika kurser och känna efter vilka som passar honom eller henne bäst.

De börjar som orienterare. Ser vad skall jag läsa, vad skall jag göra, tycker jag det är roligt. Man prövar sig fram. De får vara med först på någon lektion om de vill det. Vill de bara sitta och se själv var de finns så ... Är du rekryterad hit och får betalt för att du går här behöver du inte anstränga dig för mycket.

Inte bara den bristande närvaron framställs med negativa förtecken, utan beskrivningar ges också av elever som *"inte sköter sig"*, *"vill komma undan"*, *"inte tar ansvar"*, *"lämnar över till läraren"*, *"vill göra det enkelt för sig"*. Det är elever som av en lärare kallas *"strulnissar"* och som enligt en annan lärare inte prioriterar elevrollen utan snarare sina andra sociala roller.

... hem och diska och städa, stryka. Och sen så kommer det att man ska läsa på kvällen och då ringer det någon eller kommer det någon och så skall man läsa i morgon och då händer det också någonting och så sitter man där och så har man inte läst alls.

Lärarna understryker framför allt den åldersmässiga spridningen. Från flera håll påpekas även, att antalet *"vuxna"* minskar, medan fler och fler kommer direkt från gymnasiet. De åldersmässiga variationerna blev tydliga i observationerna, liksom att det fanns elever med olika modersmål. En lärare berättade, att gruppen som läste Svenska som andraspråk består av elever med elva olika etniska bakgrunder fördelade på fjorton individer.

*"Alla slags elever finns"* sålunda på Komvux och enligt lärarna visar sig heterogeniteten i individuella variationer mellan elever beträffande

- förutsättningar att genomföra studierna, vilka inkluderar tidigare utbildning och befintliga kunskaper, begåvning, funktionsnedsättning, mognad, ålder, ambition och motivation
- attityder till studier, vilka härrör ur erfarenheter av skolan
- levnadsvillkor
- studieinsatser, vilka visar sig i närvarofrekvens, ansvarstagande och betyg
- grundläggande motiv i form av fri vilja eller tvång i kombination med kompensatoriska, kompetenshöjande eller ekonomiska motiv
- mål som är lång- eller kortsiktiga
- sociala roller
- kön
- ålder
- etnicitet/modersmål.

### **Det pedagogiska uppdraget och dess genomförande**

Lärarna berättar om vad som ingår i deras arbete och kallar det vanligtvis för uppgifter eller uppdrag. Ibland kopplas uppdraget till läraren själv som då talar om *"jag"* och *"min"* eller *"mitt"* och ibland är det kopplat till lärarkollektivet *"vi"*. En rektor tillskriver lärarna uppdraget att *"undervisa, tillföra, mäta och värdera kunskap samt sätta betyg"*. I några fall uttalar lärare individuellt formulerade mål som är antingen kort- eller långsiktiga. De kortsiktiga

handlar generellt sett om att anpassa sina insatser utifrån tanken att *"se till att de klarar sig"* och målsättningen är, att alla elever skall klara en kurs med godkänt resultat.

Jag försöker ju alltid få med alla över gränsen godkänt så långt som möjligt, hjälpa upp.

De inslag i lärarens arbete som är av kunskapsförmedlande karaktär, formuleras med hjälp av verbet *"ge"* och det eleverna skall ges är kunskaper och kompetens. Det talas även om att läraren skall *"göra människor klokare"* och *"fylla luckor"* och uppdraget för en lärare på den grundläggande nivån är såväl kortsiktigt som långsiktigt.

Min uppgift är att ge dem grundläggande kunskaper och färdigheter. Ge dem så pass med baskunskaper så att de kan fortsätta upp i utbildningen här på Komvux och fortsätta framåt.

Insatserna sägs således anpassas även till ett mer långsiktigt mål, vilket innebär att förbereda eleverna för vidare studier. Insikten om vilka krav som framtida studier kommer att ställa på eleverna innebär att de, trots risken för ett dåligt resultat, måste utvärderas på ett för dem mindre gynnsamt sätt.

Skrivningar blockerar dem, de har dåliga erfarenheter. Men skall de vidare så är det det som gäller. Därför gör jag vissa salskrivningar och hementor.

Vissa uttalanden tyder emellertid på att de kunskaper eleverna får är vare sig meningsfulla eller tillräckliga i sig och inte leder någonstans. Med en utökad målsättning att få till stånd en attitydförändring hos eleverna, får lärarens insatser ett inslag av aktiv påverkan.

Vi vill inte bara pumpa in torftiga, sterila kunskaper utan vi vill få dem att ändra tankar.

I de fall där lärare berättar om olika sätt att infria målen, använder endast ett fåtal begreppet *"undervisa"* eller *"undervisning"*. I ett fall gör läraren undervisning till en ansvarsfråga och tydliggör vad ansvaret innebär i praktiken.

Mitt ansvar är att undervisa i mitt ämne. I undervisning ingår förbereda, efterarbete och ha enskilda samtal.

För en annan lärare innebär undervisning ett möte med eleverna, vilket är en inställning som även kollegorna sägs ha.

Jag vill att vi skall undervisa, det är ju det vi vill. Vill möta eleverna.

Bland lärarna finns emellertid de som vare sig vill undervisa eller förmedla kunskaper och när en lärare avsäger sig denna funktion, handlar det om att *"inte vilja komma med sanningar"*. Begreppet undervisning sägs inte ha samma innebörd för elever som för lärare, vilka på olika sätt och i olika sammanhang villkorar sina insatser.

Du får räkna när du känner för det. Eleverna kallar det inte för undervisning. Jo, när du sätter dig ner och öppnar matteboken skall jag undervisa dig.

Men gör de ingenting för att vilja klara sig vidare, då gör inte jag något heller.

En liknande inställning har den lärare som efter en lektion kommenterar att en elev läste tidningen på lektionstid med orden *"man får ägna sig åt den som vill"*.

Uppfattningarna om vad undervisning innebär varierar och således varierar även sätten den genomförs på. Ett nytänkande efterlyses på vuxengymnasiet, vilket bör gå i riktning mot en modell som används på den grundläggande utbildningen (*Gruv*).

Det finns väldigt stora skillnader på hur man ser på undervisning mellan gymnasiet och Gruv. Konservativ och traditionell vad gäller gymnasiet.

Skillnaderna påverkar behovet av lärarkompetens, vilket innebär att vuxengymnasiet behöver *"den spetsade"*, medan den grundläggande nivån behöver *"en allvetare"*. Någon ämnesteoriker behövs sålunda inte på den grundläggande nivån, men *"man skall vara samarbetsduglig mot både elever och kollegor"*.

Uppdraget skall enligt de flesta utföras i en skola som lärarna inte vill kalla för *"vanlig"*. De vill ta bort skolstämpeln och uttrycker önskemål om att snarare se verksamheten som en arbetsplats. Utifrån arbetsplatstanken skall en lärmiljö med elevmedverkan och delat ansvar skapas.

Jag vill ju åt den här känslan av att ansvaret ligger hos alla i rummet.

Genom att arbeta med vuxna elever säger sig många lärare kunna genomföra sitt pedagogiska uppdrag på det sätt de önskar. De vill gärna betrakta eleverna som arbetskamrater som befinner sig på samma nivå och att relationerna dem emellan skall präglas av jämlikhet och vänskap.

Det heter fortfarande skola, annars är allt annorlunda. För det är inte skola i den bemärkelsen som grundskolan är. De har ju någon gång varit i detta med skola och lektioner och krav och att de gör det för läraren.

Lärarna bestämmer emellertid gränserna för hur långt jämlikheten skall drivas och ett exempel på det är skylten "*Endast personal*" uppsatt på en toalettdörr. Ett annat exempel är att elevernas förfrågan om tillåtelse att förflytta sig genom personalrummet för att därmed vinna tid avslogs på en personalkonferens.

Generellt sett talas i olika sammanhang om "*frihet*" och "*självständighet*" och för många lärare handlar det om att själv kunna påverka sin arbetsituation och personliga utveckling. De fastställda ramarna i form av kursplaner och timtilldelning ger ett frirum att utnyttja, vilket innebär att kunna planera undervisningen och dess innehåll, välja läromedel och fortbildning som den enskilde läraren känner behov av. Läraren har således möjlighet att organisera undervisningen enligt sina önskemål och "*formulera det jag vill göra*". På samma sätt kan läraren påverka kursinnehållet och "*skippa grejer som jag egentligen inte tycker om*" och oavsett individuella elevbehov koncentrera sig på det "*som jag anser att det måste de känna till*". Friheten, eller självständigheten, upplevs inte vara lika positiv i alla sammanhang, utan kan även uttryckas i mer negativa ordalag. Den är då orsaken till en känsla av ensamhet, vilken är något som många av lärarna säger sig uppleva. I de fall där de är ensamma i sina ämnen, skriver de själv lokala arbetsplaner och även i andra sammanhang, vilka inte specificerades, kan ensamheten kännas besvärande. Sättet att organisera undervisningen på sägs vara en viktig faktor och det är i det sammanhanget som lärare pratar om ansvar. Om lärare ingår i ett arbetslag, vilket i ett fall förekom på den grundläggande utbildningen, fördelas arbetsuppgifterna inom gruppen. De har därmed ett gemensamt ansvar för eleverna och ett exempel på det är att om en lärare inte klarar av att hjälpa en elev, kan en annan rycka in. Jämfört med lärare på den grundläggande utbildningen upplever sig ämneslärare däremot ha ett betungande ensamansvar, vilket främst gäller vid betygsättning.

Sju lärare är involverade därinne [den grundläggande vuxenutbildningen] och jag måste betygsätta 100 elever.

Kravet på att sätta betyg och en stramare tidsplan tycks vara några av de anledningar som skapar en annorlunda och svårare arbetssituation för lärare på vuxengymnasiet än på den grundläggande utbildningen.

Skillnaden där [den grundläggande vuxenutbildningen] är att där har man praktiskt taget inga hinder, utan man jobbar i sin egen lugna takt. Vi har den förbaskade tiden.

### **Att undervisa en homogen grupp vuxna elever**

Oavsett vilken inställning de har till uppdraget eller undervisning, säger lärarna att det är nödvändigt att läroplanen och likaledes arbetsformerna anpassas till vuxna. Lärarnas praktiska erfarenheter från andra skolformer har lett till en medvetenhet om att skillnaden mellan ungdomar och vuxna har pedagogisk-didaktiska konsekvenser.

Samma metodiska saker, samma pedagogiska tankar som jag har nu, så kommer jag till gymnasiet så **vet** jag ju att jag **kan** inte göra på samma sätt där.

En anledning till det är att, även om kursinnehållet är detsamma på gymnasiet och Komvux, gör de vuxna elevernas stora erfarenhetsbas, att de ser innehållet ur en annan synvinkel än yngre elever. Deras erfarenheter sägs vara det som specifikt skiljer Komvux från andra skolformer och upplevs vara *”roligt att bygga på”*. *”De bygger med livserfarenheten”*, sade en lärare, och i själva undervisningssituationen handlar det sålunda om att ge eleverna vardags- och erfarenhetsnära uppgifter. Uppfattningen finns, att i och med att kunskaperna kan omsättas och få ett bruksvärde, underlättas lärandet och blir mer meningsfullt.

Förankra ämnet i verkligheten så att eleverna inte tycker det är konstigt. Ändra skoluppgifter till vardagsuppgifter. De har lättare att hänga upp sina kunskaper och då kan jag ge exempel. Vad är viktigast? Att räkna ut antalet kubikmeter vatten eller tolka en vattenräkning?

Dessutom kan läraren dra nytta av elevernas erfarenheter i undervisningen genom att använda dem som läromedel och lärandet blir på så sätt erfarenhetsbaserat.

Det de har med sig, det är ju det som är materialet. Alltså jag behöver inte ha läromedel, jag plockar det ju därifrån. Vi har högavis med som jag kallar vardagsmatte som vi sparar till alla. Alltså jag försöker plocka upp det ganska omedelbart och göra matteproblem utav det en person har sagt.

Med inställningen att eleverna är vuxna, uppfattas och behandlas de i undervisningssammanhang som en homogen grupp, vilket sägs bero på de rådande omständigheterna.

Och det är ju klart att det blir att jag behandlar dem också som kollektiv. Det är oundvikligt. Så som det ser ut. Så som man jobbar.

Klassrumsobservationer gav exempel på att de rådande omständigheterna i vissa fall är av ekonomisk natur. I en så kallad blandad grupp gick elever från ungdomsgymnasiet tillsammans med elever från vuxengymnasiet, vilket försvarades med att det inte fanns resurser för olika kurser. Gruppen fick vid första tillfället en studieplan som gällde för alla med fastställda mål och betygskriterier och likaledes varje veckas aktiviteter med läsanvisningar. Med planen följde fem direktiv som skulle garantera eleverna ett framgångsrikt studieresultat. De gavs tillfälle att ha synpunkter på förslaget, men då ingen hade några, togs tystnaden som ett godkännande. Kursen anpassades inte till eleverna som gick på vuxengymnasiet och läraren kunde på så sätt inte utnyttja deras erfarenheter i upplägget av kursen, vilket andra ser som självklart.

Bland lärarna finns uppfattningen, att det i vissa sammanhang inte går att ställa samma krav på vuxna som på ungdomar. Konsekvenserna av detta upplevs emellertid inte påverka den positiva inställning de har till sitt arbete. Att arbeta med vuxna är inte "*något konstigt*", utan något som man lär sig genom egna erfarenheter och kollegor. En lärare hävdar till och med, att det är lättare att ha med vuxna elever att göra än med ungdomar. Det är emellertid nödvändigt att specialisera sig på att undervisa vuxna, eftersom de har ett annat sätt att lära sig på.

Unga köper teorier och modeller på ett sätt som vuxna har svårare för. Tio- eller tolvåringen tar ju till sig en kunskap på ett annat sätt än den vuxne som måste blanda in en massa annat.

För att markera det specifika med vuxna görs i flera sammanhang jämförelser med barn och ungdomar. Åsikterna går dock isär, när det gäller "*pedagogiken*", som en lärare uttryckte det. En inställning är, att undervisning inte alls är åldersrelaterad och kanske inte ens har pedagogiska förtecken.

Så som jag arbetar nu skulle man väl lika väl göra med en 13-åring som en 18-åring som en 30-åring. Egentligen är det kanske inte alls pedagogik.

I några enstaka fall lyftes begreppet vuxenpedagogik fram och försök gjordes att definiera vad det egentligen är. Flera av lärarna hade genomgått någon form av fortbildning i vuxenpedagogik och enligt en lärare handlar det om att läraren skall ha goda ämneskunskaper, bra självförtroende, ett jämlikt förhållningssätt, vara öppen, solidarisk och ställa upp för eleverna. Samtidigt vidhåller läraren, att det samma gäller för andra stadier och att detta inte är något specifikt för Komvux. För en annan lärare handlar vuxenpedagogiken om *"ett annat sätt att hantera ..."*. Följaktligen kan, oavsett elevernas ålder, lärares arbete sägas handla om att i en lärsituation genom handlingar omsätta sin syn på kunskap och människor.

Vuxenpedagogik? Jag vet inte det. Det är så mycket och så stort så ... Nej, jag kan inte svara på det. Jag tror inte man kan svara på det. En duktig lärare är lika duktig bland tolvåringar i sjätte klass som han är bland dom vuxna. Alltså, jag tror inte man kan liksom, det finns något som heter vuxenpedagogik eller speciell ungdomspedagogik. Det finns vissa bitar att använda mer eller mindre. Jag tror det är en slags kunskaps- och människosyn som är grunden.

Med inställningen att eleverna är vuxna följer bland annat förväntningar på att de kan ta ansvar för sitt eget handlande och dess konsekvenser, vilket upplevs som något positivt.

Jag lämpar över mer ansvar på en vuxen och det tycker jag är skönt.

Vad eleverna kan eller ska kunna ta ansvar för tydliggörs inte riktigt, men i vissa fall görs det en koppling till inslaget av frivillighet. Med den inställningen kan lärare avsäga sig ett ansvar och behöver inte anstränga sig.

Kan resonera, de är vuxna och ta sitt eget ansvar och då behöver du inte bry dig. Kan inte tvinga.

En lärare menar, att arbetet handlar om att ha ett visst förhållningssätt och att det tar ett antal år att för att få det att fungera. Detta förhållningssätt utgår från att eleverna är vuxna och läraren är den som skall lära dem att lära.

Jag försöker att i början, hur man lägger upp, alltså olika sätt man kan hantera, studieteknik och så. Tar det från början. Strukturerar upp områden vad de skall kunna.

Ett exempel på ambitionerna att lära eleverna lära är den lektion som gavs i det läroret kallade för "studieteknik". Momentet ingick i kursen och läroret pratade om allmängiltiga "knep" att ta till för att minnas och utrymme fanns inte för individuella variationer.

Trots att läroret utövar en viss styrning av innehållet, förväntas eleverna ändå vara aktiva och på olika sätt deltaga i och påverka sina egna läroret. Eleverna ges på olika sätt tillfällen till det och därigenom kan läroret ta hänsyn till deras önskemål, vilket exemplifierar det förhållningssätt som finns gentemot vuxna men inte gentemot yngre elever.

Men har jag en vuxen person som säger jag vill inte det här och jag gör inte det här, då är det ju OK och jag måste böja mig. För man kan ju inte gå ut och mästra dem. Man kan inte komma med pekfinger i luften och säga du skall. Du fostrar inte vuxna människor.

Med den inställningen kan läroret inte heller tvinga eleverna att ta det ansvar som intentionerna om påverkan och delaktighet medför. Genom att hävda att läroret "vet bäst" och inte anta erbjudandet, lämnar eleverna i de flesta fall tillbaka det erbjudna och förväntade ansvaret till läroret.

Eleverna skall ju vara med och planera och sådana saker. Och det där kan vara jättesvårt för då kan man ju få svar som det där begriper du mycket bättre. Bestäm du. Vad tycker du är bäst?

Inställningen finns också, att eleverna måste ha en viss struktur, "de tycker det är bra att det finns, de vill ha ett färdigt schema". En läroret poängterar nödvändigheten av att läroret skall ha makt och vara den som leder gruppen, men definierar inte de sätt, på vilka makt och ledarskap skall omsättas i handling. Ett sätt att uppfatta ledarskapet på är att se sig själv som den ende aktive, vilket inte upplevs som något positivt.

Jag [eleven] kan ju inte förvänta mig att läroret hela tiden skall stå och lösa matteproblemen.

Majoriteten av läroret avser sig således ett visst ledarskap. Likaledes värjer de sig för "auktoritetsstämpeln" och det ansvar som följer med den, trots att

de vet, att det är vad vissa elevgrupper förväntar sig av dem. Detta auktoritetsansvar, som förbinds med andra skolformer, gestaltar sig enligt vissa lärare i handlingar som innebär att fostra, kontrollera och hålla ordning. Vissa ser det emellertid som självklart att läraren skall *"hålla koll på närvaron"* och *"styra upp dem och hålla dem i hampan"*, medan andra inte vill fungera som *"ordningsmän"* eller *"övervakare"*. Reaktionen på exempelvis sena ankomster varierar och vissa lärare tar i praktiken på sig en mer kontrollerande och fostrande funktion. Vid ett tillfälle möttes två elever av läraren med frågan: *"Var har ni varit? Varför kommer ni för sent?"* En annan lärare hälsade den första eleven som kom för sent välkommen med orden *"Tjenare, roligt att du kom"*, medan nästa elev helt ignoreras. Ett annat exempel på utövandet av kontroll är frågan en lärare ställde till eleven som började packa ner sina böcker i väskan: *"Är du färdig med dina uppgifter?"* Läraren fick ett nekande svar, varpå eleven uppmanades plocka fram sina böcker igen: *"Lektionen är ju inte slut."* Eleven gjorde som läraren sade utan några protester och accepterade på så sätt lärarens utövande av både kontroll och styrning.

Ledarskapet som placerar läraren i en *"auktoritets- eller polisroll"*, som en lärare sade, känns emellertid inte naturligt, eftersom rollen tvingar honom eller henne att i vissa sammanhang *"lägga på en mask"*. För en lärare innebär det att vara uppmärksam inte bara på vad eleverna gör utan även på sitt eget agerande. Detta anser läraren inte vara nödvändigt på Komvux.

Jag kan, jag behöver inte passa på mig själv eller hur jag skall uttrycka det, därför som vuxen i ungdomsskolan så har du, hur skall jag säga, ögonen öppna hela dagen. Du är en fostrare och ett föredöme samtidigt som du är lärare hela dagen.

När bilden av läraren som auktoritet är borta, *"så kan du i stället hamna i att ställa krav"*, som en lärare uttryckte det. Lärarens roll blir då i stället att *"leda"*, *"hjälpa till"*, och *"lotsa till egenlärande"*. Detta är också ett uttryck för intentionerna lärarna har att eleverna skall ta en mer aktiv del i sin egen lärandeprocess och således kan de välja bort den förväntade rollen som *"uppslagsbok"*, vilket uttrycks på olika sätt.

Skönt att slippa ha det ansvaret, få lov att erkänna det, få ha brister.

Eleverna förväntar sig att man skall vara väldigt kunnig. Vill vända på det.

I klassrumssammanhang agerar lärare emellertid i rollen som tydlig ledare och styr upp verksamheten genom att bestämma

- datum när uppgifter skall lämnas in: *"Lämnas till mig fredagen den femte."*
- datum för prov- och omprovstillfällen: *"Ni får en hemtenta till vecka 15."*
- arbetsformer: *"Ni skall lyssna och göra anteckningar. Idag skall ni diskutera."*
- arbetsgång: *"Gör detta enskilt, sedan gör vi det tillsammans."*
- redovisningsformer: *"Intervjuerna skall ni skriva rent på datorn."*
- tid som står till förfogande: *"Ni har en halvtimme på er nu. Jag vill att ni skall vara klara nästa onsdag."*

Ledarskapet och styrningen blir även tydligt under en lektion, då läraren utan någon förhandling ändrar inlämningsdatum för en viss uppgift. Frånvaron av protester i detta sammanhang och frågor till läraren i andra kan tolkas som att ledarskapet är accepterat, självklart och förväntat av båda parter. Läraren förväntas bland annat fastställa betygskriterier och tidsramar samt vad som är värt att kunna.

- Vad skall jag göra för att få MVG?
- Vilket skall jag kunna?
- Eller vill du ha någonting annat?
- Hur lång tid har vi på oss?
- När vill du ha in detta?

Till skillnad från läraren som har inställningen att *"En vuxen är en vuxen även som elev"* och därmed förväntar sig ett viss ansvarstagande, finns de som har en annan inställning. Exempelvis har förhoppningarna om en annorlunda roll som vuxenlärare inte helt infriats hos en av lärarna. Istället har det visat sig, att elevernas beteende har lett till att läraren tvingats agera på ett sätt som förbinds med undervisning av betydligt yngre elever.

Samtidigt, och det tänkte jag efter jag hade jobbat här ett år att det var väldigt mycket sådana mellanstadieärarknep som man kallar det som man tog till. Alltså jag var mycket mera lärare än jag trodde jag skulle vara gentemot vuxna. Bli gammeldags lärare igen. Tvingas gå in och styra och ställa.

Att eleven i andra sammanhang och roller definieras och beter sig som en ansvarsfull vuxen, behöver inte nödvändigtvis innebära att han eller hon uppvisar ett liknande beteende som elev. Enligt en lärare saknar eleverna

förmågan till självgående och har därför svårt för att fungera under ostrukturerade arbetsförhållanden.

Elever kan inte hantera flummet och hittar inte rätt.

Observationerna visar också, att lärare inte riktigt litar på att eleverna är självgående utan måste kontrolleras och styras upp. Lärare ställer frågor som: ”*Har alla läst? Har ni böckerna med er? Har ni skrivit upp er? Vet ni vad ni skall göra? Har ni att göra?*”

I observationerna tydliggörs olika pedagogiska miljöer och därmed varierande sätt att genomföra undervisningen på, vilket kan betingas av lärarnas inställning till och förväntningar på eleverna. Lärarna har olika sätt att se på undervisning och ett är att den skall anpassas till innehållet. Tyngre teoretiska avsnitt kräver stora genomgångar, medan andra lämpar sig bättre för gruppdiskussioner och läraren som föredrar att undervisa i grupp styrker detta med inställningen att ”*kunskapen når vi när vi har en stor genomgång*”. Gruppen kan dessutom fungera som resurs, då eleverna erfarenhets- och kunskapsmässigt har mycket att bidra med. I ett fall tilldelades gruppen en funktion som primärt stöd och läraren blir sekundär i sammanhanget.

Och jag envisas med att ni jobbar med varandra, ni stödjer varandra och ber om hjälp från varandra innan ni kommer till mig.

Renodlade föreläsningar observerades inte, men i vissa fall organiserades undervisningen utifrån gruppen. Miljöer, där eleverna sitter i rader efter varandra och läraren är en central person som tycks ha en självklar plats i katedern framför gruppen, kan tolkas som att läraren ser eleverna som en homogen grupp med liknande ingångsvärden. Det sker en envägskommunikation, då läraren vänder sig till gruppen och förmedlar ett innehåll både genom att berätta och skriva på tavlan, vilket eleverna skriver av i sina böcker. När läraren förflyttar sig från katedern görs det antingen i syfte att kontrollera eller ifrågasätta ett visst beteende. I det förra fallet handlar det om att läraren går runt och kontrollerar om eleverna har gjort läxan och i det senare när läraren går fram till några elever och frågar varför de kommer för sent. Undervisning sker i grupp, men uppgifter skall lösas och bedömas individuellt och prestationer räknas i antal rätt och uppnådda poäng. Verksamheten är produktinriktad och präglas av styrning, fostran och kontroll med inslag av tävling. I ett fall tävlade eleverna i nutidsorientering och i ett annat fall gällde det ett glosprov som kunde ge ett visst antal poäng. Inslaget av konkurrens mellan eleverna var påtaglig i det senare fallet genom lärarens uppmaning: ”*Close your books and do not look at each other!*”

I ett annat sammanhang genomfördes undervisningen i grupp genom att kunskap förmedlades med hjälp av en videofilm. Läraren satt tillsammans med eleverna, vilka uppmanades att göra anteckningar men arbetade under tiden själv med andra uppgifter.

Ett annat sätt att genomföra gruppundervisning på är att kombinera genomgångar och dialoger med eleverna. Läraren försöker styra eleverna till vissa handlingar och ställer frågor riktade till hela gruppen, men trots upprepade försök och varierande frågor blir det ingen dialog.

Några frågor på algebradelen? – Varför skall ni använda logaritmer? När är det bra att använda logaritmer? Nu tittar vi på tavlan och följer med i diskussionen. Detta är en snabb repetition. Det är sunt förnuft. Är ni med?

Läraren övergår då till att i stället rikta uppmaningar till en enskild elev. Eleven vägrar göra det läraren ber om och någon dialog kommer fortfarande inte till stånd.

A, berätta för alla hur vi skall göra! Säg ifrån om ni inte förstår en sådan enkel ekvation. Berätta för mig vad som står på tavlan! Detta är ett tal förstår du.

Ett tredje sätt att organisera undervisningen på syftar till att eleverna själv skall stå för kunskapsproduktionen. Lektionen ägnas åt gruppdiskussion kring ett tema och underlaget för diskussionen är frågor som läraren har uppmanat eleverna att formulera och lämna in individuellt. *”Det är ett led i kunskapsprocessen”*, säger läraren, som har sorterat och begränsat frågorna till nio och håller sig avvaktande i bakgrunden. En liknande arbetssätt visar sig vid ett annat lektionstillfälle. Lektionen börjar med att läraren går igenom upplägget och eleverna får noggranna instruktioner om vad som förväntas av dem. De uppmanas att börja med att individuellt skriva ner vad de kommer ihåg från det kursavsnitt som de just har avslutat. Därefter skall de i smågrupper berätta för varandra vad de kommit fram till, för att sedan enas kring vad som var viktigt att komma ihåg och motivera varför. Resultatet skall presenteras för hela gruppen framme vid tavlan både skriftligt och muntligt. Diskussioner tycks för övrigt vara ett vanligt inslag, där läraren går mellan grupperna, lyssnar av, kommenterar vad som sägs och ger sin syn på det som diskuteras.

Att samla eleverna i början av lektionen och därefter be dem sätta sig i grupper och diskutera var ett annat arbetssätt. Grupperna placerade sig i eller utanför klassrummet och läraren förflyttade sig mellan grupperna för att lyssna, ställa frågor och i något fall för att få igång diskussionen.

### **Att undervisa en heterogen grupp vuxna elever**

Samtidigt som det finns en tendens till att homogenisera eleverna, framhåller lärare att eleverna har individuella behov och krav som måste tillgodoses. Inställningen att elevunderlaget i olika avseenden är heterogent påverkar genomförandet av undervisningen och lärarnas arbetssituation på vuxengymnasiet sägs vara mer ansträngande än på ungdomsgymnasiet. Några av anledningarna till detta är avsaknaden av programutbildningar och elevernas varierande nivåer.

Det är en svårare situation för oss än för ungdomsgymnasiet. Här är inte humanistisk linje och ellinje utan alla slags elever finns. Du har alltså de här 50, 60 individerna och alla nivåerna samtidigt. I stället för att ha två grupper.

En annan anledning som gör arbetet mer ansträngande på Komvux är den kontinuerliga antagningen av nya och i många fall osäkra elever, vilket även det sägs utesluta kollektiva lösningar.

Och det är tufft när det kommer en orienteringskursare för det är ju ett visst kort som man då skall försöka hitta. Samtidigt som alla dom andra skall hållas igång.

För en annan lärare är det variationerna i elevernas individuella förkunskaper som påverkar arbetssituationen negativt och läraren ger exempel på hur *”duktiga elever blandas med nybörjare”*.

En del som kommer hit kan inte sätta på en dator. Det är svårt att ha fem stycken som är duktiga, har suttit och chattat och gjort allt möjligt på nätet och så ha de som får sitta och leta efter tangenterna.

Alla lärare upplever emellertid inte heterogeniteten som något problem. Ett sätt att hantera de individuella variationerna på är att anpassa undervisningen till den enskilde eleven, *”så det gör ingenting”*. Ett annat sätt är att lägga undervisningen på en nivå som eleverna tvingas anpassa sig till.

Man lägger sig på en nivå mitt emellan. Du möter inte eleven, hur skall jag uttrycka det? Jag vill inte avsiktligt chockera dig. Att man inte möter dem på deras nivå för det går inte ibland. Utan det blir liksom lite för högt för någon och lite för lågt för en annan. Försöka hitta någon medelväg där.

### *Ett individanpassat arbetssätt och dess pedagogiska konsekvenser*

Utifrån önskingarna om "en självreglerande elev" och förväntningar på ett "självstyrt lärande" görs det ändå försök att hitta former för självständigt arbete. Lärarna är medvetna om sitt formella uppdrag att individualisera undervisningen och majoriteten försöker anpassa uppgifterna efter elevernas förmåga. Vissa är emellertid övertygade om att uppdraget inte går att genomföra.

Och det här med individen, så står det ju i alla dokument, individen och individen skall stå i centrum hela tiden och utgå från var var och en är någonstans och det är ju en omöjlig situation.

De individuella variationerna sägs emellertid kräva speciella insatser och ett tecken på det är att en skola hade kontaktat och bokat tid för ett besök av mångfaldskonsulenter. Medan de ovan citerade lärarna betonade variationer i form av nivåer och förkunskaper, meddelade rektor vid en personalkonferens, att konsulenterna skulle diskutera bland annat kön, etnicitet, funktionshinder och sexuell läggning. Samtidigt informerades om att drogexpertis hade bjudits in till kommande studiedag i syfte att ge personalen kunskaper i, som det uttrycktes, krislösningsmetodik.

Anpassningen till vars och ens förmåga kräver flexibilitet, att "fixa egna små lösningar" eller "ha egna individuella lösningar" för att få eleverna godkända. Det kan handla om att eleverna kan använda olika läromedel, vilket delvis har att göra med att de beroende på varierande erfarenheter och bakgrunder har olika önskemål och lärtilar. I vissa fall krävs speciella arbetssätt och metoder, vilket föranleder läraren att gå "nästan in som på lågstadiet". I ett fall har rådgivande förhållanden inneburit att läraren till viss del bortser från läroplanen och i stället säger sig ha tänkt ut "min egen lilla läroplan". Skillnader i de intellektuella, psykologiska och sociala förutsättningarna innebär också att elever presterar olika på olika lång tid. Vissa "svischar igenom", medan andra behöver "jättelång tid" och de elever som har speciella svårigheter av något slag kräver en lärare som ser till den enskildes behov och inte låter tiden sätta gränser för lärandet.

Det finns inte två personer som lär lika utan där får man känna sig fram. Jag försöker alltid att hitta en väg där jag på något sätt kan få med mig eleven framåt. För ibland kan man ju få fall som man tänker nej, det här går inte, hur den människan än bär sig åt. Så tar det kanske fem år innan hon kan de fyra räknesätten.

Lärarna möter dessutom elever med fräscha kunskaper direkt från ungdomsgymnasiet samtidigt med elever som inte har gått i skolan *"på kanske 30 år"*. Läraren måste i det fallet vara lyhörd för och ta hänsyn till att de kunskaper som eleverna har skriftligt dokumenterade kan vara bortglömda, inaktuella eller helt enkelt otillräckliga.

Dessutom så har de så att säga, så kommer de hit efter 35-40 år, då har de glömt jättemycket så de får börja lägre ner och repetera och komma igen. De är inte inne i tänket om de har varit borta i 30 år.

Detta innebär stora åldersmässiga variationer och ett exempel på det ger en lärare som vid något tillfälle undervisade elever mellan 19 och 55 år i nybörjar-engelska. Ett annat exempel ger läraren som säger sig ha haft elever *"allt från 20 år och upp till 70 i mina kurser"*. Insikten finns, att de åldersmässiga variationerna har pedagogisk-didaktiska konsekvenser.

Det måste ändå vara en viss skillnad om man har 16-åringar eller 30-åringar eller 20-åringar i sättet att ...

De äldre eleverna upplevs vara ett tillskott i verksamheten, eftersom de har en positiv inverkan på de yngre, vilket visar sig i att de betar sig på ett mer vuxet sätt och tar ett större ansvar. Åldersblandade grupper anses även som positivt, eftersom det ger tillfälle för de äldre att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter till de yngre. Den åldersrelaterade mångfalden framställs som positiv i vissa fall och en källa till inspiration.

Mångfalden är **mmmycket** inspirerande. **Fruktansvärt** inspirerande. Det är fullständigt underbart. Det är jättebra. Mötena mellan en 23-åring och en 45-åring. Bra att det speglar samhället eller en vanlig arbetsplats.

Genom observationerna gavs exempel på hur elevernas vardag och erfarenheter kan användas som läromedel, exempelvis i en grupp elever från olika länder. På internationella kvinnodagen bad läraren eleverna, som representerade olika nationaliteter, berätta om hur dagen firades i deras hemländer, vilket blev ett lärtillfälle för alla. Vid ett annat tillfälle berättade en elev som hade arbetsprovat på en kriminalvårdsanstalt om sina erfarenheter därifrån. De övriga ställde frågor och en del kunde bidra med sina erfarenheter av polis och kriminalvård. Kommentaren att *"Rättssalarna ser inte ut som i boken"* visar bristen på uppdaterade läromedel och med hjälp av elevens erfarenheter,

kunde det ges en mer korrekt bild av hur rättssalar ser ut idag. En del av de äldre eleverna kan dessutom i vissa skolsammanhang dra nytta av att de i sin så kallade ”ryggsäck” har fler kunskaper och erfarenheter av livet än de yngre har.

Det är ju klart, i SO-ämnena är det ju ganska markant om man är 40 år och har kanske föreningsliv bakom sig, varit politiskt aktiv, man har ett försprång, man kan tala för sig. Och specialintressen.

De pedagogiska konsekvenserna av de individuella variationerna som är resultatet av ett kontinuerligt antagningsförfarande och hög frånvaro upplevs emellertid som negativa. Framförhållningen är kort, gemenskapen mellan eleverna blir så gott som obefintlig och det går inte att etablera stabila grupper för att genomföra några långsiktiga projekt. Grupparbete och gruppredovisningar kräver nämligen närvaro, vilket en lärare hävdar. För en lärare är i synnerhet den höga frånvaron ett bekymmer, eftersom dessa ”strögäster, en då och då”, innebär en ständig ovisshet om hur många som egentligen är aktiva. Några kommer två dagar i veckan, andra fem, som en lärare uttryckte det. Detta upplevs inte som något bekymmer av alla, eftersom en mål- och resultatnriktad skola inte kräver någon närvaro. Eleverna måste inte ”sitta på tåget hela tiden” och en lärare tar avstånd från sambandet mellan närvaro och kunskapsinhämtning.

I det gamla systemet så var det ju väldigt mycket det där, är du närvarande är du inte närvarande. Här handlar det ju många gånger om att klarar du målen. Det är ju målrelaterat. Kontrollen i sig gör ju inte att de lär sig mer.

Det stora antalet elever som slutar i förtid är också en del i dynamiken som sägs ha negativa konsekvenser. En av orsakerna till de många studieavbrotten sägs vara den felaktiga inställningen att det är lättare att få höga betyg på vuxengymnasiet än på ungdomsgymnasiet.

En och annan gymnasieungdom kommer hit för att få MVG. Gymnasieeleverna kommer in till oss direkt för att tenta upp sina betyg för de kommer inte in på högskolan. Tror att det är enklare på Komvux. Sedan så känner de att jag får inte mer än G eller VG och så lägger de av.

Bland dem som slutar i förtid finns även elever med ekonomiska motiv som *"går bara till den dagen bidraget varar"*. När det yttre motivet försvinner, avslutar de sina studier. Till dessa hör även de som sägs ha tvingats dit.

Är de bara tvångsplacerade där för att det inte finns någonting annat och de inte har någon som helst motivation då försvinner de ju om det händer någonting alltså, då drar de genast.

Många lärare uttrycker sin ambition att tillgodose alla elevers individuella behov och påtalar bristen på förhandsinformation om eleverna. Speciellt viktigt är det med *"de svaga"*, eftersom de, till skillnad från *"de duktiga"*, kräver mer omfattande insatser.

När vi vet om sådana elever som man får. De lärare som är berörda bör få en kort information för då kan jag som lärare ha, jag behöver inte skaffa en förutfattad mening, men jag kan ha en handlingsberedskap och veta och tänka att ja, jag måste kanske ta en annan pedagogik.

En lärare uttrycker sin rädsla för att *"förstöra hur mycket som helst"*, dels på grund av bristande förhandskunskap om elever, dels på grund av de snålt tilltagna tidsramarna.

Det tar en stund för mig att lära känna vartenda huvud där inne och hur de tänker. Då tar det ju tid och det kan vara väldigt frustrerande. När jag har gjort det då har jag ju hittat dem och då kan jag gå vidare.

Lärarnas uppgift blir därmed att, som en av dem uttryckte det, snabbt placera eleven på rätt nivå, ta reda på vilken kapacitet eleven har och vilken tid som krävs för att nå målet. Därefter skriver eleven tillsammans med läraren fram sina mål och fastställer ett personligt schema att följa. Uppfattningarna skiljer sig åt vad gäller sättet att placera eleverna på rätt nivå. En är att det krävs tester och prov, eftersom det inte är helt självklart att eleverna har några kunskaper med sig från tidigare skolgång.

Prov är jätteviktigt. För det de säger är ju inte alltid säkert att det är sant. För du kan ge sken av att du är jätteduktig. Inställningen att prov är fult har gjort att sociala och utåtriktade elever har lyckats halka sig igenom till och med nian kanske och har godkänt men de har inga som helst kunskaper.

En motsatt uppfattning är att tester och prov innebär tillfällen för eleverna att *"känna lika dåligt igen"*. Genomgångar och diskussioner ger enligt en lärare tillräckligt underlag för bedömning och innebär dessutom goda tillfällen att lära känna eleverna. På ett liknande och för eleven barmhärtigare sätt kan läraren utifrån en personligt formulerad text, oberoende av innehåll, få en uppfattning om kunskapsnivå och vad som måste åtgärdas.

Det räcker att jag får det på mail av en person så ser jag var problemet är. Det jag vill ha reda på det ser jag på ett annat vis och den andre behöver inte känna ah, nu gjorde jag fel igen.

Den allmänna inställningen är att eleverna till största delen skall studera enskilt och lärarens uppgift blir då att lära dem söka kunskap på egen hand. Till skillnad från den lärare som är grupporienterad och hävdar det positiva med genomgångar och diskussioner, är en annan mer individorienterad och hävdar det motsatta. Fokusering på något gemensamt tema är enligt läraren inte bra, eftersom eleverna då bara blir åhörare och inte aktörer. Stora och gemensamma genomgångar anses likaledes fungera passiviserande, vilket i sin tur leder till att eleverna misslyckas med sina studier. Dessutom sägs de stora genomgångarna innebära tillfällen för eleven att mentalt förflytta sig någon annanstans och koncentrationen på skolarbetet försvåras.

Med ett individanpassat arbetssätt skall eleven vara delaktig i läroprocessen och ges möjlighet att själv påverka sin situation. Han eller hon skall själv bestämma tempot och var kraften skall läggas, som en lärare uttryckte det. Andra erbjudanden till eleven om att påverka sin situation är att göra proven frivilliga, att få bestämma provtillfällen och vilket betyg de siktar på, samt att välja mellan redovisningsformer som hemtenta, sitta och prata eller skriva tankeböcker.

Det funkar ju inte med samma metod. Har inte **en** pedagogisk metod utan modellen utgår från vad de själva vill prova på. De kommer från olika situationer.

Den modell som påstås vara enbart positiv, bygger på tanken att sätta den enskilde eleven i fokus och innebär fördelar för både självgående elever och de som behöver mer hjälp.

Det är det som gör att det fungerar, att man kan slussa in dem. Att jag går in, minglar runt bland de studerande, hjälper till.

Modellen hade genomförts fullt ut på den grundläggande utbildningen på en skola. Lärarna ingår i ett arbetslag och flera stycken är samtidigt tillgängliga för att hjälpa till med framför allt svenska, engelska, matematik och datoranvändning. Erbjudandet gäller även för elever på vuxengymnasiet som inte tycker att övningstiden är tillräcklig.

Det är ett erbjudande, de kommer frivilligt och lärarna finns till hands.

Observationerna ger exempel på hur modellen omsätts i praktiken. Vid ett tillfälle finns till en början tre lärare tillgängliga för att tillgodose elevernas olika behov av hjälp. En fjärde dyker så småningom upp, sätter sig bredvid en elev för att tillsammans med eleven lösa en uppgift. Här är sex elever och allteftersom tiden går, tillkommer några och andra faller ifrån. Hela läraryrket finns till hands och att finnas till hands innebär att lärarna antingen sitter och väntar på att någon elev skall be om hjälp eller att de går runt bland eleverna. Ibland stannar läraren till hos någon elev, vilket kan vara början till ett samtal om den uppgift eleven håller på med eller något annat som berör eleven. För en lärare är arbetsformen den optimala, eftersom den innebär ett tillfälle att välja bort mindre omtyckta inslag i lärarrollen.

Jag hatar att stå och prata hela tiden. Skulle inte kunna tänka mig att jobba på något annat sätt.

Detsamma gäller emellertid inte för en annan lärare som har en annan inställning till modellen, men som accepterar sin situation i övertygelse om att det är så här eleverna vill ha det.

Visst kan man känna sig lite onyttig ibland när man sitter och läser tidningen på arbetstid. Eleverna vill vara ifred och försöka själv först. Klarar de inte det så kommer de hit.

En del har dessutom inställningen att det generellt sett inte går att ställa krav på eleverna och menar, att de som inte har kunnat ta ansvar tidigare, kanske inte har förutsättningar att göra det nu heller. En del i problematiken sägs härröra från ungdomsskolan, vilket kräver andra insatser av läraren och gäller framför allt undervisningen på den grundläggande utbildningen.

De människorna behöver hjälp med det [ta ansvar]. De behöver sätta sig ner i lugn och ro och ha det här traditionella. De är, de finns tror jag mycket på Gruv i hela Sverige.

Vissa elever måste ha något bundet och behöver också hjälp *"hela tiden med att ta sig från A till B"*. Krav ställs då på läraren att tala om för dem vad de skall göra.

Alla klarar inte av att lösa uppgifter på egen hand. De klarar inte att hitta själv.

Med den inställningen tvingas läraren presentera en färdig struktur och planera undervisningen på såväl lång som kort sikt. Ett exempel på det senare är att enskilda elever kan behöva hjälp med att planera för en dag i sänder.

Speciella insatser bedöms även de så kallade *"orienteringseleverna"* kräva, de som är *"värvade"* till den grundläggande utbildningen. För läraren gäller det att se till att eleverna får en bra start, så att de känner att de vill stanna kvar i systemet. De måste då *"ha folk omkring, alltså hjälp och stöd hela tiden"*.

Samtidigt som vissa lärare talar om hur förträfflig modellen med ett individanpassat arbetssätt är, uttrycker således andra sin oro över vad det egentligen innebär. De hävdar, att de elever som verkligen har behov av extra stöd och hjälp inte utnyttjar tillfällena som erbjuds; de som kommer hade förmodligen klarat det ändå. En del lärare är medvetna om och uttrycker sin rädsla för att de med detta arbetssätt inte får kontakt med de elever som har störst behov av hjälp.

Du hittar aldrig alla eleverna. Alltså de svaga eleverna. För det är inte de som söker upp mig.

För vissa lärare är detta en potentiell stressfaktor och den negativa stressen är tydlig i frågan som en lärare ställer till sig själv:

Varför kommer hon inte och pratar med mig?

Detta tycks inte vara något bekymmer för den lärare som hävdar att på skolan råder en *"öga-mot-öga pedagogik"*, vilket innebär *"att ha kommunikation"* och många tillfällen att prata mycket med varandra. *"Det är vår pedagogik att ha kommunikation."* Att elever inte utnyttjar hjälpen som erbjuds oroar inte heller den lärare som betonar att det är på eleven det beror och att det inte är lärarens bekymmer om eleven uteblir. Lärarens ansträngningar är avhängiga elevens och graden av ansträngningarna, som ibland föregås av en reflekterande analys, påverkas av det potentiella utfallet.

Jag finns här. Jag kan hjälpa dig om du vill. Det är mycket lättare att hjälpa en elev som man ser försöker göra sitt bästa. Varför ta ansvar för en elev som inte är motiverad och som kanske kommer att hoppa av? Är det mödan värt?

Omsatt i praktiken genomförs modellen emellertid inte alltid enligt intentionerna som bygger på självgående elever och tillgängliga lärare. Vid ett tillfälle sökte läraren upp en elev för att komma överens om tid för handledning och vid ett annat gick läraren runt och letade efter en elev som inte hade kommit på avtalad tid.

Där är du ju. Du skulle ju komma till mig!

Det stämmer med den bild, som en lärare gav av sig själv, jagande elever för att fråga om de har någon ledig tid. Ett annat exempel är den lärare som närmade sig en elev med frågan om eleven hade tillräckligt med uppgifter att göra. Läraren fick ett nekande svar och uppmanade då eleven att hämta uppgifter hos denne senare på eftermiddagen. Eleven trodde sig emellertid inte vara kvar då, varpå läraren erbjöd sig att se till att eleven fick de utlovade uppgifterna.

Då skall jag hämta dem och lägga fram dem åt dig.

Lärarna understryker, att modellen är ett erbjudande till eleverna som på eget initiativ förväntas komma, när de känner att de behöver hjälp. De skall försöka själv först, men *"kör jag fast ropar jag"*. Att finnas till hands kräver en hög grad av tillgänglighet och observationerna visar, att detta gällde även på raster och när det stod planeringstid på lärarschemat. För lärarnas del innebar det att svara på frågor om betyg och ledighet, ta emot utlånade böcker och hämta stenciler, det vill säga, att utföra uppgifter som egentligen kunde skötas på lektionstid. Att den fria tiden mellan lektionerna inte kan användas till det den är planerad för innebär stress för en lärare.

När man inte hinner på toaletten. Du kommer aldrig ifrån dem på rasterna heller.

Som exempel kan ges läraren som på sin lunchrast blev uppsökt av en elev som bad om hjälp med ett räkneproblem. Efter att eleven hade fått hjälp att lösa problemet och gått därifrån, uttryckte läraren en slags kluvenhet gentemot sitt agerande, men alternativet att säga nej tycktes främmande.

Vad gör man? Eleverna vill ha hjälp. Jag har kört i ett från klockan åtta utan paus.

Ett annat exempel är den lärare som hjälpte en elev att finna en recension, vilket var en uppgift som eleven hade fått av en annan lärare. För att kunna hjälpa eleven inom utsatt tid, avbröt läraren sitt arbete med en annan elev.

Skynda dig läraren! Vi har fem minuter på oss att hitta en recension.

Arbetsmodellen med ansvarstagande elever och tillgängliga lärare provades även på vuxengymnasiet. Observationerna av den verksamheten visar också, att ämneslärarna vid upprepade tillfällen påminner eleverna om denna så kallade övningstid och samtidigt poängterar, att valet är deras och helt upp till deras egen fria vilja.

I dag är det övningstid om ni känner för det.

När den två timmar långa övningstiden i svenska började, fanns tre elever som önskade individuell hjälp i klassrummet och efter ett tag kom ytterligare två. Det gällde då för läraren att snabbt förflytta sig från Lenngren och Nordenflyckt till problem med grammatik och meningsbyggnad. Den ringa tillströmningen kommenterades med situationens komplexitet, eftersom läraren å ena sidan framhärdar inslaget av frivillighet, men å andra sidan kan ställa eleven till svars när denne väljer att inte utnyttja erbjudandet.

Tja. Har någon gång kollat de som inte klarat proven och som klagar på att det är för mycket. Det har hänt att jag konfronterat eleven med att den inte kommit på övningstiden. Säger att jag är här för att hjälpa dig då.

För att eleven själv skall kunna påverka sitt lärande, minimeras således tillfällen för gruppundervisning och lärarna är i stället *"friställda för att serva"* hela dagar eller vissa timmar i veckan. Modellen utgår från bilden av en aktiv och självgående idealelev med ett uttalat mål och som på egen hand ser till att nå det.

Jag har en nu som har ett VG men vill läsa upp det till ett MVG. Så hon kör ju i sin egen takt och gör testen så fort hon är färdig.

Som motvikt till detta ses lärarens insatser i arbetet med de elever som benämns *"dubbelt omotiverade"*. Dessa elever framställs av en lärare som absolut *"svårast"* att hantera, eftersom de bara tar upp lärarens tid. *"Svåra"* sägs de elever vara som läser en kurs enbart av intresse och inte bryr sig om betyg och de som studerar enbart för att kunna försörja sig.

## Bedömning och betygsättning

Andra lärarinsatser som följer med uppdraget är att kontrollera elevernas kunskaper och bedöma dem. Kunskapskontroll och bedömning tycks inte vara helt okomplicerade inslag och innebär bland annat svårigheter att sätta gränser för hur omfattande korrigeringsarna skall vara. En lärare tycks i det fallet försöka försvara sina egna handlingar inför sig själv.

Rädd för att peta för mycket. Är det nödvändigt? Men så får jag ju ändå tänka att det är det jag undervisar i.

Ytterligare ett exempel på problematiken är den lärare som sent en eftermiddag dröjer sig kvar i personalrummet och läser en tidning. Läraren berättar själv, att anledningen till detta är de prov som ligger och väntar på att bli rättade och en medföljande känsla av obehag inför uppgiften. Obehaget uppstår delvis på grund av att provets karaktär, vilket gör det svårbedömt och läraren vill därför dra ut på tiden så länge som möjligt. Läraren har inte fastställt några bedömningskriterier i förväg men hyser förhoppningar om att bland proven finna en lämplig mall.

Jag har en massa prov att rätta och det är det jag drar mig för. Det är just därför jag sitter här. Jag vet inte. Hoppas jag hittar någon bra i högen att utgå ifrån.

Uppdraget att kontrollera elevernas kunskaper, bedöma dem, sätta betyg och avgöra vad betygen skall mäta sägs vara ”svårt” och ”stressande” framför allt för lärarna på vuxengymnasiet. En av dem säger sig ”hata det” på grund av ansvaret att vara objektiv och att förmedla denna objektivitet till den enskilde eleven.

En stor grej är betygen alltså. Det är det. För det skall mätas. På gymnasiet skall det mätas hela tiden. Och de skall vara så rättvisa som möjligt och var och en skall känna att jag har fått det betyg som jag förtjänat. Det är inte riktigt samma sak på Gruv.

Med uppdraget följer även att vara tydlig och kanske behöva uppmana vissa elever att sluta, vilket också tycks upplevas negativt. För en lärare är det helt oproblematiskt att ha ”rätt ärlighet”, medan en annan är något mer tveksam inför uppdraget.

Många gånger så handlar det om att du har inget här ... sluta. För du tar upp min, du tar upp din egen tid, du tar upp någon annans tid. Det är ingenting för dig.

Sedan är det den andra delen som man får ta. När man kanske måste tala om för dem som inte riktigt hänger med, jag kan nog tyvärr inte sätta betyg på dig för du kommer inte att nå kunskapsmålen.

### **Att skapa intresse för lärande**

Att skapa engagemang och intresse hos eleverna innebär för lärarnas del att försöka få dem att känna sig motiverade att lära. En del lärare uppfattar eleverna som motiverade, medan andra har en motsatt uppfattning. Med inställningen att eleverna är en homogen grupp vuxna som går på Komvux av fri vilja följer förväntningar på att de är motiverade. En lärare menar, att motivationen är ett generellt krav som måste ställas och det är inte lärarens uppgift att motivera dem. Med inställningen att eleverna har ett egenansvar och att det finns inslag av valfrihet och frivillighet, anser en del lärare sig inte behöva lägga energi på detta.

Tycker du inte det är intressant så får du väl göra något annat. Försöker få dem att inse att det rör väl inte mig i ryggen om de inte gör någonting.

En motsatt ståndpunkt är att med lärarrollen följer uppgiften att skapa intresse och engagemang, eftersom *"vuxna kommer inte själv"*. Företrädare för denna ståndpunkt ser läraren som en viktig aktör och att undervisa vuxna innebär att utföra ett annorlunda motivationsarbete.

Vuxenpedagogik, det är ju det. Ett annat sätt att hantera. Rent pedagogiskt handlar det ju om ett motivationsarbete på ett helt annat sätt.

Åsikterna går således isär huruvida lärarna skall aktivt arbeta för att motivera eleverna eller ej. Lärarna är medvetna om att, även om eleverna kommer av fri vilja och är motiverade till en början, tillståndet inte är statiskt utan varierar över tid. Tillståndet tycks vara specifikt för den grundläggande utbildningen och när motivationen sviktar för en elev, blir lärarens uppgift att *"plocka upp dig igen och sedan kör vi"*.

Vissa tappar motivationen på vägen. Märker att det är svårt, blir besvikna, trodde sig om mera.

Vare sig det innebär att *"locka till sig"*, *"fånga upp tappade sugar"* eller att *"få upp dem ur soffan"*, tycks elevernas bristande eller vikande motivation vara svår att hantera.

Försöker få dem intresserade och jobba, men det är jättesvårt att motivera dem och lära sig det här. Att få dem att jobba med det de hatar så.

Citatet visar, att i detta fall handlar motivationsarbetet om att få till stånd en attitydförändring gentemot *"det"*, vilket är ett ämne. I ett annat fall handlar det om en attitydförändring gentemot skolan och i ett tredje fall gentemot sin egen förmåga.

Du måste först försöka och vända om dem från att veta att de inte kan till att se att de kan.

Lärare, med inställningen att *"det beror på mig om de stannar kvar"*, känner ett personligt misslyckande när elever bara försvinner eller formellt hoppar av. Oavsett anledning har läraren inte lyckats motivera dem tillräckligt. Uppfattningen finns, att rent generellt är lärarna, trots en medvetenhet om *"det här psykologiska"*, inte så framgångsrika i att få eleverna att stanna kvar.

Det finns en övertygelse om det positiva samband som råder mellan autonomi, motivation och i förlängningen prestation. Den undervisningsmodell, som utgår från tanken på en självstyrande elev, upplevs som framgångsrik, i det att den fungerar motiverande för en specifik grupp av elever; att de kommer till skolan över huvud taget bekräftar detta.

Den gruppen hade definitivt inte varit här så mycket i den gamla skolformen. Det var ju de som försvann. Man bestämmer helt och hållet själv. Det är aldrig någon som är hemma då.

Det finns även en övertygelse om att delaktighet och möjlighet att påverka fungerar motiverande och därför ger en del lärare eleverna möjlighet att välja arbetsform.

Jag upplever att när de bestämmer själv vilken metod de vill ha så gör de bättre ifrån sig.

Samma övertygelse ligger till grund för att lärare erbjuder eleverna att välja provtillfällen. Det visade sig emellertid vid ett tillfälle, att läraren inte alltid finner elevens val av tidpunkt lämplig. Ordväxling uppstod då mellan en lärare och en elev, som kom till klassrummet och bad att få göra ett prov. Läraren sade bestämt nej och föreslog ett annat tillfälle, vilket eleven inte accepterade utan försökte få läraren att ändra sig. Förhandlingen avslutades med att eleven lämnade klassrummet med uppmaningen att, om det var nödvändigt att göra provet samma dag, vända sig till en annan lärare.

Motivationen tryter även hos lärarna och de försöker därför på olika sätt motivera sig själva. En lärare berättar, att motivationen att söka sig till Komvux, vilken uppstod ur en längtan efter utmaningar och inställningen att det var *"lättare med vuxna"*, har gått förlorad. Anledningen till det är ett nytt och annorlunda upplägg av undervisningen som läraren inte finner sig till rätta i eller har utbyte av.

Det måste ju vara något som är positivt för mig. Att jag får någon vinst i detta. Annars finns det ju ingen anledning att göra det.

En liknande uppfattning har en kollega och båda hävdar dessutom att deras kompetens inte tas till vara. En anledning till det är att de upplever nivån på undervisningen vara lägre än vad som vore önskvärd, *"det [kursinnehållet] sitter liksom i ryggraden"*. Eftersom kurserna mestadels ligger på grundnivå och inte kräver så stora insatser, är de ämnesmässiga utmaningarna få för en del lärare.

Så att det, man kan väl säga att utmaningarna är väl efter dessa år sedan 94 till idag inte speciellt stora i fråga om undervisningens innehåll. För att det skall bli en utmaning så måste det också finnas en svårighetsgrad. Och den svårighetsgraden försvinner ju med tiden om du dessutom får hålla dig på A-kurs nivå.

Det talas om att skapa *"egna kickar"* och för att undervisningen skall motivera till större ansträngningar måste det exempelvis finnas B- och C-kurser. En lärare uttryckte sin önskan att i motiverande syfte fungera som handledare för lärarkandidater. Förhandlingar med praktikansvarig ledde emellertid inte till någon ekonomisk ersättning för detta och därför var det inte längre aktuellt med någon lärarkandidat. Något som lärare kan göra för att motivera sig själv är att variera arbetsformerna, kursinnehållet eller byta läromedel.

Man harvar i samma kunskap så att säga och försöker hitta nya vinklingar bara för att glädja både eleverna och sig själv.

## Sammanfattning – det pedagogiska uppdraget

I det empiriska materialet synliggörs ett uppdrag av pedagogisk karaktär, som ibland framställs vara kollektivt, "vi vill", och ibland individuellt, "min uppgift" eller "mitt ansvar". Det pedagogiska uppdraget, som relateras till kunskaper och färdigheter, beskrivs dessutom vara antingen kort- eller långsiktigt, medan ett mer långsiktigt perspektiv kan skönjas när det gäller attitydförändringar. Dessa avser företrädesvis skola eller studier över huvud taget, ett ämne eller den negativa tilltro som eleverna har till sin egen förmåga.

Lärarna säger sig vara självständiga och fria i att påverka sin egen arbets-situation, vilket framställs som positivt och fungerar motiverande. Hur den enskilde lärarens arbets-situation ser ut och hur uppdraget genomförs påverkas av vilken inställning han eller hon har till eleverna. Dessa beskrivs i vissa sammanhang som en homogen och i andra sammanhang som en heterogen grupp. Den uppgift som formuleras i termer av "att ge dem", visar att läraren dels ser sig i rollen som aktiv förmedlare, dels ser eleverna som en homogen grupp mottagare av det som förmedlas. Egenskaperna som fungerar homogenerande varierar med utsagorna, men en enhetlig bild av eleverna på Komvux skapas utifrån att de har en negativ skolbakgrund och likaledes en negativ attityd till skolan. Likartade beskrivningar görs även genom att säga att alla studerar av fri vilja, eller att alla studerar av tvång. Det kan tyckas självklart, men utsagorna präglas framför allt av att eleverna är vuxna, och utifrån inställningen att de betar sig som regredierade vuxna, tycks det som att läraren har speciella förväntningar på dem eftersom de är vuxna. I undervisnings-sammanhang jämförs de med ungdomar och upplevs då vara mer fördrag-samma och dessutom har de en annorlunda lärstil. Enhetliga bilder skapas också av eleverna på vuxengymnasiet, eleverna på den grundläggande utbild-ningen, distinktioner görs mellan äldre och yngre elever samt de som har ekonomiska motiv och de som *inte* har ekonomiska motiv.

Inställningen att se eleverna som vuxna får vissa konsekvenser och skapar principer för hur det pedagogiska uppdraget skall genomföras. Det finns exempelvis hos lärarna en medföljande önskan och bakomliggande förvänt-ningar på ett delat ansvar i genomförandet av det pedagogiska uppdraget. I vissa fall handlar det om att tilldela eleverna det totala ansvaret för sitt eget lärande och läraren skall medverka till att de lär sig att lära. De kan dessutom bidra med sina erfarenheter, vilka används som kunskapskälla och läromedel. För lärare med den inställningen är förmågan att ta ansvar åldersrelaterad och genom att avsäga sig ledarskap och styrningsfunktion, kan de vara tillåtande mot såväl eleverna som sig själva. Samtidigt ges uttryck för ett ifrågasättande av verksamheten som pedagogisk, vuxenpedagogisk eller specifik och det är inte självklart att det vare sig behövs eller finns en åldersrelaterad pedagogisk

praktik över huvud taget. Förhållningssättet till eleverna är viktigare och de pedagogiska handlingarna, vilka är erfarenhetsbaserade, utlöses i och av situation och kontext.

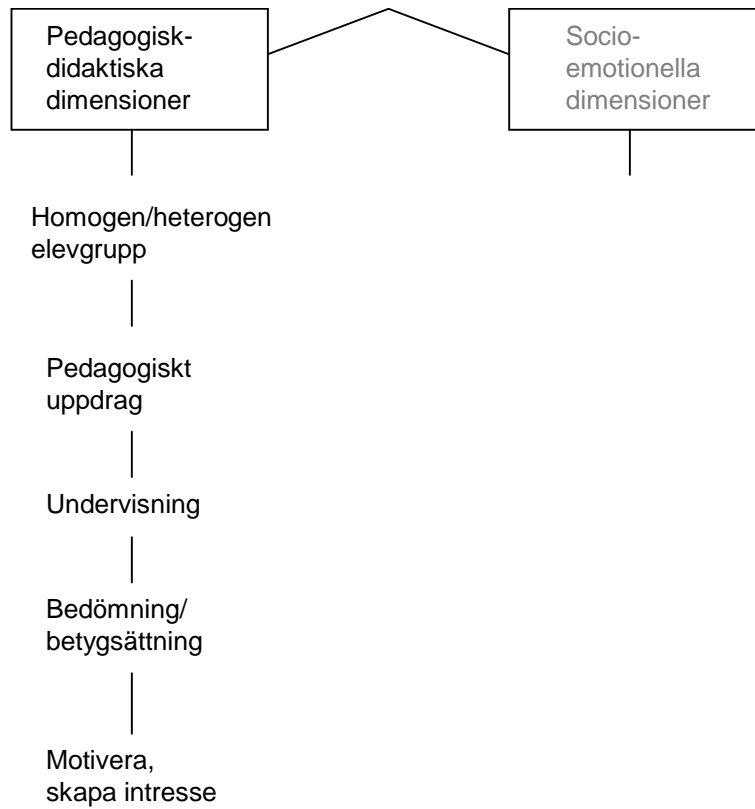
Lärarna ser, eller kanske snarare vill se, eleverna i en vuxenroll även i skol-sammanhang och de förväntas därmed vilja påverka sin situation och på så sätt ta ansvar för sitt lärande. Lärare och elever har dessvärre inte alltid samma förväntningar på vad som följer med de olika rollerna. Medan eleverna föredrar en mer traditionell lärarroll som innebär att vara den som vet mest och bäst, finns en motsatt inställning bland lärarna, vilken exempelvis visar sig i att inte *"vilja komma med sanningar"*. Elever och lärare har inte heller samma uppfattning om vad undervisning innebär, men i det fallet är det läraren som har tolkningsföreträde. Undervisningen är på så vis villkorad i vissa fall och kräver aktivitet och motprestationer från elevens sida. Inställningen till undervisning varierar också mellan lärarna och de principer som uttrycks för hur den skall genomföras omsätts inte alltid i handling. Den tyngd som i talet ges elevpåverkan och deltagande i upplägget av undervisningen, ersätts i klassrummet av att läraren styr processen och ställer upp ramar för genomförande och innehåll. Detta kan vara tecken på en nödvändig anpassning, då verkligheten som läraren möter ibland tvingar fram *"mellanstadielärarknep"*. Det är inte alla elever som kan *"hantera flummet"* och då måste läraren agera lärare även bland vuxna.

Det finns en tydlig gränsdragning mellan inställningen att eleverna är en homogen grupp och inställningen att eleverna är en heterogen grupp. Egenskaper som för vissa lärare fungerar generaliserande, blir för andra specifikt individuella och den enskilde eleven framträder på så sätt ur gruppen. Mångfalden synliggörs till viss del genom jämförelsen som görs utifrån lärarnas erfarenheter av att ha undervisat barn och ungdomar. Den åldersrelaterade mångfalden upplevs som en tillgång och speciellt de äldre elevernas medverkan anses gynna verksamheten. Heterogeniteten visar sig även i individuella förutsättningar och begränsningar samt i inställningar och motiv till att genomföra sina studier. Detta har, tillsammans med dynamiken som orsakas av ett kontinuerligt antagningsförfarande och en hög frekvens av frånvaro och avhopp, konsekvenser för genomförandet av undervisningen. Ett sätt att hantera detta är att individen anpassar sig till undervisningen och ett annat är att anpassa undervisningen till eleven, varav det sistnämnda är en inställning hos de flesta lärare. För att kunna upprätta en individuell studieplan måste läraren själv informera sig om elevens förkunskaper, vilket görs muntligt eller skriftligt. Ett individualiserat arbetssätt kräver flexibilitet och anpassning och för att nå det kortsiktiga målet att få en elev godkänd kan det krävas speciella lösningar från lärarens sida. Ett mer långsiktigt mål är en autonom elev, vilket kräver ett större individuellt ansvarstagande för, delaktighet i och

således påverkan av lärprocessen från elevens sida. Ur detta uppstår motverkande krafter utifrån olika sätt att se på eleverna. Inställningen finns, att eleverna kan, skall eller måste vara självreglerande, vilket även möjliggör för en lärare att jobba som denne vill, det vill säga, att vara tillgänglig. Samma inställning sanktionerar att en lärare avsäger sig ansvaret för elevernas lärande. En motsatt inställning är att det finns elever som måste styras och dessutom innebär autonoma och självstyrande elever att läraren har en minskad kontroll och känner sig mindre nyttig. Oavsett inställning tvingar verkligheten emellertid fram uppsökande och aktiva lärare för de elever som inte fungerar som självstyrande individer. Utifrån ett lärarperspektiv kan de inte på ett tillfredsställande sätt använda sig av de lärartjänster som erbjuds. Till skillnad från ansvaret för elevernas lärande, kan emellertid lärarna vare sig ifrågasätta eller avsäga sig ansvaret att bedöma eleverna. Bedömning och betygsättning framställs som problematiska inslag i det pedagogiska arbetet och upplevs vara svårt att handskas med, speciellt av lärarna på vuxengymnasiet.

Med inställningen att eleverna är ansvarstagande vuxna som går på Komvux av fri vilja behöver inte lärarna skapa intresse och motivation. Möjligen kan insatser krävas för att upprätthålla den eventuella motivation som eleven hade när han eller hon började sina studier. Inställningen att eleverna saknar intresse för studier, att de går på Komvux av tvång eller att drivkraften är av ekonomisk natur innebär två handlingsalternativ för lärarna. Det ena innebär att se problemet som elevens och ej kopplat till läraruppdraget, medan det andra är att se det som sitt. Ett sätt att genomföra uppdraget på är att skapa tillfällen för eleven att själv påverka sin situation, vilket fungerar motiverande och leder till goda resultat. För att motivera vissa elever till att komma till skolan, kombineras en arbetsmodell som bygger på att eleven är autonom med obefintliga krav på prestation; det viktiga är att de kommer.

Efter sammanfattningen av det pedagogiska uppdraget går jag vidare för att i litteratur och befintliga teorier jämföra innehållet i redovisat empiriskt material. Jämförelser görs utifrån innehållet i det pedagogiska uppdraget som tydligast framträder i empirin, vilka är elevgruppen, lärarnas inställning till uppdraget samt uppdragets genomförande. Innan litteratur- och forskningsöversikten presenteras, visualiseras de pedagogisk-didaktiska dimensionerna i nedanstående figur (Figur 1). Elevgruppen beskrivs i vissa sammanhang som homogen, medan den i andra beskrivs som heterogen. Lärarnas uppfattar uppdraget som pedagogiskt, vilket i stora drag går ut på att skapa förutsättningar för lärande samt att iscensätta och upprätthålla en pedagogisk miljö. Det pedagogiska uppdraget innebär att undervisa eleverna i grupp eller individuellt samt att bedöma och sätta betyg på dem och att skapa intresse för studier.



Figur1. *De pedagogisk-didaktiska dimensionerna.*

## **Kapitel V – Litteratur- och forskningsöversikt: Det pedagogiska uppdraget**

Den kommunala vuxenutbildningen (Komvux) är endast en av flera andra anordnare av vuxenutbildning i Sverige men är speciell på så sätt, att den bedrivs i regi av det offentliga utbildningssystemet. Dessutom skiljer sig utbildningssystemen åt mellan länder och den forskning och teoribildning som redovisas här, grundar sig företrädesvis på utbildningspolitiker och förhållanden som skiljer sig från de svenska. För att kunna göra såväl inom- som utomdisciplinära jämförelser har några direkta avgränsningar inte gjorts ur den aspekten. Teorierna som åberopas kan således i detta sammanhang generaliseras till utbildningssituationer i största allmänhet. Avgränsningen och utgångspunkten för litteraturöversikten har emellertid varit följande definition på vuxenutbildning:

... activities intentionally designed for the purpose of bringing about learning among those whose age, social roles, or self-perception define them as adults (Merriam & Brockett, 1996, s. 8).

### **Elevgruppen**

Även i tidigare forskning och teoribildning tenderar det faktum att eleverna definieras som vuxna fungera homogeniserande. Med rollen som vuxen följer förväntningar på ett visst beteende i olika sociala sammanhang. Som vuxen har den studerande således inte bara en elevroll utan andra och kanske motstridiga roller att hantera med därtill följande ansvar och krav. Vuxna måste få ihop utbildningen med det övriga livet (Kaplan & Saltiel, 1997), vilket även blir tydligt i det empiriska materialet. De har vidare ett behov av autonomi och oavsett hur det vuxna lärandet beskrivs, poängteras i litteraturen, att vuxna elever skall behandlas som vuxna. Förväntningarna på dem är då att de uppvisar en hög grad av motivation och ansvarstagande även för sina studier, vilket visade sig vara fallet i en tidigare genomförd undersökning (Larsson, Fransson & Alexandersson, 1990). Liknande förväntningar finns bland lärarna i föreliggande undersökning, men till skillnad från den tidigare undersökningen uppfylls inte deras förväntningar. I deras beskrivningar är varken autonomi, ansvarstagande eller motivation något generellt förekommande bland eleverna.

Samtidigt som det i viss vuxenpedagogisk forskning (Friedman, 1997; SOU 1996:188) understryks, att den vuxne gör anspråk på autonomi och självstyre, antyds också att detta inte nödvändigtvis gäller i studiesammanhang. Vuxna elever är exempelvis sällan inställda på eller vana vid att själva ta ansvar

för sitt lärande, utan precis som yngre elever blir de passiva och utvecklar ett beroende till läraren. De kommer till utbildningen med inställningen att läraren vet bäst och skall därför tala om för dem, vad de skall göra. Att det kan förhålla sig så, ger det empiriska materialet exempel på. Genom att lämna tillbaka möjligheten som läraren erbjuder dem att påverka sin egen utbildnings-situation och sitt eget lärande, finner de rollen som vuxen underordnad och väljer medvetet bort denna mot rollen som elev.

Förekomsten av såväl situationella som dispositionella och institutionella hinder hos vuxna har en negativ inverkan på lärandet och leder även till negativa konsekvenser i form av exempelvis studieavbrott. Orsakerna till studieavbrotten kan vara en alltför hög studietakt eller att eleverna saknar ekonomiska förutsättningar för att studera. Det är således viktigt att hindren undanröjs för att ett lärande skall kunna komma till stånd (Gore, 2005; Paldanius, 2002; SOU 1996:188). Att hindren existerar bland eleverna på Komvux ger det empiriska materialet exempel på.

- Situationella: En familj att ta hänsyn till, problem med ekonomi och att ta sig till skolan.
- Dispositionella: Negativa attityder och rädsla inför skola och utbildning, vilket grundar sig i negativa skolupplevelser. Som en konsekvens av dessa upplever eleverna sig ha låg självkänsla och dåligt självförtroende.
- Institutionella: Eleverna tvingas gå kurser som de inte vill och organiseringen av undervisningen passar inte.

Riskerna för studieavbrott är på grund av dessa hinder således stora. Även erfarenheter, kunskaper och färdigheter som i vuxenutbildningssammanhang sägs vara positiva, kan fungera som hinder. Den så kallade positiva barlasten, som inte går att avlägsna, innebär då svårigheter att hantera motgångar eller att ta till sig nya kunskaper (Gore, 2005). Den omedelbara bild som ges av majoriteten elever i föreliggande studie tyder inte på att de bär på någon positiv barlast. Bilden är snarare jämförbar med den som Quigley (2005) kallar negativa stereotyper. Gemensamt för dem är att de avslutade sina studier tidigt, saknar självkänsla och hyser blandade känslor gentemot skolan, vilka härrör ur deras tidigare och nuvarande livsvillkor. Generellt sett har eleverna, och då alldeles speciellt eleverna på den grundläggande utbildningen, ett bristande självförtroende, vilket framhålls i olika sammanhang (Gore, 2005: SOU 1996:188). Detta torde då innebära en form av negativ barlast, som i och för sig kan avlägsnas, men studierna på Komvux kan upplevas som en förlängning av tiden i en skola som eleverna förknippar med misslyckanden (Gore, 2005).

Eftersom det medför vissa förväntningar, finns det en fara med att se vuxna som en homogen grupp och bortse från deras olika erfarenheter och specifika egenskaper (Friedman, 1997; Rogers, 2003). Eleverna är lika i vissa avseenden men olika i andra och därför är det viktigt att skilja mellan grupp- och individkarakteristika; likheter och skillnader går så att säga sida vid sida (Cafarella & Clark, 1999; Chan, 2003). Resultaten av föreliggande studie och övrig forskning visar, att heterogeniteten bland vuxna elever är påtaglig och som fenomen viktigt att bejaka och att ta hänsyn till vid planering av utbildning (Cafarella & Clark, 1999; Cranton, 1994; Ricard, 1996).

Ingen grupp är homogen, utan jämfört med elever i yngre åldrar är heterogeniteten ännu mer uttalad bland vuxna elever och framför allt är åldersspridningen stor på Komvux. Elevernas erfarenheter från arbete och samhällsliv är likaledes omfattande och olikartade och dessutom varierar studiesyftena kraftigt. En elevgrupp, som för tio år sedan uppfattades som ny och annorlunda är den, som hänvisats till studier i stället för arbetslöshet. Det är en elevgrupp som även beskrivs i föreliggande studie och som, liksom då, inte är speciellt motiverad till studier (Gore, 2005; SOU 1996:188). Forskning visar (Brookfield, 1995; Cranton, 1994; Gadbow, 2001; Ricard, 1996), att bortsett från uppenbara skillnader när det gäller exempelvis kön, ålder, erfarenheter och ibland etnisk tillhörighet, finns ett otal osynliga skillnader som måste tas hänsyn till i en utbildningssituation. Vuxenutbildningen hyser av tradition respekt för det unika i varje elev och det finns otaliga exempel på individuella variationer inom grupperna vuxenstuderande, vilket sätter sin prägel på utbildningen. Till det tidigare sagda läggs kulturella, socioekonomiska och utbildningsmässiga skillnader samt erfarenheter och funktionsnedläggningar. Även de vuxnas olika sociala roller innebär att de individuella och således unika erfarenheterna medför tids- och innehållsmässiga variationer i såväl kvantitet som kvalitet och därmed kan bli avgörande för lärandet. Med specifika livs- och utbildningserfarenheter följer individuella attityder och värderingar, mål med och motiv för utbildningen, förväntningar, behov och kunskaper.

Heterogeniteten kan således framställas på olika sätt och ytterligare ett är att belysa den utifrån primära och sekundära dimensioner (Parker, 2000). De primära är medfödda, utövar inflytande på socialisationsprocessen och kan med den inställningen inte påverkas eller förändras.

Primary dimensions of diversity are those human differences that are inborn and/or that exert an important impact on our early socialization and have an ongoing impact throughout our lives (Parker, 2000, s. 171).

Till de primära räknas personlighetsdragen, vilka enligt vissa psykologiska teorier är stabila över tid (Wrightsman, 1994). Med den inställningen torde utbildningen på Komvux inte gagna de elever som i det empiriska materialet beskrivs ha exempelvis dålig självkänsla och låg motivation. De sekundära dimensionerna däremot, vilka inkluderar bland annat utbildning, är mottagliga för påverkan och kan således förändras (Parker, 2000). På så sätt kan vuxenutbildningen i sig medverka till att heterogeniteten ökar, genom att skilja ut dem som antar erbjudandet att utbilda sig från dem som avstår.

## Uppdraget

I propositionen om vuxnas lärande och kunskapsutveckling (Regeringen, 2001) tillskriver regeringen vuxenutbildningen ett formellt uppdrag att tillgodose och stödja vuxnas individuella behov av och önskemål om lärande.

Den framtida vuxenutbildningen skall möta människor och tillgodose deras behov av lärande utifrån den enskilda personens önskemål och stödja vuxnas delaktighet i det livslånga lärandet (a.a., s.1).

Ett annat formellt uppdrag finns även inskrivet i 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Utbildningsdepartementet, 1994a). Målen och riktlinjerna är som tidigare sagts desamma för vuxenutbildningen som för de andra frivilliga skolformerna och skolans uppdrag är att i ett långsiktigt perspektiv "... förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper." (a.a., s. 25). När det gäller utbildningen av vuxna gäller emellertid särskilda uppgifter som att skolan skall utgå från de vuxnas erfarenheter och se deras lärande i ett långsiktigt perspektiv. En bakomliggande tanke är att lärandet skall gynna såväl individ som samhälle.

..., med elevernas tidigare utbildning och livserfarenhet som utgångspunkt, fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för deltagande i samhällslivet (a.a., s. 28).

Empiriska data visar, att även lärarna formulerar ett mer långsiktigt uppdrag på liknande sätt med tillägget att "*vi vill få dem att tänka om*".

I fråga om lärares inställning till sitt uppdrag, är det empiriska materialet direkt jämförbart och uppvisar stora likheter med en tio år gammal enkätstudie av vuxenutbildare på Komvux. Komvux sägs vara bra på att "tillmötesgå behov" (SOU 1996:188, s. 11) och av dessa behov är ett ökat självförtroende

och förmågan till ett större ansvarstagande fundamentala. Ett läraruppdrag är då att hjälpa eleverna till det, eftersom det är en förutsättning för att eleverna skall kunna ha ett reellt inflytande på sitt lärande och sin egen studiesituation. I samma enkätstudie framkom att förhållandena på den grundläggande vuxenutbildningen gör att lärarna har mer tid till att arbeta med elevernas självkänsla, studieteknik och förmåga att arbeta i grupp än de har på vuxengymnasiet. Kritik reses mot läroplanen, som lärarna menar är skriven för ungdomsgymnasiet och inte vuxenutbildningen och de upplever svårigheter med att anpassa kursplaner och betygskriterier till sin verksamhet. Detta i motsats till lärarna i föreliggande studie, vilka snarare upplever sig fria och självständiga i att kunna välja innehåll efter eget huvud och arbeta efter en egen läroplan.

Jämförelser kan även göras med en studie som genomförts mot bakgrund av den tidigare läroplanen för kommunal vuxenutbildning, Lvux 82 (Larsson, Fransson & Alexandersson, 1990). Resultatet av ett material omfattande 124 lärarintervjuer visar, att läraruppdraget på Komvux framför allt innebär att förmedla kunskaper utifrån ett ”traditionellt ämnesperspektiv” (a.a., s. 118), något som de flesta lärare i det empiriska materialet bestämt tar avstånd från. En uppfattning som visar sig i båda undersökningarna är att lärarna slipper att lösa problem som är av disciplinär karaktär.

### **Uppdragets genomförande**

Utifrån övertygelsen om att det finns ett samband mellan lärarens skicklighet och elevernas lärande, har klassrumsforskning på barn och ungdomar genomförts med intentionen att mäta effektiviteten av lärarnas undervisning. Forskningsresultaten har lett till teoretiska konstruktioner om hur barn och ungdomar lär och hur de skall undervisas, vilket bildat grunden för disciplinen pedagogik (Kansanen, 1997). Knowles (1984) jämför pedagogiken med andragogiken och beskriver den som en lärarstyrd aktivitet, där läraren/pedagogen undervisar och därmed avgör hur, när och vad som skall läras in samt utövar kunskapskontroll. Undervisning blir på så sätt en handling, utförd av en aktiv, kontrollerande och ämnesinriktad auktoritet som till passiva mottagare förmedlar ett redan på förhand bestämt kunskapsinnehåll. Motiverad av yttre belöningar, som betyg till exempel, lär sig eleven således ett av någon annan bestämt innehåll i ett likaledes av någon annan bestämt antal ämnen (a.a.). I pedagogiken finns även en fostrande dimension och ett resultat av undervisningen är att den skall göra avtryck i form av självständiga och ansvarstagande individer. Detta kan ses som en paradox, eftersom en sådan process, eller en sådan pedagogisk modell som utgår från att läraren organiserar, strukturerar och överför kunskap, troligtvis resulterar i ett annat beteende än det förväntade (Kansanen, 1997; Price, 1999).

Teorierna som kom att utgöra underlag för att upptäcka vilka insatser läraren kan göra, kan knappast överföras till de olika miljöer i vilken vuxenundervisning sker (Foley, 2000). Förekomsten av vuxenpedagogisk teori rättfärdigar påståendet att det finns en skillnad mellan att undervisa vuxna och barn och att detta kräver en alternativ pedagogisk modell, som är processinriktad och utgår från vuxnas behov av och förutsättningar för lärande. En pedagogik som är utvecklad genom kunskaper om barn och anpassad till dessa skapar olust och motstånd, när den tillämpas på vuxna. Vissa hävdar, att det finns skillnader mellan hur barn och vuxna lär, medan andra hävdar det motsatta och att det snarare handlar om skillnader mellan hur de skall bli undervisade (Hiemstra & Sisco, 2004; Rogers, 2003).

Att hävda att det inte finns skillnader mellan att undervisa vuxna och barn skulle vara att såga av den gren man sitter på (Larsson m.fl., 1990, s. 39).

Genom att placera prefixet ”vuxen” framför pedagogik tydliggörs således en medvetenhet om att undervisningen måste anpassas till en specifik grupp och att vuxnas lärande är unikt (Ritzen, 1992). Vuxenpedagogiken som disciplin har emellertid visat sig vara svårdefinierad och då pedagogik etymologiskt sett betyder att leda barn, är det en förbryllande sammansättning. Med en helhetssyn på undervisning torde ”vuxendidaktik” vara mer adekvat för att belysa olika vuxenrelaterade former av och miljöer för undervisning (Kansanen, 1997). En stor del av det som publicerats om olika sätt att undervisa vuxna på har dessutom fått karaktären av manualer med en uppsättning normativa principer för att förbättra vuxnas lärande. De har förhållandevis liten empirisk underbyggnad och utgår snarare från teorier om vuxnas utveckling och att det finns ett samband mellan denna och lärande (Cafarella & Clark, 1999). ”Vuxen” är för övrigt ett icke absolut och kontextberoende begrepp och att vara vuxen eller barn är att uppfattas som sociala konstruktioner och något som kan definieras såväl juridiskt som biologiskt, socialt eller psykologiskt. Oavsett detta eller andra sociala omständigheter uppfattas människor och uppfattar sig själva vanligtvis som vuxna när de uppnått en viss ålder (Foley, 2000; Rachal, 2002). Utifrån inställningen att olika inlärnings- och undervisningssituationer kräver olika pedagogiker, kan vuxenpedagogiken ifrågasättas som metod. Den får då snarare karaktären av riktlinjer för förhållningssätt till och reflektioner kring vuxnas lärande. ”En god pedagog använder sig av olika metoder i olika sammanhang.” (SOU 2000:28, s. 622).

Majoriteten av utsagorna i föreliggande studie ger uttryck för en grundläggande humanistisk inställning till undervisning som innebär individuell frihet och personligt ansvarstagande. Med den inställningen läggs tonvikten

på lärandet och lärandeprocessen, inte på undervisning (Elias & Merriam, 1995; Jarvis, 1997; King & Wright, 2003) och den enskilde eleven avgör själv vad och hur den vill lära. Eleven är således viktigare än läraren, som intar rollen som handledare [eng. facilitator] i processen och lämnar rollen som den som vet mest och bäst (Alfred, 2000; Elias & Merriam, 1995; Jarvis, 1997). Utifrån inställningen att eleven är aktiv och ansvarstagande skapar läraren i stället betingelser för dennes lärande (Scherp, 1998). Inställningen beskriver det lärande som kallas självstyrt [eng. self-directed learning], där handledarens insatser endast begränsar sig till att erbjuda en autonom individ lärtillfällen att välja mellan. Båda parter har således ansvar för att iscensätta en lärandeprocess (Garrison, 1997; Jarvis, 1997). Beskrivningen är snarlik en för vuxna idealisk undervisningssituation, där läraren med hjälp av ett problemorienterat arbetssätt använder sig av elevernas erfarenheter i undervisningen. För detta ändamål krävs ett vuxenpedagogiskt förhållningssätt, med en mer jämställd relation mellan lärare och elever som karakteriseras av "... en annan slags respekt än samspelet med ungdomar" (Larsson, m.fl., 1990, s. 107). Förhållningssättet har emellertid visat sig vara svårt att implementera på Komvux (SOU 1996:188). Tveksamhet råder, huruvida det över huvud taget går att inta ett så kallat vuxenpedagogiskt förhållningssätt och iscensätta ett jämlikt förhållande mellan undervisare och den som undervisas. Det går inte att bortse från att lärare, genom att kontrollera klassrummen och fastställa ramar för undervisningen, sitt pedagogiska frirum till att utöva såväl makt som ledarskap. Oavsett hur undervisningen än organiseras, är den ändå ett resultat av en rationell lärarauktoritet (Jarvis, 1997; Louis & Smith, 1990). Diskrepansen mellan tal och handling tydliggörs i observationerna, då utrymmet för jämlikhet, elevernas autonomi och fria val visar sig vara starkt begränsat. Lärarna presenterar exempelvis ett förslag på kursupplägg som eleverna skall ha synpunkter på och fastställer tidsramarna för genomförandet. Ett liknande resultat, det vill säga, att elevinflytandet är högst marginellt har även framkommit i andra studier (Larsson m.fl., 1990). För att ett självstyrt lärande skall kunna genomföras bör det förhandlas och inte ensidigt påtvingas eleven (Wlodkowski, 1999), vilket i föreliggande fall tycks ske från lärarnas sida.

Utifrån det faktum att människor är komplexa varelser och att undervisning och lärande är komplexa processer, finns det ingen generell pedagogisk modell som passar för alla lärandesituationer. Lärarens urskillningsförmåga, att se både det generella och det unika, är således central i det pedagogiska arbetet och det ligger en utmaning i att samtidigt hantera det som skiljer eleverna åt och det de har gemensamt (Jenner, 2004; Ricard, 1996).

Facilitators must be able to distinguish between individual and group characteristics, commonality and diversity. They must understand the relationship of the dynamics to learning and to the multifaceted nature of culture; a valuable learning resource (Ricard, 1996, s. 2).

Med tanke på de individuella variationerna, är i undervisningssammanhang ett individanpassat arbetssätt det lämpligaste för vuxna. Detta innebär att, utifrån varje elevs styrkor och svagheter, skapa lärtillfällen med varierande arbetsformer och att koppla ihop individuella behov, intressen, mål, erfarenheter, nivåer och lärstilar med innehållet i det som skall läras (Cafarella & Clark, 1999; Corley, 2005; Hiemstra & Sisco, 1990). Detta tycks vara ambitionen hos lärarna i föreliggande studie och det empiriska materialet vittnar om att lärarna har individens bästa för ögonen. "... utgår från vad de själva vill prova på" eller "man får känna sig fram". Arbetsförhållandena är inte alltid optimala för att kunna genomföra detta fullt ut och i vissa sammanhang är det omöjligt att ta hänsyn till specifika behov (Knox, 1986). I föreliggande studie antyds att de faktiska omständigheterna ibland tvingar fram kollektiva lösningar.

Inställningen finns, att en oinskränkt individualisering, att "*indviden skall stå i centrum hela tiden*", torde vara omöjlig att genomföra. Inte på grund av att heterogeniteten i sig är något problem; den är tvärtom en tillgång för erfarna lärare med lång undervisningserfarenhet (SOU 1996:188). I stället är det snarare så, att den autonomi som tilldelas läraren begränsas genom situationella och institutionella ramfaktorer, vilka i sin tur är en konsekvens av politiska beslut (Cranton, 1994). Det finns emellertid i den nationella diskursen om vuxnas lärande en medvetenhet om att de individuella variationerna är omfattande. En ändring i skollagen föreslogs för att vuxenutbildningen bättre skulle kunna tillgodose enskilda människors utbildningsbehov. Skrivningar i propositionen om vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildningen (Regeringen, 2001) framhåller vikten av att i undervisningen ta hänsyn till individuella erfarenheter, inlärningsstilar, behov och förutsättningar.

Med en ökad individualisering följer en förändrad lärarroll och ett exempel på hur den skall gestalta sig är att läraren i dialog med eleven skall hjälpa honom eller henne att strukturera information till kunskap. Lärarrollen får en mer handledande karaktär, vilket innebär att ge mer tankestöd och mindre kunskapsförmedling, som lärare i en tidigare studie uttryckte det (SOU 1996:188). En liknande bild ger lärarna i föreliggande studie och likt de andra lärarna upprättar de individuella studieplaner tillsammans med eleverna. Det som också är gemensamt är att lärarna uttrycker ett behov av fortbildning.

Trots att lärarna i den refererade studien (a.a.), liksom i den föreliggande, ifrågasätter vuxenpedagogiken, anser de sig behöva fortbildning på detta område. Lärare i föreliggande studie säger sig dessutom ha behov av fortbildning i specialpedagogik, eftersom elevunderlaget kräver den typen av kompetens.

Kunskaper om vuxenpedagogisk teori visar sig i undervisningen genom den roll som läraren tilldelar eleverna och liksom genom ambitionen att undervisningen skall vara elevcentrerad (Brown, 2003; Scherp, 1998). Om detta skulle definiera vuxenpedagogiken, torde den generella förskjutningen i all undervisning mot elevcentrering tyda på vuxenpedagogiska insikter.

Förändringen innebär att lärararbete förskjuts från att vara tankeföreskrivande och kunskapsförmedlande till att bli mer tankeutmanande och kunskapshandledande (Scherp, 1998, s. 58).

Uttryckt på ett annat sätt har kunskapsarbetet överfört till eleven och läraren är arbetsledaren som designar arbetsprocessen. Frågan är då, om eleverna ges detta förtroende eller läraren är kvar i rollen som kunskapsarbetare. Med Scherps terminologi finns det inslag i observationerna som visar att läraren ser på eleven som en råvara som skall förädlas och läraren skall fungera som kunskapsarbetare. Utifrån samma syn förklaras i utsagorna brister i den förväntade produkten med brister hos råvaran i form av exempelvis förutsättningar, motivation, närvaro och ansvar. En annan föreställning är att elevernas kunskaper och erfarenheter är råvaran och eleven är kunskapsarbetare. Läraren hjälper då eleven att bearbeta det han eller hon har med sig och bidrar med nödvändiga ämneskunskaper. I motsats till de lärare i studien som nöjer sig med att *”vara till hands”*, hävdar Scherp (1998), att konstruktivistiska föreställningar om lärande kräver möten av mer utmanande karaktär.

I de individuella föreställningarna om god undervisning definieras och definieras lärar- och elevrollerna av varandra, men förväntningarna som är kopplade till respektive roll är sällan samstämmiga (Scherp, 1998). Elever som förväntar sig att möta en auktoritär och kunskapsfylld lärare, men som i stället möter en lärare som avsäger sig denna roll blir ibland frustrerade. En liknande frustration infinner sig även hos lärare, när de upptäcker att eleverna inte är vare sig autonoma, ansvarstagande eller motiverade. I det empiriska materialet vittnar utsagor om att elever och lärare har skilda förväntningar på respektive roller och som exempel ges, att det från lärarhåll finns en önskan om gemensam kunskapskonstruktion, *”collaborative learning”* (Peters & Armstrong, 1998, s. 75). Läraren ser sig då som medlem i gruppen och han eller hon fungerar som primär, men inte som enda kunskapskälla,

vilket skapar underlag för en lärandemiljö, "learning by sharing" (Peters & Armstrong, 1998). Observationerna som gjordes i föreliggande studie visade, att en lärares försök att skapa detta var mindre framgångsrikt. Läraren löste matematiska problem på tavlan och ställde samtidigt upprepade gånger frågor till gruppen utan att få något svar; eleverna tycktes inte vilja delta i processen.

I föreliggande studie definierar lärarna sig som handledare eller vägledare och inte de som leder själva läroprocessen. Lärarrollen blir snarare flexibel och flytande, som Magro (2002) definierar den. Elias och Merriam (1995) refererar till Carl Rogers från 1969 som ställer krav på att läraren skall belysa och tydliggöra såväl kollektiva som individuella mål, samt lita till att eleven anstränger sig för att nå målen. Målen, innehåll och metod varierar mellan vuxenlärarna och utsagorna vittnar om att målen är såväl kort- som långsiktiga. "The adult educator looks beyond the institution within which he or she works and sees larger social goals." (Elias & Merriam, 1995, s. 7).

Avgörande för hur heterogeniteten och den medföljande komplexiteten skall hanteras är lärarens attityder och i det empiriska materialet ställer sig lärarna positiva till variationerna när det gäller ålder "mötena mellan en 23-åring och en 45-åring" och erfarenheter. Variationerna när det gäller nivåer och förkunskaper framställs däremot som ansträngande "det är tufft". Den professionella läraren har enligt Carl Rogers även krav på sig att erkänna och acceptera sina egna begränsningar, samt att ge eleven tillgång till varierande kunskapskällor (Elias & Merriam, 1995). En viktig kunskapskälla blir i det här sammanhanget just elevernas erfarenheter, vilka skall respekteras och användas.

An adult instructor dealing with adult students can hardly ignore the wealth and variety of individual experiences as a foundation for facilitating learning (a.a., s. 125).

Det sägs till och med vara så, att det är de äldres livserfarenheter som skiljer dem från yngre elever. Livserfarenheterna används som resurs och den vuxne fungerar således som en levande lärobok [a living text-book] i undervisningen (Belzer, 2004). "Nothing is perhaps more sacred to adult educators than the ideas of learning and experience." (Wilson & Hayes, 2002, s. 173).

En liknande inställning har en lärare i föreliggande studie: "Det de har med sig, det är ju det som är materialet". Enligt Kolbs modell av erfarenhetslärande [experiential learning] blir emellertid erfarenheterna värdefulla för individen först när de ges mening och när individen får tillfälle att reflektera kring dem (Conner, 2005a; Smith, 2001). Genom att reflektera över sina erfarenheter skapar individen abstrakta begrepp och kan därefter pröva dem i nya situationer. Idén om erfarenheter och meningsskapande och kopplingen

till vuxnas lärande ligger även nära tankegångarna kring det transformativa lärandet [transformative learning], vilket skall resultera i utveckling, nya perspektiv och ett autonomt tänkande hos individen (Belzer, 2004; Merriam, 2004). Utsagan i föreliggande studie, ”*vi vill få dem att tänka om*”, är ett exempel på detta transformativa lärande med ett emancipatoriskt syfte, där lärandet sker i en interaktiv process. Hur denna utsaga omsätts i pedagogiska handlingar tydliggörs inte, men lärarens roll är att stå för utmaningarna, det vill säga, uppmuntra eleverna till kritiska reflektioner och ett ifrågasättande av det förgivettagna (Imel, 1995; Mezirow, 1991).

### *Andragogik*

Andragogiken, som sägs ha en europeisk historia från 1833, bygger på ett antal grundläggande antaganden om den som lär. Det är en vetenskap som skiljer sig från pedagogiken för att tydliggöra det specifika med att utbilda vuxna. Självstyrt lärande, autonoma och ansvarstagande elever och läraren som handledare [eng. facilitator] är väsentliga inslag i andragogiska sammanhang (Höghielm, 1986; Smith 2003).

A facilitator who adopts andragogical principles empowers learners to accept dual responsibility for teaching and learning (Owen, 2002, s. 2).

De andragogiska grundantagandena är i stora delar återgivna i de texter och dokument som gäller och har gällt för vuxenutbildningen i Sverige och fungerar som principer för en pedagogisk praktik. De så kallade andragogiska undervisningsidealerna finns i komvuxutredningens betänkande från 1982. Dessa utgår från att vuxna tar ansvar och är självstyrande, vill utveckla och höja sin självkänsla och kompetens och för detta ändamål drar nytta av egna och andras erfarenheter (Börlin, Hörnqvist, Raitio & Stjärnlöf, 1990). Undervisningen på Komvux skall exempelvis

- främja demokratins samhälls- och människosyn
- utgå från en vidgad syn på kunskap och inläring
- vara erfarenhetsbaserad
- främja personlig och social utveckling
- präglas av deltagarmedverkan

Flera år senare (Höghielm, 1997) formulerades idealen på ett liknande sätt, men med tillägg som att undervisningen skall vara problemorienterad, kursdeltagarna skall ha ett påtagligt inflytande samt att utvärderingen skall innebära en ömsesidig mätning av kursinnehåll och upplägg. De till svenska förhållanden

anpassade idealen har sina rötter i ett antal grundantaganden (Knowles, 1984), som tillsammans med dess konsekvenser för vuxenutbildaren sammanfattas nedan.

Enligt andragogiken förväntas alltså vuxna vara autonoma och ansvarstagande i alla sociala sammanhang, inklusive utbildning. Knowles (1984) definierar den vuxne på följande sätt:

One who has arrived at a self-concept of being responsible for one's own life, of being self-directing (a.a., s. 9).

Så är emellertid inte alltid fallet utan, betingad av miljön, som framkallar minnen från tidigare skolgång med lärarstyrda aktiviteter, regredierar den vuxne till passivitet och beroende. Bemöter då läraren detta beteende med traditionell pedagogik, leder det till ett konfliktfyllt tillstånd hos den vuxne. För att bearbeta den inre konflikten utnyttjas energi från det som den egentligen skall användas till. Situationen orsakar problem även för läraren och utmaningen för honom eller henne ligger i att finna strategier för att hjälpa eleven till självstyrning (Knowles, 1984).

Vuxna bär med sig fler och annorlunda erfarenheter än barn och ungdomar in i en undervisningssituation. En konsekvens av detta är att erfarenheterna kan utnyttjas som resurs i en kunskapsprocess. En verklighetsanknuten undervisning där alla deltagares erfarenheter tas till vara blir på så sätt specifik för andragogiken. Erfarenheter kan emellertid vara negativa och konsekvenserna av det visar sig i förutfattade meningar, låsta attityder och fördomar. Utmaningen för vuxenutbildare ligger då i att finna strategier för att ersätta de negativa attityderna med positiva. På så sätt medverkar vuxenutbildaren till att utveckla en individ som, med bibehållen erfarenhetsgrundad identitet, är öppen och mottaglig för nya idéer och intryck [eng. open-minded] (Knowles, 1984). Vuxna påstås värdera yttre belöningar som exempelvis bättre arbete eller högre lön mer än inre belöningar. Andragogiken däremot, ser de inre belöningarna i form av ökad självkänsla, erkännande, bättre livskvalitet eller självförverkligande som starkare drivkrafter. Behovet av kunskap som uppstår i samband med någon förändring i livet kan också fungera som drivkraft. Om den vuxne saknar drivkraft, är det vuxenutbildarens uppgift att motivera honom eller henne till att lära (Knowles, 1984).

Vuxna lär inte för lärandets skull, utan är problem- och uppgiftscentrerade och därför skall vuxenutbildaren tillsammans med eleven upprätta en individuell studieplan. Lärandet skall organiseras kring verkliga situationer och målen fastställas utifrån de upplevda behoven (Knowles, 1984).

Andragogiken var från början inte anpassad till klassrumssituationer eller formella läroplaner utan till mer vardagsnära situationer och tillfällen att

lära (Smith, 2003). Det var emellertid utifrån sina grundantaganden som Knowles introducerade den till vuxna anpassade pedagogiken i slutet på 1960-talet i USA som konsten och vetenskapen att hjälpa vuxna lära (Hiemstra & Sisco, 1990; Reichman, 2004). Andragogiken anses ha svag empirisk underbyggnad, vilket är en av anledningarna till att Knowles till en början såg pedagogik och andragogik som en dikotomi. Dikotomin visade sig i de olika roller som lärare och elever intog, erfarenheternas betydelse och styrningen av kunskapsinnehållet. I och med att även ungdomsskolan fick andragogiska inslag, tonade Knowles med tiden ner skillnaderna. De grundläggande antagandena torde kunna tillämpas helt eller delvis i andra utbildningssammanhang än vuxenutbildning (Höghjelm, 1986), vilket skrivningar i såväl Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1994b) som Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Utbildningsdepartementet, 1994a) visar. I stället för att välja mellan pedagogik och andragogik och anpassa sina insatser utifrån att eleverna är vuxna eller ej, bör utbildaren i stället anpassa dem till individuella behov, mål och syften (Jarvis, 2001). "... some pedagogical assumptions are realistic for adults and some andragogical assumptions are realistic for children in some situations. (a.a., s. 152). Likt barn, kan även vuxna nämligen behöva en inskolningsperiod för att bli lika självstyrande och ansvarstagande i en utbildningssituation som de förväntas vara i andra sociala sammanhang. Likt vuxna, kan barns och ungdomars erfarenheter också bara en tillgång i utbildningssammanhang, och de kan även motiveras av inre belöningar (Jarvis, 2001).

För Knowles (1984) är de individuella skillnaderna knutna till kunskapsbehoven som uppstår ur självupplevda problem och med hjälp av sina erfarenheter kan eleven reflektera över nyttan och meningen med en viss kunskap. Han bortser emellertid från individuella skillnader vad gäller livssituation och social tillhörighet, samt från de förändringar i graden av medvetenhet som exempelvis Mezirow finner väsentligt. Han bortser även från att vuxna kan värdera yttre belöningar högst, som exempelvis högre lön eller bättre arbete. Genom att problematisera andragogiken reses frågan, huruvida de grundläggande antagandena är deskriptiva eller normativa. Är andragogiken en teori eller principer för en pedagogisk praktik? I motsats till vissa som har en självklar och okritisk inställning till andragogiken som en förklarande teori, hävdar andra, att den snarare är en filosofisk inställning till lärande. Belägg finns inte för att andragogiken har prövats och funnits vara ändamålsenlig för vuxnas lärande eller ett begrepp som förenar vuxenutbildningen (Pratt, 1993; Smith, 2003). "Many of the myths related to teaching adults emerge from an uncritical acceptance of the theory of andragogy." (Imel, 1995, s. 4).

## **Pedagogiskt arbete och erfarenhetsbaserade teorier**

Ett tecken på professionalism är att veta inte endast vad som skall göras utan även att ha en medvetenhet om principer för och anledningar till varför det görs. Principerna för genomförandet av undervisningen kan ses som en form av pedagogiska system, likt de Hillier (1998) kallar informella, personliga och praktikbaserade teorier. I detta sammanhang utgörs dessa system eller teorier av grundläggande uppfattningar om den vuxne eleven och omsätts i den pedagogiska praktiken (Taylor, Dirx & Pratt, 2001).

I föreliggande studie visar lärarnas utsagor en medvetenhet om och insikt i de andragogiska principerna eller idealen, dock utan att generellt uttala att de pedagogiska handlingarna har vuxenpedagogiska eller över huvud taget pedagogiska förtecken. Frågan är, huruvida det råder en teoriomedvetenhet bland lärarna, då yrkeskunnandet är oreflekterat och praktiskt till sin natur (Törnvall & Forslund, 1995). Utsagorna tycks inte explicit luta sig mot teoretiska grundantaganden eller perspektiv, utan utifrån sina erfarenheter ”vet” lärarna vad som krävs, vad som fungerar och inte fungerar. Resultat från olika studier (Hultman, 2001; Scherp, 1998) visar också, att lärare avvisar forskningsresultat och bygger upp sina egna föreställningar utifrån vardagliga gärningar; teori och praktik rör sig i skilda verkligheter. Hos lärare bland de yngre barnen till exempel, genereras praktiska teorier inte av vare sig utbildning eller forskning utan av informella och personliga erfarenheter. Handlingarna får karaktären av det Hultman benämner intelligenta improvisationer eller vardagskreativitet och med stöd av Jacksons resultat från 1960-talet hävdar Hultman att detta inte är någon nyhet.

Redan då fanns kunskapen att läraren är delaktig i en process som är kvalitativt skild från det som beskrivs i teorierna, i forskningen, och som sprids via styrretoriken (Hultman, 2001, s. 172).

När då lärarna inte finner stöd i någon offentlig och formell teori, skapas som en eftergift till kravet på att vara professionell en personlig och informell teori. Erfarenheterna konstruerar och strukturerar deras kognitiva värld (Törnvall & Forslund, 1995) och skapar tillsammans med en grundläggande lärarutbildning och fortbildning en informell, personlig och praktikbaserad teori. ”*Jag har min egen lilla läroplan*”, sade en lärare i föreliggande studie, vilket är ett utslag av professionell autonomi (Rolf, 1995) och att vara professionell innebär då att agera utifrån personliga tolkningar av situationer, inte utifrån givna regler eller teorier (Hillier, 1998; Hultman, 2001; Törnvall & Forslund, 1995). Kunskaperna erhålls således inte enbart genom teoretiska studier utan genom erfarenheter från den undervisning som läraren själv antingen har genomfört eller upplevt. En studie av vuxenutbildare som deltog

i vuxenpedagogisk fortbildning visade, att de saknade all form av teoretisk ram i sin yrkesutövning. De identifierade sig emellertid på ett medvetet plan med signifikanta andra, vilka var lärare som de mött i olika skolsammanhang och som fungerade som positiva modeller (Taylor, 2003). En förklaring till det kan vara, att en långvarig observationsinläring innebär en försocialisering och eventuella omsocialiseringar endast påverkar på kort sikt (Törnvall & Forslund, 1995).

Professionaliseringsprocessen leder till en intuitiv kunskap om pedagogiken i praktiken. Det är en kunskapsform som grundas på beprövad erfarenhet, den är svårformulerad och kallas ibland tyst (Freeman, 1991; Hultman, 2001).

Lärares praktiska kunskap har ibland setts som ett exempel på ”tyst kunskap”, alltså en kunskapsform, som inte går att beskriva i ord, utan endast låter sig uttryckas i handling (Hartman, 1995, s. 206).

Professionaliseringsprocessen kan även liknas vid ett transformativt lärande och för att ett professionellt lärande skall komma till stånd, krävs att läraren ställs inför professionella utmaningar som leder till vissa handlingar (Lange & Burroughs-Lange, 1994). För att kunna anta dessa utmaningar krävs även insikt i vad de består av, redskap för att möta dem och strategier för att hantera osäkerheten som uppstår. I motsats till flera andra forskare hävdar forskarna (a.a.), att lärarnas yrkesutövning har inslag av såväl teori som praktik som anpassas till uppkomna situationer. Något större utrymme för att ge blivande lärare beredskap för en alternativ lärarroll som kan anpassas till vuxna elever ges dessvärre inte inom lärarutbildningen.

Hence, it is rather surprising that the preparation of educators of adults has occupied such insignificant place in teacher education; ...” (Jarvis, 2004, s. 142).

En anledning till det kan vara, att vare sig pedagogik eller andragogik behöver ses som åldersrelaterade dikotomier utan snarare som verktyg relativt kontext och situation.

... andragogy is simply another model of assumptions about learners to be used alongside the pedagogical model of assumptions, ... (Knowles, 1980, s. 43).

En annan anledning är de vuxenstuderandes sjunkande åldrar, som är ett fenomen inte bara i Sverige, utan även i USA. Begreppet ”*adolescentizing*”

(Rachal & Bingham, 2004, s. 37) innebär i detta sammanhang att eleverna varken är vuxna, ansvarskännande eller motiverade. Detta kan jämföras med föreliggande studie, där eleverna sägs vara yngre nu än tidigare i Komvux historia och att det finns omotiverade och icke ansvarstagande elever. Förhållandena leder till frågan huruvida de andragogiska idealen verkligen är tillämpbara inom vuxenutbildningen eller ej (Rachal & Bingham, 2004).

... GED [General Education Development] teachers have long since regarded much adult educational theory ... with a good degree of skepticism, applicable to 30- or 40-year-olds, but often not applicable to teenagers or even the 20-somethings” (Rachal & Bingham, 2004, s. 41).

### **Motivationsarbete**

Motivationen, eller drivkraften bakom en handling, anses generellt sett vara ett centralt begrepp när det gäller att förstå och förklara vad som får människor att agera som de gör och röra sig mot bestämda mål (Ahl, 2002; Wlodkowski, 1999). Många studier har genererat olika teorier och i litteraturen är det specifika inte alltid skilt från det generella, det vill säga, motivationsbegreppet är inte kontextualiserat. När människor beskrivs som motiverade eller omotiverade i en utbildningssituation, görs det inte alltid i förhållande till något specifikt. De kan ju vara omotiverade för ett visst ämne eller motiverade för att göra någonting helt annat än att studera. Begreppet är såväl situationellt som relationellt betingat och behov finns således av studier som ger ett kulturellt relevant perspektiv på sambandet mellan motivation och vuxnas lärande (Wlodkowski, 1999).

Likt pedagogiska teorier förbinds motivationsteorier om lärande vanligtvis med barn- och ungdomsskolan. Vissa vill i detta sammanhang göra gällande, att den stora skillnaden mellan barn och vuxna ligger i att barn lyder under skolplikt och är under visst tvång. I den vuxenpedagogiska litteraturen poängteras dock, att vuxna har andra drivkrafter än barn när det gäller lärande och att de är naturligt motiverade. En annan skillnad mellan barn och vuxna är att de vuxnas totala livssituation genererar specifika drivkrafter och att en viss prioritering av sysselsättning sker (Ahl, 2002). Två frågor kan ställas i detta sammanhang. Vad motiverar vuxna att börja och även genomföra en utbildning, och vad är orsaken till att ett förhållandevis stort antal avbryter sina studier?

Factors leading to persistence in an educational activity and overcoming common barriers to participation have received less attention in the literature (Ziegler, Ebert & Cope, 2004, s. 28).

En viktig faktor är den enskildes möjligheter till försörjning och resultat från internationell forskning visar, att ekonomiska hinder fungerar demotiverande i vuxenutbildningssammanhang. Att finansiera sina studier med lån är för övrigt ingen självklarhet bland vuxna (Paldanius, 2002). Det empiriska materialet visar, att de ekonomiska incitamenten fungerar motiverande för vissa elever att söka sig till och stanna kvar på Komvux. Det visar emellertid inte huruvida dessa elever uppnår några studieresultat, utan snarare att de slutar, när det ekonomiska stödet försvinner.

För att se effekten av en yttre motivationsfaktor i form av ekonomiskt stöd, genomfördes en undersökning av 16 olika utbildningsprogram i USA år 1999. Anledningarna till denna var dels problemet med oregelbunden närvaro, dels att 25 procent av de vuxenstuderande slutade inom 30 dagar. Det ekonomiska stödet resulterade i att genomströmningen ökade kraftigt (Ziegler, Ebert & Cope, 2004).

En orsak till statsfinansierad vuxenutbildning i England är den låga graden av motivation, speciellt bland grupper som riskerar att marginaliseras (Ecclestone, 2004). När det gäller svenska förhållanden ges olika former av studiefinansierat stöd "... för att stimulera till deltagande i utbildning och kompetensutveckling." (Regeringen, 2001, s. 28). Studiemedel, som består av en bidrags- och en lånedel, erbjuds för studier på Komvux samt ett så kallat rekryteringsbidrag som riktar sig till en viss målgrupp (Centrala Studiestödsnämnden, 2006). En första prövning görs av den lokala vägledaren, som tar reda på om den sökande uppfyller något av kraven som ställs för att få bidraget. Den sökande skall antingen ha en kortare utbildning, vara eller riskera att bli arbetslös eller av någon anledning vara i behov av extra tid för att kunna genomföra sina studier. Därefter gör CSN ytterligare en prövning (a.a.).

Det är inte bara bristfälliga materiella förutsättningar som påverkar motivationen negativt utan även individens totala livssituation och bristen på självkänsla (Paldanius, 2002). Ur ett attributionsteoretiskt perspektiv ställs frågan huruvida motivationen skapas inuti individen, kan tillskrivas någon annan individ eller om det är krafter i samhället som fungerar motiverande. Som lärare är det viktigt att vara medveten om såväl sina egna som elevernas attributionsmönster, eftersom misslyckanden enligt Jenner (2004) i allmänhet kopplas till personen själv och framgångar till yttre omständigheter.

Närvaron eller frånvaron av motivation kan även förklaras utifrån ett kognitivistiskt perspektiv och förväntningsteorier.

... the likelihood that we will engage in a particular behavior in a given situation is influenced by two factors; expectancy and reinforcement value (Passer & Smith, 2001, s. 566).

Inslaget av förstärkning har i detta sammanhang ingen koppling till behaviorismen, utan handlar om hur individen resonerar om sina insatser utifrån de konsekvenserna de medför (Passer & Smith, 2001); insatserna är avhängiga det värde individen tillskriver resultatet. Likaledes kan motivationen förklaras med begreppet "locus of control" (a.a. s. 566). Med en inre locus of control följer förväntningar på att individen kan påverka det som händer och med en yttre locus of control är förväntningarna de motsatta. Tillämpat på skolsituationer blir lärarens uppgift att hjälpa eleven till en hög inre locus of control, det vill säga, att få eleven att känna att han eller hon har möjligheter till delaktighet och inflytande. Denna inställning kan liknas vid den som utgår från distinktionen som görs mellan inre och yttre motivation och värderingen av dessa till den senares nackdel. Den inre, som uppkommer ur inre behov, anses ha en längre hållbarhet än den yttre, som uppkommer genom belöningar och bestraffningar. Som tidigare sagts, sägs vuxna motiveras av yttre faktorer som högre lön och bättre arbetsvillkor, men ur ett andragogiskt perspektiv motiveras de av inre faktorer och som exempel ger Knowles (1984) högre livskvalitet och större självförtroende. Om det är så, att den vuxne eleven motiveras av en yttre faktor blir det lärarens uppgift att transformera denna till att bli en inre, som på så sätt blir både ett medel och ett mål (Hedin & Svensson, 1997; Manger, 2000). Det finns nämligen ett positivt samband mellan elevens inre motivation och ett ökat ansvarstagande för sina studier och således leder den inre motivationen och elevinflytande till att denne tar ansvar för såväl positiva som negativa konsekvenser av sina handlingar. Känslan av inflytande, delaktighet och autonomi är speciellt viktig för att vuxna skall känna sig motiverade (Manger, 2000; Scherp, 1998; Wlodkowski, 1999). Med hjälp av ett personligt förhållningssätt bör därför läraren involvera eleven i de beslut som fattas och se till att han eller hon har en tillit till sig själv i läroprocessen (Ahl, 2002; Friedman, 1997).

Rädsla, ångest och ilska är emotionella motivationsfaktorer, det vill säga, känslor som i vissa sammanhang aktiverar individen till handling. I andra sammanhang, som exempelvis i en läroprocess, kan de ha en motverkande effekt och då alldeles speciellt på vuxna elever (Conner, 2005b). "Anxiety is negatively correlated with achievement, particularly for older students." (Hubenthal, 2004, s. 106).

Eftersom rädsla och ångest är negativa känslor som stör minne, uppmärksamhet och koncentration, är det lärarens uppgift att omvandla dem till positiva och att finna det som kan fungera motiverande. På samma sätt kan motivationen påverkas negativt av ett yttre tvång att gå vissa kurser eller utbildningar. Lärarna kan då använda sig av undervisningsmetoder som leder till att både den yttre och inre motivationen ökar (Chan, 2004).

För den vuxne kan händelser i livet aktualisera vissa behov och ge en anledning till förändring. Ett upplevt behov kan fungera som drivkraft och om det är ett kunskapsbehov som skall tillfredsställas, blir det lärarens uppgift att möta de individuella kunskapsbehoven och inte formulera andra. Om behovet att lära är otydligt eller underordnat ett socialt behov till exempel, skall läraren hjälpa till att identifiera det, eftersom lärandet häver en obalans och därmed har en motiverande effekt (Imsen, 2000). Läraren är viktig i sammanhanget och med inställningen att människan är naturligt motiverad att lära, kan motivationen upprätthållas och kanske till och med ökas med hjälp av en motiverande pedagogik. En motiverande pedagogik karakteriseras av att den, oavsett nivå hjälper eleven att lyckas med och att finna mening i det han eller hon har föresatt sig att göra. I händerna på läraren medverkar den motiverande pedagogiken inte bara till att skapa en positiv attityd till lärande utan också till att skapa gemenskap och samhörighet i elevgruppen. (Ahl, 2002; Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius, 1996; Wlodkowski, 1991).

Orsakerna till att hinder uppstår för att lära och att motivationen tryter ses av lärare oftast som individuella, situationella eller samhälleliga. Det räcker emellertid inte med att de två sistnämnda undanröjs utan minst lika viktiga är de individuella. De orsaker som räknas till de individuella är en generellt sett bristande motivation, vilket i utbildningssammanhang visar sig i en hög frånvaro och många studieavbrott. Problemet tillskrivs på så sätt individen, men med hjälp av en motiverande pedagogik kan lärarna förbättra de individuella förutsättningarna eller kanske snarare minimera hindren (Ahl, 2002; Wlodkowski, 1991).

Ur ett andragogiskt perspektiv ses motivationen inte som något problem. Med inställningen att lärandeprocessen i sig är motivationsskapande, vilket även identifikationen som en lärande vuxen är, tillskrivs motivationen den enskilde individen (Wlodkowski, 1991). I de refererade teoretiska perspektiven bortses emellertid inte från att det i olika pedagogiska sammanhang krävs vissa insatser av läraren. ”Motivationen är ett centralt begrepp i allt pedagogiskt arbete”, hävdar Jenner (2004, s. 15).

Med en interaktionistisk ansats uppstår motivationen till följd av ett samspel mellan ingående parter. I detta sammanhang handlar då motivationsarbete om att iscensätta pedagogiska möten, där kommunikationen mellan lärare och elever är central. Särskilt viktigt är kommunikationen i undervisning av elever som har speciella svårigheter (Jenner, 2004). Viktigt är också att kommunikationen fungerar redan från början av utbildningen, eftersom de första veckorna är en avgörande period för att motivera eleverna att stanna kvar (Quigley, 2005). Läraren har i dessa möten ett ansvar för relationen dem emellan, i vilket det åligger honom eller henne att leva sig in i elevens

livssituation, dock ej att identifiera sig med denne. I detta ligger att förstå betydelsen av misslyckanden och dålig självkänsla och lärarens tolkning av elevens beteende avgör hur samspelet fortgår. Genom att läraren har en formell och kanske även en informell maktposition gentemot eleverna, sker samspelet inte alltid på lika villkor. Jämlikhet behöver emellertid inte alltid vara av godo (Jenner, 2004) och ”det goda asymmetriska samspelet” (a.a., s. 29) kan fungera positivt i vissa sammanhang.

Relationen, vilken förutsätter känslomässiga inslag, ger upphov till ett samspel, genom vilket läraren och eleven tillsammans skapar motivation. I rollen som motivationsarbetare är läraren öppen och ärlig som medmänniska och gömmer sig inte i någon yrkesroll. Den engagerade läraren går in i denna motivationsrelation och försöker förmedla positiva attityder till eleven som därigenom får hjälp att utveckla en identitet som lärande (Hiemstra & Sisco, 1990; Revstedt, 2000; Wlodkowski, 1991). Genom att beakta följande pedagogiska handlingar kan lärarna öka motivationen hos den vuxne eleven (Hedin & Svensson, 1997). De skall

- skapa positiva attityder
- variera arbetsformer och genom undervisning väcka intresse och utmana
- ge en känsla av att kunna påverka i syfte att öka självkänslan
- ge faktiska möjligheter att påverka
- skapa ett gott inlärningsklimat
- göra avvägningar mellan att ställa krav och ge känslomässig trygghet
- sätta upp delmål
- se till att eleverna får en positiv attityd till både läraren och ämnet
- sätta sig in i elevernas individuella behov och motiv
- vara mänskliga.

## Kapitel VI – Lärararbetet och det pedagogiska uppdraget på Komvux

Efter en jämförande analys mellan det empiriska materialet, litteratur och forskningsresultat kan innehållet i det pedagogiska uppdraget sammanfattas enligt följande. Ett centralt inslag i det pedagogiska uppdraget är att undervisa, tillföra kunskap och kompetens, värdera kunskapen och sätta betyg. Det empiriska materialet visar, att det senare inslaget upplevs som bekymmersamt av lärarna, men det är ingenting som problematiseras i litteraturen. Anledningen till det kan vara att det inte är något problem för andra vuxenutbildare, eller så är det ett tecken på Komvux särdrag som anordnare. Till skillnad från många andra former av vuxenutbildning som studerats, styrs nämligen Komvux av en nationell läroplan och fastställda betygskriterier. Utifrån elevernas tidigare utbildning och livserfarenhet skall lärarna tillgodose den enskilde personens önskemål vad gäller hans eller hennes utbildningsbehov. Det formella uppdraget är långsiktigt och komplext som, för att förbereda eleverna för vidare studier, har varierande inslag av kompensatorisk karaktär. Som exempel kan ges behovet av ett ökat självförtroende och ett ökat ansvarstagande, vilket är en förutsättning för elevinflytande och motivation. Samma långsiktiga perspektiv ligger bakom nödvändigheten av att lära eleverna lära och att skapa lärande identiteter. Att ha identiteten som lärande individ är motivationshöjande och en förutsättning för att kunna tillgodose sitt behov av ett livslångt lärande. I det långsiktiga perspektivet är målsättningen att eleverna skall kunna arbeta, studera och delta i samhällslivet. Ett mer kortsiktigt perspektiv på uppdraget är att eleverna skall klara ett godkänt betyg, men oavsett perspektiv, handlar lärararbetet alltså inte bara om att förmedla, eller ge kunskaper, utan även om att skapa förutsättningar för att ett kunskapsbehov skall kunna tillgodoses. Till ansvaret lärarna har för att undervisa kan läggas för- och efterarbete samt att möta eleverna i enskilda samtal.

En stor del av eleverna har en negativ attityd gentemot skola och utbildning och för att kunna uppfylla de långsiktiga intentionerna, ingår därför i uppdraget att åstadkomma en attitydförändring hos dem. Med hjälp av en motiverande pedagogik, det vill säga, genom att på olika sätt aktivt skapa och upprätthålla motivationen och stimulera till deltagande, kan denna attitydförändring komma till stånd. Att erbjuda eleverna att ta ansvar och själv påverka sin arbetssituation uppfattas som motivationshöjande åtgärder. Motivationsarbetet torde på så sätt ha en gynnsam inverkan på såväl den bristande närvaron som de många studieavbrotten. Båda inslagen bekymrar lärarna, men framför allt upplevs de många avbrotten, vilka kan vara ett tecken på brister i motiva-

tionsarbetet, som ett orosmoment. Orsakerna till att elever inte slutför sina studier varierar, men motiven som eleverna har när de börjar sina studier kan vara en orsak. Till skillnad från dem som kommer av egen fri vilja, finns det elever som av olika anledningar tvingas att gå på Komvux. Motivet att försörja sig har för vissa en yttre dimension i form av ekonomiskt stöd, vilket fungerar tills stödet tar slut och leder till studieavbrott. Bland dem som avbryter sina studier finns även elever som har haft förväntningar på att det är lättare att läsa på Komvux, men upptäcker att så icke är fallet. För att resultatet av det pedagogiska motivationsarbetet skall lyckas, krävs att läraren har en helhetssyn på eleven och att kommunikationen dem emellan fungerar. Inställningarna till motivationsarbetet skiljer sig åt mellan lärarna och med inställningen att eleverna frivilligt sökt sig till Komvux, tar vissa lärare inte på sig den uppgiften. Den motsatta inställningen leder till att lärare ser det som ett personligt misslyckande när elever inte avslutar sina studier; det är på dem det beror.

Något som eleverna har gemensamt är att de socialt sett är vuxna och med vuxenrollen följer förväntningar på autonomi och ansvarstagande. Förväntningarna uppfylls emellertid inte alltid i det här sammanhanget och av samma anledning som lärarna försöker stärka elevernas självkänsla, försöker de hjälpa dem att utvecklas till självständiga och ansvarstagande individer. Generellt sett tycks förväntningarna på varandras roller och vad som följer med dem inte stämma överens när det gäller undervisning. Medan lärarna vill se en aktiv och självstyrd elev som engagerar sig och deltar i sin egen läroprocess, tilldelas de i stället rollen att vara den som vet bäst. Ambitionerna är dock att, utifrån ett vuxenpedagogiskt alternativt andragogiskt förhållningssätt, skapa en miljö som är så lik en arbetsplats som möjligt. Lärare och elever fungerar som kollegor och jämlikar i sina roller med lika skyldigheter men med olika rättigheter; med arbetsrättslig terminologi är det lärarna som har tolkningsföreträde. I väntan på att eleverna skall bli självstyrande och ansvarstagande, skapar läraren i stället en pedagogisk praktik med fostrande inslag, vilket kan tolkas som ett sätt att skola in eleverna. I en pedagogisk praktik planerar, organiserar och styr läraren upp verksamheten och det pedagogiska uppdraget blir likt det som genomförs i barn- och ungdomsskolan, där erbjudanden om elevinflytande ges. Det behov av autonomi som vuxna sägs ha i andra sammanhang, ersätts här av behovet att styras och ledas, vilket lärarna tillgodoser. Rent konkret visar det sig genom att läraren exempelvis utarbetar individuella elevscheman, gör uppgifter åt elever samt förser dem med uppgifter.

Svårigheter med att implementera kursplaner och betygskriterier till verksamheten finns emellertid, men mest bekymmersamt är den pressade tidsplanen. Jämfört med barn- och ungdomsskolan är timantalet starkt

reducerat för undervisningen på Komvux, vilket kan vara en anledning till det begränsade elevinflytandet. Det finns helt enkelt inte tid för några omfattande förhandlingar och praktiken utvecklas inte till att bli vuxenpedagogisk.

Ett utmärkande drag för Komvux är det heterogena elevunderlaget som framför allt visar sig i den stora åldersspridningen samt varierande motiv och syften med studierna. Utöver detta finns exempelvis varierande bakgrunder, värderingar, förväntningar och behov, vilket påverkar organiseringen av undervisningen. Lärarna skall alltså i det här fallet ta hänsyn till och tillgodose den enskildes behov, erfarenheter, förutsättningar och inlärningsstilar. Ambitionen är att sätta individen i centrum, vilket dessvärre inte alltid går att genomföra, utan det unika måste hanteras samtidigt med det generella. Lösningen är individualisering och varierande arbetsformer där läraren agerar som handledare, vilket är helt i linje med de andragogiska och vuxenpedagogiska intentionerna. Undervisning i grupp varvas således med ett individanpassat arbetssätt, med vilket följer att läraren är tillgänglig för eleverna på vissa tider. Andragogikens grundläggande intentioner, det vill säga att hjälpa den vuxne lära, finns bland lärarna på Komvux men, trots att de ses som något av ideal, vill lärarna hellre se dem som ett förhållningssätt. Oavsett begrepp, försöker de emellertid med hjälp av teoretiska grundantaganden skapa betingelser för ett självstyrt lärande, vilket förutsätter att vuxna är motiverade, tar ansvar för sitt eget lärande och verkligen *vill* vara självstyrande. Ett annat inslag som tyder på andragogiska inslag är att vuxnas lärande skall knytas till deras erfarenheter och utnyttjas som läromedel.

Inställningarna till den vuxne eleven omsätts således i en pedagogisk praktik med ambitionen att ge den en andragogisk karaktär. Lärarnas faktiska handlingar har formellt sett inte någon teoretisk hemvist utan är framför allt baserade på identifikationer med eleverna och egna erfarenheter av undervisning. Den erhållna kunskapen är således av praktisk natur, den är svår att formulera och tyst. Att förklara, och kanske försvara, sina handlingar med hjälp av en intuitiv, praktisk och informell teori, är i detta sammanhang synonymt med att vara intelligent, kreativ och professionellt sett autonom.

Som initialt antyddes, visar det empiriska materialet att det pedagogiska arbetet inte endast har pedagogisk-didaktiska dimensioner utan även socio-emotionella. Efter att ha redovisat den förra, redovisas i de följande kapitlen den senare och en till denna kopplad litteratur- och forskningsöversikt. Hur de förhåller sig till varandra och vilka avvägningar som görs dem emellan diskuteras i ett avslutande kapitel.



## Kapitel VII – Människorna på Komvux

I vissa sammanhang talar lärarna inte om eleverna utan om människorna på Komvux. Precis som lärarna själva, agerar dessa människor i andra och varierande sociala roller och jämfört med barn och ungdomar är betingelserna för deras studier annorlunda. Tendens finns bland lärarna att tala om människorna som "dem", för vilka Komvux innebär en andra chans i livet. En lärare jämför människorna som under åren studerat på Komvux och hävdar, att de har en liknande personlig historia och likaledes samma negativa prognoser. Det som har förändrats över tid är ålders- och könsstrukturerna.

Människorna är på något sätt ändå desamma som kommer.  
Yngre idag, lägre medelålder. Större antal kvinnor. Alltså de är  
brända på något sätt och de har enligt alla ingen framtid.

Genom att lärare beskriver eleverna som osäkra och misslyckade människor med dålig självkänsla, tenderar verksamheten på Komvux att få en annan karaktär än den rent pedagogiska. De sociala inslagen torde framför allt avse verksamheten på den grundläggande nivån.

Jag tror många uppfattar framför allt den grundläggande vuxen-  
utbildningen som en social verksamhet. Men visst är det en stor  
social verksamhet det här.

En lärare ser i detta en orsak till att Komvux tappat i status och utvecklats till en övervägande social verksamhet likt den som bedrivs på studieförbund. En annan bidragande orsak är att de reserver som antas sist till kurserna är pensionärer.

Problemet där är att de [reserverna] tror eller tänker så här att  
det här är en vanlig ABF- eller kvällskurs. Så man kommer hit  
och så skall man prata, dricka lite kaffe.

Genom att identifiera sig med eleverna kan lärarna förstå dem som människor, vilket innefattar en insikt om de påfrestningar som det medför att vara människa.

Jag kan gå till mig själv. Hur känner jag det när jag skall ställas  
inför någonting. Man känner sig rätt så liten.

Identifikationen med elevernas föräldraroll blir tydlig i klassrummet. ”Som förälder tycker jag själv att ...”. Eleverna sitter i grupp och diskuterar en roman de läst och läraren rör sig mellan grupperna och bidrar till diskussionen.

Jag kan se på mig själv. Jag har två av olika sort. En som berättar och en som är tyst.

Man förstår ju. För de är ju i ålder med mig själv. Man vet att de har barn på dagis som kanske inte velat stanna.

Lärarna talar även om människorna som enskilda personligheter och tilldelar alltså inte eleverna enbart en pedagogisk roll utan även andra sociala roller. Lärare uttrycker målsättningar som att vara och en skall ”bli sedd”, vara ”en del av rummet” och att ”ingen skall vara glömd eller försummad”. Med hänsynstagande och respekt för den enskilde individen arbetar lärarna utifrån en helhetssyn som sägs vara specifik för Komvux och som tycks genomsyra verksamheten. För en lärare är helheten en ansvarsfråga som upplevs som en utmaning och innefattar elevens personliga bekymmer och totala livssituation. Det innebär att vara insatt i de ekonomiska och sociala förhållanden som eleven lever under, vilket, som en lärare uttryckte det, medför krav på förståelse för elevens andra roller utöver den som elev. Att de har mycket annat runt omkring sig, som en lärare uttryckte det, kan ju påverka deras studieresultat.

Det behöver inte bero på att de inte skulle kunna klara det. Det kanske har hänt någonting hemma eller någonting annat. De kanske inte har kunnat lägga mödan.

Lärarna ger olika bilder av den komplexa problematik som finns bland eleverna. Det finns exempelvis de som har bekymmer med olika myndigheter, som inte själv kan ta sig till skolan av olika anledningar och de som saknar någon att umgås med utanför skolan. Problematiken kan också vara av psykologisk natur och baserad i ”personliga tragedier” och den kan även orsakas av elever som har ”ett lågt värde i synen på sig själv”. Förekomsten av den typen av problematik sägs framför allt finnas bland eleverna på den grundläggande utbildningen.

Det är ju speciellt då om man jobbar på grundläggande så är det ju jättemycket så. Skilsmässa, flytt, psykiska problem har vi alltid en hel del alltså. Mer på grundläggande, helt klart. Vi har haft riktigt svåra fall.

På den grundläggande utbildningen sägs det finnas en annan typ av problematik. Det är de elever som sägs vara *"dubbelt omotiverade"*, en beskrivning som görs utifrån hur eleverna upplever kombinationen av externt tvång och bristande förmåga.

### **Det sociala uppdraget och dess genomförande – gruppen**

Att arbeta med vuxna kräver ett visst förhållningssätt och ett viktigt inslag i detta är den ömsesidiga respekten som sägs vara specifik för Komvux. En lärare håller inte riktigt med utan hävdar utifrån sina erfarenheter av undervisning på grundskolan, att det är lika viktigt att visa både respekt och hänsyn gentemot barn. Intentionerna bland lärarna är emellertid att interaktionen på Komvux skall präglas av att lärarna närmar sig, förstår och behandlar eleverna utifrån att de är just vuxna människor och inte barn.

Och så kommer man hit så upptäcker man att här blir man behandlad som en vuxen människa med full respekt. För det handlar ju mycket om respekt. Man skall kunna ge och ta. Så är ju livet. Och det är att ge och ta och att man respekterar varandra.

Den rådande inställningen är att eleverna på Komvux är som vilka andra vuxna som helst. Det hävdas, att en vuxen är en vuxen i alla sammanhang och skall således behandlas därefter. För att kunna genomföra uppdraget som är av mer social karaktär betonas människan i lärarrollen och ett likhets-tecken kan skrivas mellan att vara lärare och att vara människa.

Ja, att vara lärare det handlar ju, eller över huvud taget, det är att vara människa.

För att slippa rollen som ledande vuxen och i stället fungera som medmänniska vill inte läraren *"stå ett steg över och se uppifrån"*. Ett avstånd, som sägs vara konstruerat av eleverna, finns emellertid mellan dessa och läraren. För att lärarnas önskan att befinna sig på samma nivå som eleverna skall kunna infrias, måste därför avståndet minimeras.

De ser på mig som någon stor eller som en auktoritet. Och det är viktigt att man får ut, att man får väck den bilden så att du i stället kan hamna i att ställa krav.

Bland lärarna finns tendensen att utifrån vissa karakteristika tala om eleverna som en homogen grupp och i de sammanhangen tilldela dem liknande behov av omsorg och omtanke.

De behöver ofta det där personliga, sociala, att någon bryr sig. För ofta är det ju så att det är sådana som inte ja, de tycker inte att det spelar någon roll, de har inget värde.

Ett sätt att formulera uppdraget på är att *"ta hand om människor och få in dem i en social miljö"* och ett annat att *"se till att de mår socialt och emotionellt väl"*. Enligt en lärare är det övergripande syftet med verksamheten att ordna så det blir bra för människor och att *"man skall känna sig bekväm"*. Enligt läraren, för vilken eleverna är en homogen grupp misslyckade människor, är Komvux lösningen på deras problem.

De människor som finns ute och har misslyckats på ena eller andra sättet. Jag tycker det är bra om de kan få en andra chans. Och då tycker jag då har vi hittat instrumentet där jag kan hjälpa till med det.

Homogeniseringen av eleverna visar sig i föreställningen att alla nya elever har ångest, vilket föranleder en lärare att i ett tidigt skede försöka dämpa deras ångest på sitt sätt.

Jag går ut och möter dem i foajén när det kommer nya. Därför att de som kommer nu har en sådan ångest.

Flera lärare talar också i generella termer om den självkänsla och det självförtroende som saknas hos eleverna. Eftersom självkänslan är viktig för att ett lärande skall kunna ske, tror sig en lärare vara den som kan ge eleverna den känslan.

Och till det [för att gå vidare] måste de ha självförtroende. Det handlar om att hitta deras självkänsla. Så då tycker jag att det jag kan ge dem är självkänsla.

Alla lärare är inte lika övertygade om vilka behov eleverna egentligen har. Utifrån tanken att elevernas behov ligger till grund för hur lärarnas uppdrag gestaltar sig, uttrycker en av dem sin vilshenhet och svårigheterna med att väga mellan att se uppdraget som kortsiktigt eller långsiktigt. Någon differentiering mellan elevernas behov sker ej heller i detta sammanhang.

Det är det här med balans igen. För fan, vad skall jag göra? Jag måste ställa krav och samtidigt vill jag att de skall trivas. De kommer utan papper och penna, de är frånvarande av olika anledningar. De har ett kasst förflutet. Och jag skall försöka förbereda dem för gymnasiet. Vad behöver de?

Ett inslag i det sociala uppdraget är intentionerna att skapa en så gynnsam miljö som möjligt för eleverna. Den uttalade målsättningen är att *"få dem att trivas"* och ett sätt att göra det på, är att skapa en miljö som inte är lik den vissa lärare kallar för *"den gamla skolan"*. Med det menar lärarna den skola, som eleverna enligt dem bara har dåliga erfarenheter av.

Jag får dem att glömma hur det var sist de gick i skolan.

Det ena behöver inte utesluta det andra och en lärare ser den grundläggande utbildningen både som en plats för social samvaro och en skola där man *"lär sig hantera sitt nästa liv"*. Att verksamheten har olika och parallella funktioner står klart, men vilken funktion som är överordnad den andra står inte lika klart.

Men samtidigt som de lär sig saker, finner att det här är ett bra ställe, jag trivs här, jag vill vara här och jag vill lära mig.

En ofta uttryckt målsättning med verksamheten är att eleverna, oavsett vilka motiv de har med studierna, skall *"tycka det är roligt här"*. *"Roligt"* är för övrigt en ofta använd beskrivning av hur verksamheten upplevs av lärarna, vilken de säger sig dela med eleverna.

De har förfärligt roligt. De mår så himla bra av det.

En mer långsiktig tanke med att eleverna skall trivas och ha roligt är att alla då känner sig mer motiverade till att lära.

Skapar man lust och skapar man skratt så nog vill folk lära sig.

Den miljö, som enligt lärarna eftersträvas, beskrivs som tillåtande och avslappnad och, i ett fall, *"flummig"*. *"Humor"*, *"skratt"* och *"människovänlighet"* sägs vara det som gäller och observationerna visar hur lärare på olika sätt försöker iscensätta en för eleverna optimalt gynnsam miljö att trivas i och, som en lärare uttrycker det, må väl i.

Jag är inte anställd som clown, men jag kan se till att det blir en bra stämning.

Ett sätt att skapa en trivsamt miljö och god atmosfär på var exempelvis att äta och dricka under lektionstid. Vid ett tillfälle uppmanades eleverna att *"fika"* i samband med en gruppdiskussion och det hände vid andra tillfällen,

att såväl lärare som elever lämnade klassrummet och återvände med något att äta och dricka. Inställningen tycks även vara att klimatet påverkas positivt av prat och skratt. Trots att eleverna uppmanades att skratta och inte vara så tysta på en lärarledd lektion, valde de emellertid att arbeta under tystnad. Någon uppmaning behövdes emellertid inte till eleverna som arbetade självständigt och där läraren fungerade som handledare. Eleverna rörde sig då i och mellan olika rum, pratade fritt med varandra och med lärarna, vilket ledde till en förhållandevis hög ljudnivå. Lärarna beskrev miljön som tillåtande och avspänd och en av dem förklarade, och kanske försvarade, karaktären av öppet hus delvis med att utgå från sina egna önskemål och att se styrning som någonting negativt.

Hur gör man själv som är rent mänskligt? Vad gör man när man studerar? Och jag vill ha bort känslan av att det är styrt, jag måste bara ha papper och penna och sitta så ordentligt. Så länge det inte stör någon.

### **Det sociala uppdraget och dess genomförande – individen**

Många lärare formulerar sitt uppdrag i termer av att de utifrån en helhetssyn skall tillfredsställa den enskilde elevens behov. Talet om en helhetssyn på eleverna visar sig i de ansträngningar läraren gör utifrån den och antyder därmed hur han eller hon definierar en del av sitt uppdrag.

Jag försöker känna av eleverna och se, komma underfund med, inte bara ... Jag försöker också alltid titta lite bakom varför det är så och försöka hitta vägen till att kunna hjälpa. Jag försöker alltid någonstans hitta en väg där jag kan på något sätt få med mig eleven framåt.

Elevernas individuella problematik kräver ett socialt stödjande engagemang av läraren. För de flesta handlar det om att få dem att känna trygghet och säkerhet, vilket sägs vara en förutsättning för att de skall stanna kvar. Omfattningen av lärarens engagemang och till vilka elever han eller hon skall knyta an, tycks till viss del påverkas av vilken typ av relation läraren har till eleven. Att vara mentor för en elev, vilket är ett av rektor tillskrivet uppdrag, innebär ett större engagemang och en djupare relation.

Vissa fall känner man mer för, men varför det blir så det är ju mentorskapet som gör det. Men i mitt engagemang så ställer jag mig kanske på sidan på ett annat sätt med den människan som jag inte är mentor för. För den som jag är mentor går jag liksom mer i när ...

Helhetssynen innebär ett engagemang i hela människan, vilket omsätts i praktiken och de konkreta handlingarna genereras utifrån elevernas individuella problematik och behov. En förutsättning för adekvata handlingar sägs vara att ha en omfattande och personlig kännedom om eleven, vilket upplevs vara positivt.

Och det känner jag, jag vet hennes problematik, jag vet och så och då får man ju hantera det utifrån det.

Jämfört med andra skolformer sägs ambitionen att se helheten och ta hänsyn till elevernas livssituation innebära en annorlunda arbetssituation för lärarna. En motsatt inställning finns också.

Jag tror att om man är lärare så, jag försöker ta lika mycket individuell hänsyn som när jag jobbade med barn.

För någon innebär helheten en vidgad problembild, att *"man får liksom hela familjens problem"*. Till skillnad från den lärare som uttalade sig positivt om att vara delaktig i det liv eleven lever, medger en annan att det kan vara betungande. Ambitionerna att syssla med något mer än kunskapsförmedling rättfärdigar dock ett omfattande engagemang.

Det är klart att min situation skulle vara mycket enklare om jag inte visste något om dem. Om jag bara skulle förmedla någonting. Jag vill ju att de skall ha med sig någonting. Då tror jag att då måste man vara lite personlig.

Med helhetssyn och engagemang följer en viss typ av relation och en allmän inställning bland lärarna är att den är knuten inte enbart till undervisningen, utan att den finns med i alla andra sammanhang. Detsamma gäller även den respekt som lärarna hyser gentemot den enskilde individen, vilket visar sig i en sammansatt bild av denne som elev och människa samt hans eller hennes medföljande historia.

... som person, som människa, som elev. Men det är också en respekt för den ryggsäck som eleven bär med sig.

En lärare ser mer nyanserat på respekten och menar, att den är varken självklar eller generell. För denne är bemötandet som den vuxne får annorlunda än det bemötande den unge får och en tänkbar förklaring är att *"det är lättare att ha respekt för den vuxne eleven"*.

Det tycks vara upp till läraren att avgöra relationens innehåll och form och det förutsätts att eleverna också föredrar att den är ”nära” och ”personlig”.

Det är inte medvetet så där att jag förhåller mig personligt. Jag tycker att så måste en vanlig relation vara egentligen. Jag har svårt för att tänka mig jobba på ett annat sätt. Men för att jag skall överleva måste jag ha en relation, en bra relation med dem som är här. Och för att de skall få ut någonting av detta så måste de ha en bra till läraren.

Insikten finns emellertid, att en nära och personlig relation till läraren inte är självklart för alla elever. Detta sägs framför allt gälla elever med en negativ attityd till skolan som ofta ser läraren som auktoritet. Inställningen sägs även vara åldersrelaterad.

De som är runt 30 är mer vana vid att vara på samma nivå. De som är bortåt 50 kan känna en viss gammal respekt för läraren.

Utöver mentorskapet medför variationer i form av elevernas ålder, motiv och sociala förhållanden att lärare etablerar olika relationer till de enskilda eleverna.

Vuxen till vuxen men en annorlunda relation till de som kommer direkt från gymnasiet och vill förbättra sina betyg än till mammor med sjuka barn som har fullt upp.

Förutsättningen för att en relation skall etableras sägs vara, att det sker ett möte mellan parterna. För att kunna iscensätta detta möte tycks det krävas någonting annat eller något utöver en pedagogisk-metodisk skolning, vilken är vare sig tillräcklig eller betydelsefull i detta sammanhang.

Du kan vara en fullfjädrad metodiker utan att det hjälper om du inte kan möta människan.

Spelar ingen roll att jag är lärare. Bara vi möts är vi människor.

Genom dessa möten sägs kontakt och förtroende skapas dem emellan och förutsättningen för att detta skall kunna ske, är att det finns en kommunikation; kommunikationen är ett fundament på vilket hela verksamheten vilar.

Alltså en kommunikation, hur viktig är inte den? Kommunikationen är jätteviktig här, att man hittar var och en och att var och en blir sedd på något vis.

Kommunikation sker genom enskilda samtal, vilka sägs vara givande för båda parter och genom vilka lärarna lär känna sina elever. En lärare har exempelvis alltid ett inledande samtal med varje elev i samband med kursstart. Samma kunskap når en annan lärare genom personliga brev från eleverna, där de ombeds berätta om sig själva.

De börjar ju med allra första gången att få skriva personligt. Sedan har jag kontakt.

Vid ett tillfälle observerades en lärare dela ut ett formulär till eleverna med direkt ställda frågor som bland annat handlade om vad de var bra eller dåliga på, vilket deras mål med studierna var och varför de läste just den här kursen. Andra sätt att kommunicera på och få kontakt genom är det som en lärare kallar *"morgonprat"*. Innehållet, som är direkta och personliga frågor riktade till enskilda elever, antas vittna om att läraren är intresserad av och bryr sig om elevens eventuella svårigheter och problem.

Hur är det och hur är det med dig och hur kändes det när du gjorde detta? Har du hunnit med de talen? Har du hunnit göra det igår och lite sådant. Vi ser varandra som människor.

De individuella variationerna sägs vara en av anledningarna till att det är angeläget att ha en väl fungerande kommunikation. Speciellt angeläget är det att kommunikationen fungerar och kontakt etableras med de elever som har en bakgrund som sägs vara *"svår"*. *"Det gäller att hitta dem"*, som en lärare uttryckte det och en lärare beskriver sina erfarenheter av en lång process av idogt arbete för att nå fram till en viss elev.

Måste för Arbetsförmedlingen, vet att de har ingen kapacitet så att ju, det kan ta, jag har haft, det har tagit en hel termin för att liksom få en kommunikation. Det tog alltså en hel termin på Gruven innan vi fick kontakt alltså. Om du förstår vad jag menar med kontakt. En riktig kontakt va så att man kunde säga in någonting som man såg att han tog emot då.

I observationer åskådliggörs hur lärarna på olika sätt försöker skapa de nära relationer och kontakter som de eftersträvar. Det personliga förhållningssättet

blir tydligt genom att lärare skämtar, initierar informella samtalsämnen och kommer med personligt färgade inlägg. Det tycktes vara betydligt lättare att skapa en dialog utifrån ett personligt och allmänt innehåll än utifrån ett ämnesanknutet. Ibland riktade läraren frågor till enskilda elever och vid ett tillfälle resulterade det i en diskussion om hur man på lämpligaste sätt kunde sluta röka. Vid ett annat tillfälle ledde lärarens fråga om hur katten mådde till ett resonemang om hur trilskande katter skulle behandlas. Lärares försök att se till att den enskilde eleven känner sig uppmärksammad, exemplifieras i frågor som är av mer personlig karaktär.

Tjenare, mår du bättre nu?

Är du arg idag? Jag tycker du ser arg ut.

Kommunikation i form av dialog är viktig i flera sammanhang. Trots att lärarna avsäger sig ett fostransansvar, finns det tillfällen, när de säger sig behöva styra upp verksamheten. Enligt en lärare gör vissa elever inte alltid vad som förväntas av dem som vuxna och läraren tvingas korrigera oacceptabla beteenden.

Förra terminen var det ganska många som och då fick jag bli sådär lite sträng. Och då är det viktigt med den där dialogen man har.

Relationen mellan parterna, i det här fallet människorna, sägs etableras i dialogen genom ömsesidigt förtroende och kontakt. För lärarens del innebär det att ha ett stort engagemang i och helhetssyn på den enskilde individen, det vill säga, omfattande kunskap om dennes totala livssituation. Helhetssynen upplevs av en lärare som ett positivt inslag i arbetet, vilket tar sig uttryck i att exempelvis skapa trygghet för eleven.

Jag trivs jättebra med att jobba med vuxna. Därför att jag tycker om den här helheten. För att du skall få en inläring måste du vara en trygg person alltså. Så att helheten tycker jag, den är ju intressant.

Strävan efter att se helheten och med den ett individuellt hänsynstagande innebär ibland att läraren är benägen att visa ett visst överseende i samband med bedömning av eleven. Avvägningar görs i de fallen mellan att bortse från helheten och att ta hänsyn till vilka konsekvenser ett lågt eller icke godkänt betyg kan medföra för elevens fortsatta liv. För lärarens del innebär emellertid

ett empatiskt och kanske rationellt betygsresonemang utifrån elevens individuella förutsättningar att läraren inte följer regelverket.

... så vingklipper jag dem direkt. Och det är vad som händer och det gör man eller så kan jag överse med vissa saker och säger att vi räknar bort det här för på det hela taget är du ändå en VG person. Men då följer jag inte de regler som finns.

En lärare gör ett tydligt ställningstagande och markerar att, oavsett omständigheter, så är det elevens faktiska prestationer som påverkar betygen, ingenting annat.

Fast sedan är det ju det att sedan och jag kan vara tillmötesgående och så, men sedan är det betygen. Nu har jag alltid betygsprat med dem. Så är det, det här har du åstadkommit. Och det är oavsett hur din ...

För vissa lärare dras inte gränsen vid att vara överseende eller att ta hänsyn, utan inställningen att vissa saker hänger ihop, att *"de måste må hyfsat för att kunna lära sig"*, resulterar ibland i konkreta handlingar från lärarens sida. Läraren blir på så sätt den som löser elevens akuta problem.

Det ligger i det där med att går man och bekymrar sig för kontakter med myndigheter ja då är man inte koncentrerad på matten. Och då tycker jag att då städar jag den där myndigheten och sedan kan man ägna sig åt det som ...

Att *"städa"* en myndighet kan exempelvis innebära att läraren först förhandlar med eleven om ett betyg och därefter förhandlar med CSN för att på så sätt säkerställa elevens försörjning.

Du får IG på kursen i år så kan vi till CSN tala om att du har speciella omständigheter så får du läsa om kursen.

Med helhetssynen för ögonen tycks det finnas åtskilliga hinder för läraren att försöka undanröja och var gränserna går för lärarens insatser är svårt att fastställa. Under ett samtal med en lärare bekräftades det som hade sagts om elever som inte kan ta sig till skolan på egen hand. En kollega till denne knackade på dörren och frågade om läraren hade glömt och vad som glömts berättade läraren sedan.

... har lite bekymmer med att åka tåg, åka kollektivt. Och så har vi valt att hämta eleven för det är ett sätt att kunna pröva sig fram ett par timmar i veckan.

Ett uttalande som läraren faller i ett annat sammanhang visar att fallet inte är unikt och att liknande insatser inte endast är av filantropisk karaktär. Det ligger ett visst mått av egenintresse i dessa, eftersom fler elever ger bättre ekonomi för skolan. Att förfarandet är korrekt är läraren däremot inte helt övertygad om.

De som har bekymmer med transporten av ena eller andra skälet, då får vi hjälpa dem och det kan jag tycka är fel och det måste också politikerna begripa.

För att *"må hyfsat"* måste eleverna enligt lärarna känna trygghet och alldeles speciellt viktig är den för de *"värvade"* eleverna som skall tas omhand *"och slussas in och känna sig trygga"*. Det allt överskuggande målet för lärarna är att eleverna skall stanna kvar och hänsyn måste därför tas till många olika faktorer i en ganska så oförutsägbar process. För en lärare tycks det oförutsägbara inte vara något negativt utan upplevs snarare som något positivt och utmanande.

Men det är ju plusset i det hela kan man säga då att, att det är någonting att bita i. Det är ju positivt och spännande och se vad det blir av det. Hur många har jag kvar innan terminen är slut?

För den enskilde eleven sägs även självförtroende och självkänsla vara grundläggande. Elever med dålig självkänsla, vilken påstås härröra ur deras tidigare misslyckanden, gör det ännu mer angeläget för en lärare att se till att studierna på Komvux inte innebär ytterligare misslyckanden.

Jag ser ju att hon kan ingenting men liksom, ja, hon måste få lyckas.

Självkänslan sägs inte enbart kunna skapas genom intyg på faktiska provresultat, *"de objektiva måtten i form av poäng eller betyg"*, utan snarare genom att eleven ges ett skriftligt omdöme avseende sina personliga kvaliteter, *"de där starka sakerna som man har som människa"*. Speciellt viktigt är det för elever på den grundläggande utbildningen som väljer att inte ta ut något betyg, eller vars prestationer inte riktigt räcker till för att kunna få något betyg. Ett fysiskt

möte sägs kunna ersättas av en nätbaserad kommunikation och en lärare utnyttjar tekniken genom att ge eleverna individuell feedback via mail. Inställningen finns, att när det gäller vissa elever blir lärarnas kunskapsuppdrag underordnat ett socialt uppdrag.

Där [fall som ingen har upptäckt] kan man ha en uppehållande verksamhet och ge dem kanske så att de känner kanske lite menings ... men man leder inte dem någonstans.

Med en liknande inställning ges den grundläggande utbildningen karaktären av tillflyktsort när livet är svårt att handskas med och läraren anpassar kraven till det tillstånd som eleven befinner sig i.

Om jag känner det att idag är livet hemskt och min karl gjorde det och det igår, jag måste bara få vara här. Jag måste bara få tänka på någonting annat. De hade inte lärt sig mer om jag hade sagt: Undan med kaffet, det där får du ta sedan.

Utöver läraren, sägs gruppen ha en social funktion för den enskilde individen, vilket gäller alldeles speciellt för den som inte har någon annan social tillhörighet. Det är i gruppen ”*man blir hörd och sedd och respekterad*” och upplever delaktighet. Det finns en övertygelse om att de som känner sig tillhöra en grupp inte lika lättvindigt går in och ut ur denna. Graden av samhörighet med gruppen påverkar således huruvida eleverna lämnar skolan eller stannar kvar.

Det är mycket svårare då [att försvinna] för du får ändå lite form av gemenskap i den gruppen. Som inte är lätt att strunta i för du har oftast inget socialt umgänge heller. Så det kan vara ändå ett litet halmstrå som räddar dem till att stanna kvar.

Utifrån inställningen att gruppen har en social funktion för en del elever, ligger det i lärarnas uppdrag att få den att fungera. Speciellt gäller det i grupper som består av elever med olika etniska bakgrunder.

Och man fick jobba väldigt mycket med grupprelationerna så att de lärde känna varandra.

### **Det sociala uppdraget och lärarrollen**

Den nära relationen som följer med det sociala uppdraget och helhetssynen får konsekvenser för lärarrollen.

Jag har kanske varit i den sitsen att jag haft många och träffat många människor som på något sätt har sett mig som någon slags räddningsplanka eller någon som man kunde diskutera problem med.

Lärarna uttrycker på varierande sätt de kvalifikationer som krävs för att utföra sitt sociala uppdrag och en av dem sätter handlingar som visar *"individuell omsorg som nummer ett"*. För en annan är den psykologiska beredskapen viktig och ytterligare en annan finner kombinationen medmänsklighet och breda kunskaper, *"den humanitära allvetaren"*, nödvändig, framför allt på den grundläggande utbildningen. Generellt sett värderas medmänskligheten högt i alla situationer, men den är inte lika lätt att omsätta på vuxengymnasiet som på den grundläggande nivån.

Den här medmänskligheten, det är klart att man skall ha med den om man ser. Men det går ju inte på det sättet alltså, det är skillnad på Gruv.

Eftersom genomförandet av uppdraget bygger på en relation där parterna är människor och inte lärare och elev, får lärarrollen även en social karaktär, vilket upplevs som såväl positivt som negativt. Listan på önskvärda kompetenser och kvalifikationer blir således lång och innehåller krav på att ha *"respekt"*, *"tillit"*, *"ödmjukhet"* och *"empati"* samt vara *"kamratlig"* och *"bjuda på sig själv"*. Läraren måste också vara *"dynamisk"*, *"entusiastisk"*, *"öppen och solidarisk"* och att vara *"socialt och emotionellt kompetent"*, att *"medvetet kunna se människor"* och ha *"förmåga till samarbete"* framställs också som en tillgång. Till detta läggs vikten av att *"vara vaksam och hänsynstagande"*, *"inte se gruppen som homogen"*, samt att ha *"bred erfarenhet"*. Till skillnad från de informella kvaliteterna sägs de mer formella och skolformsspecifika kompetenserna bero på den enskilde lärarens innehav av bildning av olika slag.

Och denna förmåga att bemöta och resonera med eleverna på olika sätt beror i mycket hög grad på hur mycket sociala vi är själva, hur mycket utbildning, hur mycket allmänbildning vi har. Om vi har gått på fortbildningar och hört om förhållnings-sätt till vuxna.

Alla lärarna har genomgått någon form av fortbildning, vilka de själv har valt utifrån de individuella behov som uppstått. Det råder dock en viss samstämmighet om att det är genom erfarenheterna av praktiskt lärararbete på alla stadier och lärarkollegor som de lärt sig att arbeta med vuxna.

Arbetsmiljön upplevs generellt som positiv och även för lärarna har gruppen en social funktion, vilken är en anledning till att en lärare inte vill minska antalet undervisningstimmar som sker i grupp.

Höra skratten och allt det där. Det här att vi skrattar och pratar med varandra och vi diskuterar. Vi får tillfälle att skämta och skoja och ge exempel på livet och så vidare.

Majoriteten av lärarna uppskattar att eleverna är vuxna, eftersom de tillfredsställer olika behov hos lärarna och ett exempel på det är att med eleverna kan *"man ju ha roligt"*. *"Det är roligare att arbeta med vuxna"* är en vanlig uppfattning och är de dessutom aktiva, kan undervisningen till och med upplevas som ett rent nöje.

Alltså har man en lektion som fungerar och de jobbar då är det ju nästan nöjesskatt på det.

Dessutom säger lärarna sig må väldigt bra och känslan speglas ofta mot erfarenheterna från arbetet med barn och ungdomar, vilka framställs som negativa. En lärare framhåller i det sammanhanget lugnet, tystnaden och frånvaron av stress på Komvux.

Ungdomar är jobbiga. Har inget tålamod, skämtar mycket, är oroliga i kroppen, kommer in och ut och har olika problem. Jag tycker de är snälla, de ger mig glädje, men ljudet. Det är mycket mer lugnt. Jag upplever det lugnare på något sätt.

Fördelen med att ha vuxna elever och inte yngre framhålls även i andra sammanhang. Till skillnad från de yngre, vilka föredrar att påpeka det som är negativt, är vuxna elever snara att uttala det som är positivt och tillfredsställer därmed ett starkt behov av uppskattning hos lärarna.

Om du är en bra lärare så blir du uppskattad för det. Det är inte säkert att du får reda på det när du jobbar med ungdomar för de säger det kanske inte. Om det inte är bra så säger de det. Men de säger väldigt, alltså mera sällan om det är bra.

Tillsammans med uppskattningen, framkallar den respektfulla behandlingen en känsla av trygghet hos en lärare, som då kan *"agera som jag egentligen vill agera"*. Vuxna elever sägs tillika vara mer accepterande, läraren kan slappna av och tvingas inte in i en viss lärarroll.

Jag tycker om det sociala, att våga, alltså att kunna vara den människa jag är om jag säger fullt ut. Att bjuda på mig men även att få det tillbaka. – Jag behöver inte lägga på mig någon mask här eller sätta upp någon liksom auktoritets, som man måste på, du kommer till fordonskillarna på gymnasiet till exempel.

Ingen säger sig vilja byta de vuxna eleverna mot barn och ungdomar. Det finns olika anledning till det och en av dem är att de inte är utbildade till *"att brottas med disciplinärer och vara polis"*. En annan är att *"det tröttnar man ju på"* och en tredje att *"det är inte så roligt"*. En lärare upplever dock ibland en viss saknad efter barnen på mellanstadiet och de skratt som följer med dem men vill trots det inte tillbaka.

Det har väldigt mycket att göra med att jag är lugnare, tryggare ändå när jag är här. Därför det är en vuxenmiljö. Jag kan, jag behöver inte passa på mig själv.

Alla olika bakgrunder och erfarenheter som vuxna bidrar med gör dem dessutom *"intressanta"* och de *"ger mer"* genom att tillföra sin syn på olika företeelser.

Och samtidigt får man ju också av vuxna nya infallsvinklar på många olika saker som politik, pengar, äktenskap eller vad det nu kan vara. Jag lär mig jättemycket som människa. En vuxen människa kan ju ge helt andra saker än vad barn och unga människor kan ge.

Att eleverna utvecklas som människor tycks vara minst lika viktigt som att de lär sig någonting och kunskapsutvecklingen får på så sätt en underordnad ställning. Som tidigare uttryckts, innebär detta att en förskjutning av läraruppdraget har skett mot ett innehåll av mer social karaktär. Olika lärare ger konkreta exempel på vad resultatet kan bli av de insatser som görs, vilket gäller för såväl elever som lärare.

... och han kom med en kvinna på var sida mer eller mindre insläpad. Och när man då ser den där människan som kom in nästan krypande så var den en blomma när den lämnade verksamheten. ... en grå larv ... en fjäril. Och då tycker jag att jag kan känna mig lite viktig också ...

Att eleverna kommer till skolan över huvud taget upplevs också som ett resultat av lärarnas ansträngningar. Det gäller vissa elever, som inte har förväntningar på sig att prestera någonting utan bara vara där, vilket leder till något positivt för dem också.

Men de kommer hit. Kommer på varje lektion men de lämnar inte in något. Men de tycker om sig själv. De är någon. Det tycker jag är värdefullt.

Även om lärarna hävdar att det inte finns någonting på minussidan, nyanseras den positiva bilden genom uttalanden som att *"det minsann inte alltid är så rosenrött"* och *"ungdomsgymnasiet har sina problem och vi har andra"*.

Men där finns ju alla sociala problemen i stället men det är på en annan nivå.

Något egentligt missnöje kopplat till det sociala uppdraget uttrycks inte, men många lärare säger sig i detta sammanhang uppleva en känsla av ensamhet. Uppdraget och den nära relationen medför att lärarna får ta del av och i många fall bär med sig elevernas problem. Behovet att dela dem och andra akuta problemsituationer med någon är stort och det som saknas är någon att diskutera med.

En minussida vi har här är att vi inte har något riktigt bra bollplank någonstans. Om det händer någonting i klassrummet behöver man någon att diskutera med. Att rensa bort innan man åker hem.

En lärare säger sig fungera som *"en slags avlastning"*. Anledningen till det är att eleverna inte vill gå till skolans kurator, eftersom de säger sig vilja känna den de pratar med. På en skola finns inte någon kuratorsfunktion över huvud taget, vilket flera lärare upplever vara en stor brist, *"en fruktansvärt jobbig bit"*. De individuella behoven varierar, men erfarenheten visar att eleverna behöver någon som lyssnar på dem, vilket lärarna gör. En lärares uppfattning är, att elevernas behov blir tillgodosedda genom att lärarna lyssnar på deras personliga problem. Läraren värjer sig emellertid mot att fungera som rådgivare, problemlösare eller kurator och ser sig i stället vara den som visar på olika alternativa lösningar.

Kommer in och berättar att de nyss skilt sig och sådant. Jag går inte in och reder upp det utan de är nöjda med att få samtala om det och sådär. Det är ju den relationen de vill ha. Jag kan försöka hitta öppningar men inte så att det är någon sorts ren kurativ verksamhet.

Flera av lärarna säger sig vara medvetna om konsekvenserna av ett alltför stort känslomässigt engagemang och inser vikten av att *"begränsa sig"*, *"ta in så mycket man orkar"* och *"inte ta allting till sig"*. Det tycks i allmänhet som att den nära relationen upplevs vara ganska oproblematiske, men det finns ändå något ospecificerat *"annat"* som följer med helhetssynen.

Problematiske är det ju inte. Det är inte relationsproblem i termer av att du kanske inte kommer överens med alla men det kan ju vara annat de har bekymmer med som vuxna.

Genom att tala i termer av *"vi"*, visar en lärare att ett problem visserligen är elevens, men för att kunna hantera problemet tillsammans, måste läraren känna till det.

Är det något exceptionellt då lyssnar man ju bara för att få höra hur skall vi komma någonstans för att kunna, inte reda ut hennes problem, men för att hon skall kunna klara kursen samtidigt som hon har problem. Då är det ju bra. Och veta.

Till skillnad från den lärare som ser det som viktigt att inte *"spela kurator"*, gäller det motsatta för en annan. Den läraren begränsar inte insatserna till att lyssna eller samtala utan agerar som *"kurator, psykolog, mamma, ja allting"* och ytterligare utsagor visar, att lärarna fungerar i de mest varierande roller.

Det blir på något vis att man blir lite pappa eller morfar eller något sådant där. Hjälper till med kontakter, med sociala myndigheter eller migrationsverket och jag vet inte allt.

För en lärare är antalet åtaganden och dess omfattning en fråga om vem som har ansvar för vad och först när ansvarsfrågan är avgjord, kan avgränsningar göras.

För det känns, men jag tror fortfarande det finns situationer där man inte riktigt rätt ut vems ansvar. Är det mentors ansvar eller rektors eller någon annan? Det är ju viktigt det där att man inte blir kurator.

Tillgängligheten sägs vara det mest väsentliga i arbetet, därför att den lägger grunden till den närhet till och kontakt med eleverna som så många av lärarna vill ha. För en lärare är det ett självpåtaget och önskat åtagande att finnas till hands även utanför skoltid.

Det blir så bara för att man lär känna varandra så väl. Man får väldigt nära kontakt. Och jag ger dem alltid mitt telefonnummer hem. Så jag har mycket samtal på kvällarna och helgerna. Jag vill ha det så.

Med den nära kontakten till eleverna följer ett ansvar som medmänniska, vilket i sin tur innebär svårigheter att hålla relationen på en yrkesmässig nivå. Att vara yrkesmässig är att sätta gränser för vad "man" skall kunna hantera och det handlar i flera fall om att aktivt och medvetet arbeta på detta.

Ja, alltså, som den här eleven som är dyslektiker, det hade varit väldigt lätt att engagera sig stenhårt i den eleven om man inte håller det på avstånd. Det är ju den gränsdragningen. Hur mycket skall jag och så vidare. Men sedan får man ju inte heller liksom engagera sig för hårt. För då kan man liksom ta död på sig själv. Alltså hålla det på en viss nivå eller gräns.

En del lärare har svårt för att distansera sig från elevernas problem. En lärare säger sig ta "*hela deras liv och hela deras familjer med hem*", men tröstar sig med att det kanske blir lättare med tiden. Sättet att tänka sammanfaller till viss del med inställningen att det är någonting man måste lära sig.

Man tvingas ju lära sig det alltså. Men jag har hållit lite distans av den anledningen att är det någonting man kan bränna sig på här, så är det att ta för stort ansvar för de bitarna. Jag vet ju att gör jag det så går det inte.

Alla har inte samma inställning till var gränsen mellan ansvarsområdena går. Genom att till sitt formella uppdrag lägga "*plus att jag tar på mig lite mer*" uttrycker en lärare att det är ett individuellt och aktivt val. Situationen som sådan, att läraren exempelvis ställs inför en människa som uppenbarligen "*mår dåligt*", kan också leda till akuta och extra insatser från hans eller hennes sida.

Om du har en kvinna framför dig som har blivit misshandlad, du stänger inte dörren och säger kom igen i morgon. Det gör man inte.

Ett annat sätt att hantera elevernas problematik på är att helt enkelt inte bry sig eller som en lärare uttryckte det:

För att klara detta måste jag bli mindre empatisk för annars orkar jag inte med det.

Problemet kan även göras till en ansvarsfråga genom att tilldela eleverna ett individuellt ansvar för sina liv.

Det är inte så att jag, det är klart att de där människorna de följer ju med mig sedan också. Men jag kan ändå ganska bra lämna dem, jag kan inte ta ansvar för människornas liv. Och jag är inte ansvarig för deras liv heller.

Stress och utbrändhet nämns ytterst sällan. Det som kan framkalla känslan av negativ stress är tanken på att eleverna gör ett andra försök och inte får lov att misslyckas igen. Det blir vare sig roligt för läraren eller *"för dem heller"*. En liknande känsla av frustration och personligt misslyckande framkallas av de många studieavbrott som görs.

### **Sammanfattning – det sociala uppdraget**

Genom att tala om de studerande som människor och inte som elever synliggörs ett uppdrag som snarare är av social än pedagogisk karaktär. Detta formuleras bland annat i termer av att *"ta hand om"* och se till att *"de mår väl"* såväl socialt som emotionellt. Lärarnas förhållningssätt utgår från att eleverna är vuxna människor som har fått en andra chans till utbildning, men vilkas övriga sociala roller och åtaganden medför andra förpliktelser. Det ter sig viktigt för lärarna att i detta sammanhang också vara människor och antingen ser de sig som människa *eller* lärare eller så är läraren synonym med människan.

Tendenser finns till homogenisering av eleverna, speciellt när det gäller de som går på den grundläggande utbildningen. Detta görs med hänsyn till deras bakgrunder och personliga karakteristika. Det enda som generellt sett skiljer eleverna från dem som tidigare studerade på Komvux är att de är yngre och att andelen kvinnor har ökat. Reflektioner kring elevernas behov uttrycker svårigheter med att balansera mellan ett kort- och ett långsiktigt perspektiv på uppdraget. Utifrån inställningen att alla är misslyckade, ångestfyllda och har dåligt självförtroende, tilldelas de behovet av en personlig

relation till någon som bryr sig om dem. Bakom denna inställning av här och nu karaktär tycks ligga en övertygelse om att det gynnar individen även i ett långsiktigt perspektiv. En ofta uttryckt ambition är att eleverna skall ha "roligt" för att på så sätt känna lusten att lära. För det krävs en miljö som inte har några som helst likheter med skolan, eftersom den då aktualiserar de dåliga erfarenheter eleverna bär med sig därifrån. Miljön skall i stället vara fylld av "humor", "skratt" och "människovänlighet".

Att även lärarna har roligt, känner sig lugna och trygga samt får sina behov av uppskattning tillfredsställda, tillskrivs det faktum att eleverna är vuxna. Detta ställs mot lärarnas erfarenheter av att ha arbetat med barn och ungdomar, vilket företrädesvis är till de vuxnas fördel. Acceptansen och respekten från vuxna innebär att läraren kan vara sig själv och inte hela tiden behöver vara observant på sitt eget beteende. Genom sina erfarenheter bidrar eleverna dessutom med andra aspekter på livet och kan på så sätt berika lärarnas tillvaro.

Enskilda individer urskiljs också och det finns en uttalad ambition att se den människan som en helhet. Ambitionen grundar sig till viss del på inställningen att han eller hon har sin individuella historia och problematik. Detta gäller speciellt eleverna på den grundläggande vuxenutbildningen. Elevernas trygghet anses viktig och för att hjälpa till att skapa den, måste engagemanget innefatta kunskaper om den enskilde eleven som person. Engagemanget och målet att så många som möjligt skall stanna kvar i utbildningen, innebär i vissa fall kortsiktiga lösningar på rent praktiska problem, som att se till att eleven kan försörja sig eller att ta sig till skolan. Kunskapen om elevernas individuella problematik kan i vissa fall påverka bedömningen av elevernas prestationer och studieresultat. Utifrån ett såväl kort- som långsiktigt perspektiv sker en avvägning mellan att i samband med betygsättning ta hänsyn till andra faktorer än studieresultat och tillåta dem påverka betyget eller ej. Detta har till viss del att göra med strävan att försöka upprätthålla självkänslan hos eleven och inte utsätta honom eller henne för ytterligare misslyckanden.

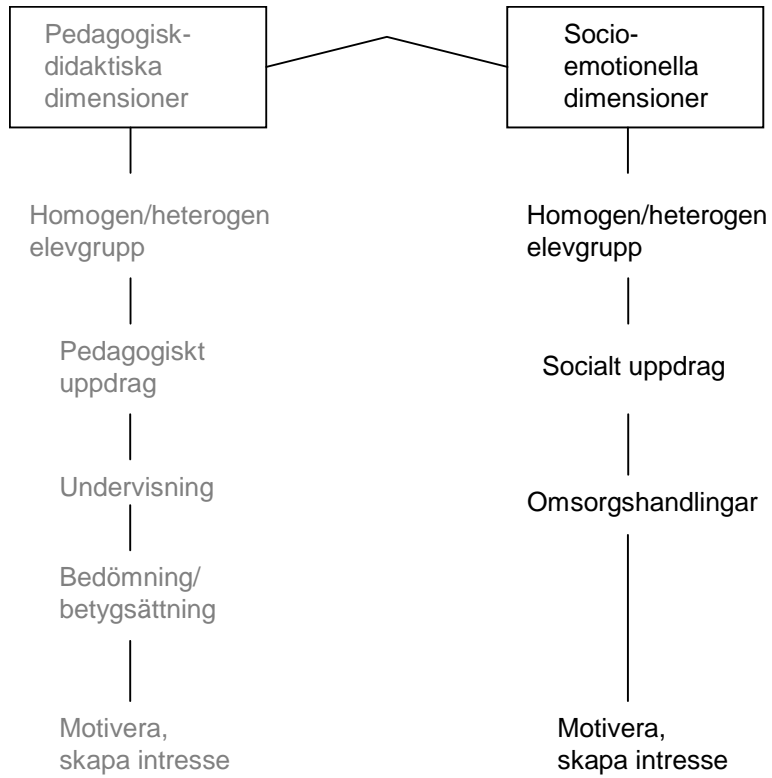
När ambitionen att vara "människovänlig" och dessutom inställningen att verksamheten skall ha en social funktion omsätts i handling, blir det sociala uppdraget överordnat det pedagogiska. Detta medför i sin tur konsekvenser för lärarrollen och engagemanget i hela människan upplevs i vissa fall betungande, men sett i ett långsiktigt perspektiv anses det vara nödvändigt. Lika nödvändigt är det för båda parter att relationen dem emellan är god, och det är läraren som avgör hur relationen skall gestalta sig. Den önskade relationen bygger på kontakt och förtroende och skapas med hjälp av kommunikation som, i syfte att se och lära känna människan, sker i dialogform. Dialoger kan föras med hjälp av enskilda samtal, personliga brev, mailkontakt eller frågor riktade till den enskilde eleven i gruppen. Kontaktskapande

kommunikation sker även genom att läraren berättar om sig själv och sina upplevelser, vilket medverkar till att reducera den sociala distansen. Relationen, som bygger på en god kommunikation, underlättar för läraren att vid behov korrigera icke önskvärda beteenden från elevernas sida.

Jämfört med barn och ungdomar är bilden av de vuxna eleverna som homogen grupp positiv, medan konsekvenserna av deras individuella problematik framställs i mer negativa ordalag. Elevernas problematik nödvändiggör en hög grad av tillgänglighet och lärarinsatser som kan verka betungande, vilket vissa accepterar, självmant ta på sig och till och med önskar. Den frihet som följer med det pedagogiska uppdraget och som uppskattas, omvandlas till och definieras som ensamhet när det gäller det sociala uppdraget. Lärarna placerar ett inslag av medmänsklighet i lärarrollen som gör det svårt att tydligt ange var gränserna för och omfattningen av deras insatser går. Detta, som även har en koppling till svårigheterna med att identifiera tydliga ansvarsområden, innebär således att det är upp till den enskilde läraren att göra avvägningar mellan sina insatser.

För att kunna genomföra det sociala uppdraget är det önskvärt att läraren har en uppsättning personliga egenskaper som innefattar förmågan att se den enskilde individen. En bred erfarenhet är också nödvändig för att kunna utveckla den skolformsspecifika kunskapen och beredskapen som krävs. Denna har framför allt införskaffats genom undervisning i andra skolformer och med hjälp av kollegor.

Efter denna sammanfattning av det sociala uppdraget går jag vidare för att i litteratur och befintliga teorier jämföra innehållet i redovisat empiriskt material. Jämförelser görs utifrån innehållet i det sociala uppdraget som tydligast framträder i empirin, vilka är elevgruppen, lärarnas inställning till uppdraget, uppdragets genomförande och lärarrollen. Elevgruppen beskrivs i vissa sammanhang som homogen, medan den i andra beskrivs som heterogen. Inställningen till uppdraget är av social karaktär, vilket innebär att identifiera och tillgodose elevernas sociala, emotionella och psykologiska behov samt att iscensätta och upprätthålla en socialt fungerande verksamhet. Uppdraget genomförs med hjälp av varierande omsorgshandlingar, vilket resulterar i en komplex lärarroll. Innan litteratur- och forskningsöversikten redovisas, visualiseras de socio-emotionella dimensionerna i nedanstående figur (Figur 2). Med i figuren finns även de pedagogisk-didaktiska dimensionerna, eftersom de ju inte försvinner utan existerar samtidigt med de socio-emotionella.



Figur 2. De socio-emotionella dimensionerna.



## Kapitel VIII – Litteratur- och forskningsöversikt: Det sociala uppdraget

### Elevgruppen

Utifrån erfarenheter från och jämförelser med undervisning i barn- och ungdomsskolan tycks det som att fördelarna med att undervisa vuxna är stora. Komvux innebär för många lärare att de kan realisera den pedagogik de önskar, vilket inte alltid är genomförbart i barn- och ungdomsskolan (Larsson, Fransson & Alexandersson, 1990). En annan fördel med vuxna elever är att lärarna slipper inrikta sig på att överleva eller att ha disciplinerande uppgifter, vilket även uttrycks i föreliggande studie. *”Ungdomar är jobbiga.”* är en inställning som tyder på en liknande uppfattning. Det disciplinära inslaget uttrycks i handlingar som syftar till att fostra, kontrollera och hålla ordning och förekommer företrädesvis i barn- och ungdomsskolan och inte på Komvux. *”Du fostrar inte vuxna människor.”*

Ur denna elevgrupp som med ett gemensamt namn kallas vuxna, framträder emellertid grupper som har annat gemensamt än att de är vuxna. Ett ökat antal vuxenutbildare möter individer med negativa erfarenheter från skola och arbetsliv som känner sig missgynnade och har problem av olika slag. De negativa erfarenheterna är en bidragande orsak till att de kommer till en utbildningssituation med bristande självförtroende och av utbildarna ibland upplevs som svåra [eng. difficult] (Ecclestone, Hayes & Furedi, 2005; Larsson m.fl., 1990; Regeringen, 2001). Detta gäller speciellt för elever som studerar på en grundläggande nivå och således har vissa saker gemensamt. Som lågutbildade och arbetslösa vuxna ställer samhället krav på dem att de skall anpassa sig yrkesmässigt, personligt och socialt. De utgör en grupp som definieras som negativa stereotyper och med tanke på studieavbrott är de en riskgrupp att identifiera (Illeris, 2000; Quigley, 2000; 2005). De flesta har avbrutit sina studier under dystra förhållanden, vilket kan jämföras och liknas med de beskrivningar som görs i föreliggande studie. *”De människor som finns ute och har misslyckats på ena eller andra sättet.”*

De har varit föga framgångsrika i olika utbildningssammanhang och en anledning till det är att den så kallade traditionella pedagogiska miljö de vistats i inte har främjat deras lärande. Detta har lett till ett speciellt motstånd mot allt vad skola och utbildning heter som måste övervinnas. Motståndet innebär ett hinder för lärandet och det som fungerar hindrande är framför allt dålig självkänsla och negativ självuppfattning (Elias & Merriam, 1995; Gore, 2005; Quigley, 2000), vilket är en inställning som lärarna i det empiriska materialet delar. Ett annat hinder är att vuxna vanligtvis har andra sociala roller som de måste fungera i, vilket tvingar dem göra vissa prioriteringar. Elevrollen blir på så sätt inte alltid den primära för den vuxne, vilket utbildare

måste ta hänsyn till (Brookfield, 1995). En speciellt viktig grupp i utbildnings-sammanhang, som även framträder i föreliggande studie, är elever, yngre som äldre, med kulturellt skilda bakgrunder, vilka sägs vara i riskzonen att misslyckas (Ecclestone, 1999).

## Uppdraget

I olika styrdokument (Utbildningsdepartementet 1994a; Regeringen, 2001) har skrivits fram, att ett av skolans och, i detta fall, vuxenutbildares uppdrag är att vända de studerandes negativa erfarenheter till positiva. Uppdraget är enligt Lpf 94 vidare att *”stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro.”* (Utbildningsdepartementet, 1994a, s. 26). I en tidigare genomförd studie (Larsson m.fl., 1990) uttryckte komvuxlärare att bland de läraruppgifter som redovisades i kategorin socialt perspektiv är den klart viktigaste att stärka elevernas självförtroende, alternativt tilltro till sin egen studieförmåga. Därefter följer uppgiften att skapa goda studiebetingselser i form av trygghet, trivsel och ordning. Läraren skall dessutom fungera som kurator och hjälpa till att lösa elevernas personliga problem. Komvux blir således inte bara en pedagogisk utan även en social praktik med varierande kompensatoriska funktioner. Vuxna måste därför förstås i relation till dem som inte är vuxna och skall med hjälp av en speciell metodik ges omsorg och förberedas för ett livslångt lärande (Birnik, 1998; Halldén, 2002). Omsorgen är generell och riktar sig inte enbart till den enskilde eleven utan omfattar samtidigt allas välbefinnande och syftar till att skapa en för hela gruppen gynnsam social atmosfär. Skolan blir då för eleven ”... en fristad ... en plats som ger stabilitet och trygghet” (Gannerud, 1999, s. 141), vilket i refererad studie är ett resultat av en undersökning om lärararbetet på grundskolans låg-, mellan- och hög-stadium.

En liknande inställning till uppdraget gör sig gällande även bland lärarna i det empiriska materialet. Likheter visar sig även i att till uppdraget hör att se till att eleverna trivs, mår bra, är trygga och har roligt i skolan, *”... ta hand om människor och få in dem i en social miljö”*. Dessa inslag definieras som ett omsorgsuppdrag och framställs som förutsättningar för att ett lärande skall kunna ske, *”De behöver ofta det där personliga.”* Till dessa förutsättningar hör även att läraren bygger upp elevernas självförtroende och självkänsla, vilket har en långsiktig målsättning, *”... det handlar om att hitta deras självkänsla.”*

Ett gott självförtroende och en god självkänsla blir tillsammans med kunskaper redskap för att aktivt kunna medverka i samhällsutvecklingen (Berg, 1986) och för ett framtida liv som definieras *”happily-ever-after”* (Larsson m.fl., 1990, s. 111). Någon skolformspecifik skillnad tycks inte finnas bland lärare i fråga om inställningen till sitt uppdrag, det vill säga, att skapa trygghet, säkerhet, självförtroende, självkänsla och lust hos eleverna; den är oberoende av stadium, skolform och ålder (Dovemark, 2004). Det som tycks vara specifikt

för lägre stadier är kravet på lärarna att kunna balansera mellan en lustfylld atmosfär och att upprätthålla kontroll och ordning.

Inställningen att en låg självkänsla är orsaken till de flesta sociala problem och att den till och med är avgörande för individuella framgångar, rättfärdigar ett terapeutiskt ethos samhället (Ecclestone, 2004; Ecclestone, Hayes & Furedi, 2005). Ett samhälle med denna etiska grundsyn utvecklar och genomför lämpliga strategier för att stärka självkänslan och självförtroendet hos den enskilde individen (Ecclestone, 2004; Regeringen, 2001)

Low self-esteem is invariably presented as an invisible disease that undermines people's ability to control their lives (Furedi, 2003, s. 1).

Välfärdsstaten är viktig när det gäller att stödja människors psykologiska välbefinnande och ett grundläggande mål för bland annat utbildningspolitiken är då att skapa detta välbefinnande hos marginaliserade grupper (Ecclestone, 2004; Furedi, 2003). Furedi (2003) hävdar, att eftersom en del av välfärden handlar om välbefinnande, går det inte att bortse från de psykologiska aspekterna av denna och bara beakta de ekonomiska. Samhället erbjuder således en institutionaliserad omsorg till dem som är i behov av stöd, vilket ger utslag även i skola och utbildning. Som ett inslag i den svenska utbildningspolitiken är Komvux bra på att "tillmötesgå behov, att lyfta de studerande, att hjälpa var och en finna sig själv, att öka människors självtillit" (SOU 1996:188, s. 11). Det står således klart att "... komvux fyller en viktig funktion genom att utveckla vuxnas självförtroende." (Larsson, m.fl., 1990, s. 114). På så sätt förbättrar studierna på Komvux, som författarna uttrycker det, elevernas livskvalitet, vilket sätter en viss prägel på utbildningen. Visserligen dominerar ett traditionellt ämnesperspektiv, som lärarna i refererad studie uttryckte det, men inslag av socialpsykologisk karaktär finns också med. Lärarna visar en så kallad mänsklig sida av undervisningen (Larsson m.fl., 1990).

I pedagogiska praktiker finns således inslag av såväl omsorg som undervisning. Dessa skall emellertid inte uppfattas som en dikotomi utan som en helhet, där vårdande och pedagogiska inslag integreras. Det handlar därför inte om någonting antingen eller, utan omsorgen är en förutsättning och ett strategiskt inslag i lärandeprocessen (Halldén, 2002; Noddings, 2005). Samma inställning kan även formuleras enligt följande: "Det goda lärandet förutsätts mynna ur en syntes av omsorg och pedagogik." (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001, s. 81). Denna inställning innebär en individualisering av såväl omsorgs- som kunskapsbehov, vilka föranleder läraren att genom olika faktiska handlingar bekräfta de såväl emotionella som kognitiva skillnaderna (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Eftersom Komvux också är en pedagogisk praktik, visserligen för vuxna, skall också vuxenläraren

med hjälp av en pedagogiskt stödjande relation tillgodose individuella omsorgs- och kunskapsbehov (Robertson, 1996). Konsekvenserna av denna inställning leder till en omdefiniering av vad lärande och undervisning är. Om uppfattningen inte längre gäller, att lärande innebär att tillägna sig kunskaper kan inte undervisning heller innebära att förmedla kunskaper. Är lärande i stället synonymt med utveckling, innebär undervisning i stället att se till att detta sker, vilket framför allt görs med hjälp av omsorgshandlingar (a.a.).

### **Uppdragets genomförande**

Innebörden i det engelska ordet för omsorg, caring, är att inte vända sig bort från den som behöver mig. Omsorgen växer på så sätt fram i en etisk relation, där två livsvärldar möts och i beaktande av hela människan erfar och berörs läraren av elevens specifika behov (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Omsorg innefattar för lärares del att sörja för, ta hand om och hjälpa till med att tillgodose de behov som läraren uppfattar att eleven har, vilket påverkar hans eller hennes såväl fysiska som psykiska välbefinnande (Perez, 2000). Klasslärare på låg- och mellanstadiet talar om omsorg och omvårdnad, medan lärare på högstadiet talar om elevvård, men båda lärargrupperna upplever att det socio-emotionella arbetet får ett stort utrymme (Gannerud, 1999); det råder en moderskapsdiskurs [motherhood discourse] (Gannerud, 2003).

Omsorgen är primär i alla mellanmänniskliga relationer och i skolsammanhang ytrar den sig i konkreta handlingar, genom att läraren bemödar sig om att etablera och upprätthålla dessa relationer. Speciellt viktig är omsorgen i undervisning av elever med kulturellt olika bakgrunder och lärare bör därför lyssna på alla, ta hänsyn till allas känslor och se till att alla får de rätta kunskaperna och attityderna för att kunna nå sina mål (Ecclestone, 1999; Noddings, 2005). Studier från 1970-, 1980- och 1990-talen i olika skolor i USA visar positiva samband mellan en omsorgspräglad atmosfär [eng. a caring atmosphere] och närvaro, beteende och resultat. Omsorgens pedagogiska aspekter ligger i det fallet inte endast i att leda till ett lärande som har ambitionen att gälla bara här och nu. Med en vidare kunskapssyn bidrar omsorgshandlingarna även till att elevens totala kompetens ökar (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001; Perez, 2000).

Omsorgen har även etiska aspekter (Baptiste, 1998; Smith, 2004) och i olika sammanhang uttrycker vuxenutbildare omsorgen i handlingar som har olika syften. Handlingarna varierar med lärarnas uppfattning om vad omsorgsbegreppet innefattar, men syftar till att utveckla och stärka individens självförtroende och motivation (Baptiste, 1998). Om syftet är att öka elevens marknadsmässighet, innebär omsorg att skapa humankapital och därigenom en god samhällsmedborgare. Omsorgen kan även ha syftet att förändra elevens fysiska, psykologiska eller kognitiva tillstånd och då handlar det om att åstadkomma en attitydförändring (a.a.).

Generellt sett finns det en tydlig koppling mellan omsorg och undervisning, vilket i ett historiskt perspektiv företrädesvis gäller verksamheten inom förskolan. "Svensk förskola utmärks av en ambition att förena omsorg och pedagogik" (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001, s. 81). Innehållet i samtal med lärare och klassrumsobservationer i föreliggande studie uppvisar emellertid stora likheter med det som redovisas som omsorgshandlingar i litteraturen. Distinktionen mellan skolformerna blir ännu otydligare genom att bilden av ett omsorgsbehövande barn är på väg att ersättas av bilden av ett lärande och kompetent barn (Halldén, 2002). Någon skillnad mellan manliga och kvinnliga lärare i talet om eller i de handlingar som uttryckte omsorg framkom däremot inte i föreliggande studie. Det empiriska materialet bidrar därför inte till att styrka påståendet att omsorgen har kvinnliga förtecken och att den rationellt och uppifrån styrda pedagogiken har manliga. Genom att se omsorgshandlingar som ett utslag av omsorgsrationalitet, vilken förenar känsla med förnuft, ges dock kvinnors handlingar ett innehåll av gott omdöme och logik (Nilsson, 2002; Nilsson Motevasel, 1998). Handlingarna karakteriseras i det fallet av en affektiv eller traditionell rationalitet och styrs av känslor eller av vanor, men "... kan vara funktionella eftersom de fyller viktiga mänskliga behov" (Nilsson Motevasel, 1998, s. 3). De bottnar i ett personligt engagemang och givaren handlar utifrån mottagarens behov, vars upprinnelse ibland finns utanför den specifika situationen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Omsorgsrationalitet, eller ansvarsrationalitet, som vissa forskare föredrar att benämna fenomenet, innebär att i handling lösa vardagsproblem med målsättningen att stärka mottagarens egna resurser och skapa möjlighet till autonomi (Nilsson, 2002). Att ge omsorg på "ett riktigt sätt" (a.a., s. 18), måste givaren emellertid lära sig, men utgångspunkten är medkännande aktörer, som har personlig kunskap om, i detta fall, den individuella eleven. Dovemark (2004) talar om känslostrukturer som styr handlingarna och på så sätt sanktionerar dem.

Det empiriska materialet har tydliga inslag av det som i litteraturen kallas omsorgs- eller ansvarsrationalitet eller känslostrukturer. Ett exempel på det är läraren som ser till att undanröja hinder som kan verka störande för eleven, vilket belyses med följande citat: *"Och då tycker jag att då städar jag den myndigheten..."*.

### **Läraryrollen**

I Dovemarks studie (2004) av 13 mellanstadielärare framträder bilden av en speciell läraryroll, i vilken läraren med fokus på den enskildes känsloliv skall skapa trygghet för eleven och lära honom eller henne att ta ansvar. I detta sammanhang skall läraren med stort engagemang fungera som en flexibel handledare, vilket ställer krav på en nära kontakt och att mycket tid läggs

på socioemotionella frågor. Bilden av en ständigt tillgänglig lärare framträder, liksom den som beskrivs i Nordängers studie (2002), och kan liknas vid den lärarroll som blir så tydlig bland lärarna på Komvux. Tillgängligheten är inte enbart kopplad till skolan vad gäller tid och rum, utan lärarna tar på sig ett mer omfattande uppdrag och säger sig fungera i roller som exempelvis kurator eller psykolog.

Frågor av social karaktär uttrycks av alla intervjuade lärare som en naturlig del av lärarjobbet (Dovemark, 2004, s. 154).

En koppling finns mellan hur vuxenlärarrollen gestaltas och målsättningen med vuxenutbildningen. Utifrån ett andragogiskt synsätt (Knowles, 1984) skall läraren fungera i rollen som stödjande handledare, facilitator, och erbjuda ett psykosocialt klimat som präglas av ömsesidig respekt, tillit, tolerans, samarbete och jämlikhet; eleven skall känna att någon bryr sig om och hjälper honom eller henne. Ett värde finns i att läraren har ett personligt förhållande till eleverna och är så kallat emotionellt intelligent. Att ha emotionell intelligens innebär att ha förmåga att tolka och svara på andras känslor (Jarvis, 2004) och på så sätt kan han eller hon också hjälpa till att förändra attityder, ta bort rädslor och ingjuta hopp. För att bibehålla självkänslan använder elever sig nämligen ibland av vissa strategier och försvarsmekanismer och lärarna ställs då inför två utmaningar. Dels skall de hjälpa dem igenom en mental förändringsprocess mot en ny identitet och dels se till att de lär sig vad som krävs (Illeris, 2000).

Däriigenom intar lärare, och framför allt då de på den grundläggande vuxenutbildningen, vanligtvis varierande roller gentemot sina elever. Rollerna utgör en gemensam stödfunktion, vilken präglas av lyhördhet, respekt, öppenhet och ödmjukhet.

#### *Läraren som social- och omsorgsarbetare*

Resultatet av en tidigare refererad studie (Gannerud, 1999) visar, att med den socio-emotionella dimensionen av lärararbetet följer specifika krav. Kraven som ställs på lärarna i detta sammanhang är att ge varje elev individuell uppmärksamhet och ett emotionellt engagemang, vilket, som tidigare sagts, kan omfatta antingen skolarbetet eller elevens totala livssituation. Denna dimension av lärararbetet upplevs av olika anledningar vara mest krävande och en av anledningarna är avsaknaden av kontroll över det som sker. En annan anledning är bristen på beredskap i form av formell kunskap och kompetens för att kunna hantera detta. Trots otillräckliga yttre och inre förutsättningar och trots ett krävande och omfattande arbete av socio-emotionell karaktär, känner lärarna arbetsglädje och arbetstillfredsställelse

(a.a.). Rutin och erfarenhet ger bättre förutsättningar för att arbetet skall vara framgångsrikt, men det är ändå upp till den enskilde läraren "... att göra ett personligt ställningstagande ... (a.a., s. 140) och sätta gränser för det arbete som "suger ut" och "bränner ut" (a.a., s. 146). I ett avseende skiljer sig Ganneruds studie från föreliggande studie och det är att för lärarna i den förra är det viktigt att vara den vuxne som skapar stabilitet och trygghet. För lärarna på Komvux är relationen inte riktigt densamma, utan det är snarare som medmänniska läraren kan skapa trygghet. Dessutom visar Ganneruds studie, att man som vuxen och lärare "har en viss positionell auktoritet" (s. 194), som också kallas relationell och emotionell. Genom att ha denna positionella auktoritet i en personlig relation blir läraren en viktig person med möjligheter till inflytande och påverkan. Lärarna på Komvux betonar den personliga relationen, men ser inga auktoritativa inslag i denna. De talar ej heller om de möjligheter till påverkan och inflytande som de egentligen utövar, vilket visade sig i observationerna.

Även i Hultmans undersökning (2001) av lärare för yngre barn föreligger i detta sammanhang direkta likheter med det empiriska materialet. Hultman talar om interaktiva förtroenderelationer, vilka grundar sig på lärares människokunskap och intuitiva handlande. Med stöd i Lortie talar han om en socialisering av jaget [eng. self socialization], där det personliga bildar kärnan i det som skapar en lärare. Därigenom blir läraren "mer socialarbetare än pedagog" (a.a., s. 84), vilket en lärare i grundskolans lägre klasser hävdade. Vidare kan andra lärare uppleva sig som mamma eller psykolog och ibland även som förälder till elevernas föräldrar, vilket kan medföra att lärarrollen blir svårdefinierad. Saknar lärarna dessutom erfarenhet, har de sämre beredskap att kunna hantera närheten som följer med dessa förtroenderelationer.

Denna motsättning mellan närhet och distans visavi eleverna innebär en ambivalens i lärarrollen och kan skapa problem speciellt för mindre erfarna lärare (Hultman, 2001, s. 26).

Med ett omsorgsperspektiv på utbildning fungerar läraren som modell och genom sitt sätt att bete sig visar han eller hon vad omsorg är. Omsorgen har relationella aspekter och det sker en ömsesidig påverkan i mötet mellan läraren och eleverna i denna relation; båda parter ger likaväl som de får (Smith, 2004), vilket även lärarna i föreliggande studie medger. *"Att bjuda på mig men även att få det tillbaka."*

Responsen från eleverna blir då minst lika viktig och central som lärarens beteende i den roll han eller hon väljer att gå in i. Relationen, som bygger på att genom dialog identifiera individuella behov, är grunden för ett framgångsrikt pedagogiskt arbete (Noddings, 2005), vilket är en uppfattning som även

lärarna i föreliggande studie har. En konsekvens av den personliga relationen, vilket är en förutsättning för att kunna identifiera elevernas individuella behov, är svårigheterna att göra avvägningar mellan rollen som lärare, terapeut eller kurator. Om då lärarna ges omedelbar bekräftelse på att rollen de valt är den rätta, känner de sig bejakade i den roll de väljer och får därmed ett visst värde (Marceau, 2003; Pratt, 1998). Bekräftelsen gör att lärarna fortsättningsvis uppvisar samma beteende och likheterna mellan befintlig litteratur det empiriska materialet är i detta avseende uppenbara.

I möten som uppstår genom interaktion ges förutsättningar att förstå den andre och vara responsiv gentemot dennes reaktioner. Den symboliska interaktionismen, företrädd av Mead och Blumer, hävdar att vi uppfattar oss själva och så småningom världen genom den andre. I interaktionen tolkar vi hela tiden både egna och andras handlingar och ger respons på dem, vilket ligger nära det Rogers definierar som empati eller empatisk förståelse [eng. *empathetic understanding*]. I undervisningssammanhang underlättas interaktionen och tillfällena till lärande genom att läraren är mottaglig för och medveten om elevens behov, det vill säga, är empatisk (Smith, 2005). Responsiviteten gäller även gentemot den vuxnes tidigare erfarenheter och lärarens uppgift blir att med hjälp av ett perspektivtagande skapa en personlig relation som bär både för kunskaps- och omsorgshandlingar (Birnik, 1998; Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Likheterna mellan resultatet av tidigare forskning och föreliggande studie är även i detta avseende uppenbara.

Oavsett typ av omsorgshandling gäller det för omsorgsgivaren att göra avvägningar mellan individens behov och samtidigt upprätthålla en professionell distans till omsorgstagaren. I ett professionellt förhållningssätt integreras alltså yrkesmänniskan och medmänniskan, vilket innebär att relationen mellan parterna präglas av såväl närhet som distans (Halldén, 2002; Hultman, 2001; Noddings, 1992; Thulesius, Håkansson & Petersson, 2003). Vuxna människor med bristfällig grundläggande utbildning störs vanligtvis av sin låga eller obefintliga självkänsla och vuxenutbildare tvingas många gånger agera både som ämnesexpert, terapeut och medmänniska (Jarvis, 2004). Att medmänniskan och närheten tar över är en tendens som kan anas i något fall i det empiriska materialet. Detta kan sägas vara ett uttryck för en sviktande professionalism, vilket medför en risk att stjälpas i stället för att hjälpa och att undergräva individens förutsättningar för risktagande och utveckling (Wilson, 1999; Quigley, 2000). I stället för att leda till ökad tilltro till sig själv och förmåga att lösa individuella problem, kan en terapeutisk inställning till utbildning ha en motsatt verkan och fungera demoraliserande (Ecclestone, 2004).

## Kapitel IX – Lärarbetet och det sociala uppdraget på Komvux

Efter en jämförande analys mellan det empiriska materialet och befintlig litteratur och forskning, kan innehållet i det sociala uppdraget fastställas. För lärarnas del är uppdraget kopplat till människan snarare än till eleven på Komvux och som människor har de vissa socio-emotionella behov som skall tillgodoses. En utbredd inställning bland lärarna är, att vuxna människor i utbildning är misslyckade, brända, osäkra, ångestfyllda och har lågt självförtroende. Genom att se eleverna som en homogen grupp vuxna människor, som går in i en utbildningssituation med negativa förutsättningar, får uppdraget och lärarbetet socio-emotionella dimensioner. Komvux blir på så sätt en social praktik, som i vissa fall får karaktären av uppehållande verksamhet, dit människor kan ta sin tillflykt och ”bara vara” utan krav på att prestera något. Det får funktionen av en verksamhet, i vilken människor deltar på ett eller annat sätt för att få andra behov tillgodosedda än de som är direkt utbildningsrelaterade. Att eleverna är vuxna underlättar dessutom för lärarna att identifiera sig med deras andra sociala roller och tillskriva dem behov som de själva har.

Samtidigt med tendensen att se elevunderlaget som homogent, finns en medvetenhet om att det finns en individuell problematik och en komplexitet att hantera. Detta skapar en heterogenitet, som ligger i de varierande socio-emotionella behov som den enskilde har och som gestaltar sig på olika sätt. Lärarens uppdrag är alltså att tillgodose de behov som alla elever har, men samtidigt även varje enskild elevs specifika behov. För att kunna göra det, måste läraren utifrån en helhetssyn på eleven först identifiera dessa behov och i det sammanhanget är kommunikationen viktig. Den förs företrädesvis i dialogform utifrån ett personligt och respektfullt förhållningssätt och skapar ömsesidig kontakt och förtroende mellan, i detta fall, människor. I dialogen är läraren responsiv, lyhörd och tolkande, han eller hon resonerar med och bemöter den enskilde och bejakar dennes behov.

Ett viktigt inslag, och kanske till och med det viktigaste, i det sociala uppdraget är att stärka elevernas självförtroende. Utöver detta skall läraren tillgodose deras behov av trygghet och säkerhet, vilket är en grundläggande förutsättning för att de skall stanna kvar och fortsätta studera. Det fastställda positiva sambandet mellan studier på Komvux och ett ökat självförtroende inverkar positivt på elevernas totala livssituation. Att skapa självförtroende, trygghet och säkerhet hos eleverna, plus att vända deras negativa attityder till positiva, är viktiga funktioner för Komvux som definierar lärarnas uppdrag. Det centrala i detta är då att hantera behov som är av social, emotionell och psyko-

logisk karaktär och att få eleverna att växa som människor. I detta syfte ges i vissa fall omdömen som grundar sig på den enskildes positiva egenskaper som människa. Omständigheter som att det saknas underlag för att ge ett godkänt betyg eller något betyg över huvud taget rättfärdigar detta förfarande, liksom risken att eleven skall behöva uppleva ytterligare utbildningsrelaterade misslyckanden och de negativa konsekvenserna som följer med dem.

För att genomföra sitt uppdrag ingår det således i lärararbetet att utföra sociala handlingar eller omsorgshandlingar. Komvux blir på så sätt ett exempel på institutionaliserad omsorg och bakom det så kallade omsorgsuppdraget ligger en strävan efter att tillgodose de behov som är av socio-emotionell karaktär. Det finns en strävan efter att alla elever skall må bra här och nu, vara trygga och känna att någon bryr sig om dem. Funktionerna som lärarna tar på sig och rollerna som de går in i för att lyckas med detta blir på så sätt multipla. I rollen som social- eller omsorgsarbetare fungerar läraren framför allt som medmänniska och bygger med hjälp av ett socialt stödjande engagemang upp förtroenderelationer som kurator, mamma, pappa, morfar eller psykolog. När det gäller lärarnas insatser som människa eller snarare medmänniska, är frånvaron av distinkta gränser i fråga om innehåll, tid och rum tydlig. Relationen och den enskildes problematik och behov, vilket sägs begränsa förutsättningarna för ett framgångsrikt studieresultat, möjliggör och kanske till och med nödvändiggör vissa lärarinsatser utöver de formella. Relationen till den vuxne eleven bygger inte bara på omsorgshandlingar utan även på kunskapshandlingar. Lärarnas omsorg fungerar nämligen motiverande och är i ett långsiktigt perspektiv och med en vidare kunskapssyn en förutsättning för lärande. Till skillnad från den skola, som lärare kallar den andra, och som sätter upp ramar och gränser, är Komvux mer tillåtande och får en annan funktion. Det är bristerna hos den andra skolan som är orsaken till de misslyckade studierna och Komvux kompenserar för det genom sitt uttalat omsorgsinriktade klimat.

Lärarnas omsorgshandlingar är grundade i en omsorgsrationalitet. I denna finns visserligen ett omfattande personligt engagemang med affektiva inslag, men handlingarna blir rationella och sanktioneras genom att de löser elevernas vardagsproblem. Lösningarna på dessa privata och ofta akuta och dispositiionella problem innebär mestadels att tillgodose uppkomna behov av socio-emotionell karaktär. Lösningarna på de mer praktiska problemen kan gälla att sköta kontakter med olika myndigheter eller att se till att de kommer till skolan. Lärarna går in i en hjälparroll och tillrättalägger på så sätt elevernas livssituation, vilket kanske inte alltid leder till den autonomi och styrka som eleven behöver på lång sikt.

I genomförandet av det sociala uppdraget finns så mycket av läraren som person och social- och omsorgsarbetet framkallar ibland en känsla av ambivalens i lärarrollen. För att kunna hantera denna ambivalens måste läraren ha en professionell attityd, vilket innefattar en psykologisk beredskap inför de nära relationerna med eleverna som arbetet medför. Minst lika viktigt är det att vara professionell när det gäller graden av tillgänglighet, vilken tycks vara så gott som obegränsad. Uppenbart är emellertid att, till skillnad från undervisning av yngre barn, den gynnsamma psykosociala miljön i hög grad även tillgodoser lärarnas behov av trygghet och trivsel. Tryggheten får de genom elevernas omedelbara bekräftelse på lärarens roll som social- och omsorgsarbetare, deras acceptans och tydliga uppskattning. Elever och lärare möts som människor och identifikationen med eleverna leder även till lärarnas behov av att ha roligt kan tillgodoses. Lärarnas välbefinnande gynnas också genom att de kan avsäga sig vissa, mindre uppskattade uppgifter som hör till barn- och ungdomsskolan, exempelvis att fostra och hålla ordning. De kan realisera den pedagogik de önskar och dessutom tillför de vuxna eleverna något utöver det som yngre elever gör. Det sociala uppdraget, att se eleverna som människor och få vara människa själv är den dimension av det pedagogiska arbetet som gör att lärarna får ut något av sitt arbete.



## Kapitel X – En helhetssyn på uppdraget: Att tillgodose elevernas behov

Ett genomgående tema i samtalen med lärarna är att de skall tillgodose elevernas behov. För att kunna genomföra uppdraget måste elevernas individuella behov identifieras, definieras och aktualiseras och dessa är av såväl pedagogisk-didaktisk som socio-emotionell karaktär. Kunskapsutveckling och skapandet av goda sociala relationer blir på så sätt processer som pågår samtidigt, där läraren framträder som person och inte har några behov av social distans (Lortie, 1977; von Wright, 2000). Konsekvenserna av detta är att det pedagogiska går *"väldigt mycket hand i hand med det personliga"*. För att genomföra sitt uppdrag, det vill säga tillgodose elevernas behov, krävs av läraren, att han eller hon således förenar rollerna som både *"medmänniska och lärare"*. Nedanstående utsaga visar på en ambivalent inställning och att det kanske inte är så enkelt att agera i båda rollerna.

Vad är mitt uppdrag som lärare? Att jag skall se till att få upp deras självförtroende, för de har ju ofta, eller så har de ju sitt med sig när de kommer. Ja, då måste jag reagera på ett sätt. Eller så är det så att det är att förmedla kunskap, det här gamla. Och det är upp till dem att ta till sig. Ja, då får jag ju göra på ett annat sätt.

Gannerud (2003) finner emellertid inte några självklara motsättningar mellan att hjälpa eleverna till ett gott självförtroende och att förmedla kunskap. Uppdraget är inte tudelat, utan de två dimensionerna bildar snarare en helhet.

Det socio-emotionella arbetet är inskrivet i, finns på insidan av, det pedagogiskt-didaktiska arbetet, och vice versa (a.a., s. 50).

Reflektioner över uppdraget uttrycks i samband med att lärarna försöker formulera det och innehållet i detta får på så sätt en individuell och personlig prägel. *"Med uppdraget följer ett ansvar"*, sade en lärare, vilket kan tolkas som att inställningen till uppdraget definierar lärarens inställning till vad som ingår i dennes ansvar och hur det omsätts i handling. En ambition lärarna har är att få verksamheten att fungera som en arbetsplats och utifrån den bilden kan lärarna sägas ta på sig ett arbetsledaransvar av övergripande karaktär. Läraren ansvarar för verksamheten och bestämmer uppgifts- och kunskapsinnehåll samt när och hur detta skall inhämtas, redovisas och bedömas. Ett

specifikt ansvar säger sig ämneslärarna ha för att sätta betyg, vilket upplevs som påfrestande, då det ställer andra krav på läraren än att skapa en trivsamt och behaglig arbetsmiljö. *"Humor är nog bra, men jag har krav på mig från ovan att sätta betyg."*

Ibland får ansvarshandlingarna karaktären av kontroll och fostran. De visar sig genom den kontroll läraren utövar när det gäller innehåll och grad av engagemang i studierna. Om beteendet hos en elev inte är det förväntade, går läraren in och rättar till det genom att, som i ett fall, förse denne med arbetsuppgifter. Inslaget av fostran visar sig exempelvis genom att vissa lärare uppmärksammar sena ankomster, påpekar att en elev avslutar arbetet för tidigt och genom att söka upp elever som inte kan hantera den autonomi som organiseringen av undervisningen förutsätter. *"Vissa måste man hålla i hampan och styra upp."*

Diskrepansen mellan tal, det vill säga att lärarna inte behöver kontrollera och fostra, och handling är tydlig i detta sammanhang. Den ideala situationen är att kunna avsäga sig dessa inslag, men i praktiken anpassar de sig till de elever de faktiskt har. Kontrollen kan försvaras genom att det är läraren som har det övergripande ansvaret för att möjliggöra en kunskapsproduktion. Likaledes har skolan ett fostrande ansvar och fungerar därigenom som ett led i socialisationsprocessen (Gannerud, 2003).

Läraren tar även på sig ansvaret för den psykosociala arbetsmiljön och hur den skall vara visar han eller hon genom att slå an en viss ton i umgänget med eleverna. Von Wright (2000) tilldelar lärarna ett moraliskt ansvar för den sociala interaktionen och eftersom välbefinnande är en förutsättning för lärande, ingår det i ansvarsdiskursen att skapa en, som hon kallar det, god socio-emotionell miljö. Med detta ansvar följer också att definiera sin roll. *"Jag är inte anställd som clown, men jag kan se till att det blir en bra stämning."*

Rollen som läraren går in i definierar även elevrollen och påverkar interaktionens innehåll och form. Genom att rikta sig till den enskilde eleven och tilltala honom eller henne med förnamn, blir eleven sedd och bekräftad. Den informella ansatsen i tilltalet är också ett utslag av lärarnas vilja att skapa en relation och ett möte mellan människor. Med frågor som *"Hur går det?", "Var har du din kompis?", "Hur är det med katten?", "Tjenare, mår du bättre nu?"* uttrycker läraren sitt intresse för den enskilde elevens välbefinnande, vilket även kan rymmas inom ansvarsdiskursen. Ansvaret för elevernas välbefinnande uttrycks också genom den omtanke som lärarna visar när det gäller deras självförtroende och självkänsla. Som exempel kan ges tillfället, då en elev uttryckte sin besvikelse över att inte ha klarat av att göra en viss uppgift. Anledningen till att eleven kände sig misslyckad var att, som eleven uttryckte det, lärarens förväntningar på eleven inte hade uppfyllts. Eleven

exemplifierade på så sätt den attityd som en lärare sade råder i den andra eller vanliga skolan. Den närvarande läraren såg emellertid händelsen ur ett helhetsperspektiv och försökte göra något positivt av denna genom att peka på progressionen i processen.

Om du är besviken på dig själv så är det en sak. Du gör inte detta för mig. Se det i ett längre perspektiv. I höstas hade du rest dig och gått ut. Det är ett framsteg att du sitter här. Var inte så hård mot dig själv.

Uppdraget, och därmed ansvaret, tenderar att hos den enskilde läraren bli något mer omfattande än det som ryms inom ramarna för det formella och explicita. Vissa lärare tar självmant på sig ett ansvar som omfattar mer än det formellt reglerade och ett exempel på det är den lärare som i sin undervisning inte enbart håller sig till sitt ämne. För denne existerar inte några ämnesspecifika gränser, utan läraren ser även till att eleverna skriver korrekt svenska.

Jag måste ha med mig lite svenska in. Jag kan ju inte bara låta dem skriva en massa felaktigheter och så där.

En annan lärare ser det som sitt ansvar att se till att eleverna skapar sig en omvärldsuppfattning.

De väljer ofta inte att läsa samhällskunskap och då tycker jag att man förlorar en helhet. Det får man göra smygvägen. När jag har klasser i svenska så försöker man ju göra så att man använder mycket i samhällsdebatten.

Ett annat sätt att gå "smygvägen" är att annonsera en kurs som praktisk. Kursens upplägg utgår emellertid från det bakomliggande syftet att eleverna, när de under kursens gång ställs inför vissa problem, skall inse sitt behov av teoretisk kunskap.

Flera av lärarna visar ytterligare prov på utökade och självpåtagna ansvars handlingar, vilka tyder på att uppdraget inte enbart uppfattas som skolrelaterat. Lärare försöker således tillgodose andra behov hos eleverna genom att exempelvis erbjuda sällskap och skjuts till ett föredrag på annan ort, se till att vissa får sin försörjning tryggad eller erbjuda sig att ordna praktikplats. Detta gällde i ett fall, då läraren tyckte synd om eleven som skulle "göra någonting som han inte vill", det vill säga, gå på Komvux.

I Maslows motivationsteori är behoven fundamentala (Maslow, 1987) och utifrån hans behovshierarki kan en teoretisk diskussion föras kring

lärarnas arbete. Essensen i teorin är att tillgodoseendet av de individuella behoven fungerar som motiv och kan sammanfattas enligt följande: De grundläggande behoven är rent fysiologiska och när de är tillgodosedda, drivs individen av behovet av trygghet, att slippa vara rädd och att ha det bekvämt [comfortable]. Därefter fungerar behovet att knyta an till någon, ha vänner och känna tillhörighet som drivkraft, varpå individen drivs av behovet att känna sig respekterad och få erkännande. Först därpå motiveras individen av behov av mer kognitiv natur; behovet av kunskap och att förstå. När de efterföljande estetiska behoven är tillgodosedda, drivs individen av att förverkliga sig själv. Den hierarkiska ansatsen grundar sig på behovens relativa styrka, vilket innebär att behoven kan uppträda parallellt och individen kan motiveras av flera behov samtidigt (a.a.).

Som social- och omsorgsarbetare ger lärarna eleverna möjlighet att tillgodose sina grundläggande behov. Studielån och olika former av ekonomiskt stöd villkoras genom heltidsstudier och godkända kurser och när ekonomin är hotad, händer det att lärare hjälper till att lösa problemet. Läraren förhandlar med CSN till exempel och åberopar speciella omständigheter för att eleven skall få sin försörjning. Många av eleverna som kommer till Komvux känner ångest inför studierna, vilken lärarna ser som sin uppgift att reducera. Vidare försöker de undanröja så många hinder som möjligt för att eleverna skall känna sig trygga. Lärarna anser även gruppen vara viktig för den enskilde och skapar därför tillfällen för elever att få sitt behov av gemenskap och tillhörighet tillgodosett. Den sociala gemenskap som lärare och andra elever erbjuder, innebär även möjligheter att få behovet av respekt och acceptans tillgodosett. Tillfällen att tillgodose behoven av kunskap och förståelse torde kunna inrymmas i den pedagogisk-didaktiska aspekten av uppdraget.

Som tidigare sagts, är lärarnas intentioner att lämna över ansvaret till eleverna, vilket företrädesvis kopplas till de kunskapsrelaterade behoven. Eleverna erbjuds exempelvis lärtillfällen, då lärarna är tillgängliga, de uppmanas att på olika sätt aktivt medverka till att utveckla sin egen kunskap, att välja metod och provtillfällen. Tanken bakom detta är att eleverna, på sin väg mot autonomi, själv skall kunna identifiera sitt kunskapsbehov, de skall se till att de blir tillgodosedda och läraren kan i rollen som handledare avsäga sig vissa åtaganden; eleven är kunskapsarbetaren. När detta inte fungerar och processen mot autonomi avbryts, vilket visar sig i hög frånvaro, många avhopp eller rent ointresse, måste lärarna aktivt styra upp verksamheten.

När det gäller de sociala behoven överlämnas inte ansvaret lika tydligt till eleverna, utan läraren agerar på ett självklart sätt i ställföreträdande roller. Identifikationen med eleverna och ett ömsesidigt tillgodoseende av socio-emotionella behov rättfärdigar till viss del läraren i rollen som social- och omsorgsarbetare. Inställningen att elever som kommer till Komvux har miss-

lyckats på ett eller annat sätt, vilket skolan som lärarna kallar ”den andra” är skuld till, torde kunna medföra en stigmatisering av dem. Lärarna tillskriver därigenom eleverna vissa brister, identifierar behoven som måste tillgodoses och eleverna är inga oskrivna blad på samma sätt som de är i pedagogisk-didaktiska sammanhang. Utöver de förväntade och kanske mer långsiktiga behoven uttrycker eleverna dessutom i tal och handling behov som är av mer omedelbar karaktär. Dessa framkallar handlingar som visar att lärarna har en terapeutisk inställning till uppdraget och en medföljande ansvars- eller omsorgsrationalitet (Nilsson, 2002; Nilsson Motevasel, 1998). Vare sig behoven är lång- eller kortsiktiga tar läraren på sig ansvaret för att i detta sammanhang identifiera och tillgodose elevernas behov.

Ansvarstagandet är således i detta sammanhang fundamentalt och lärarnas inställning är att majoriteten av eleverna saknar denna förmåga när det gäller studier. Följaktligen måste lärarna agera, antingen genom medvetna motivationshandlingar eller genom att försöka förbättra den enskildes livssituation. Med inställningen att alla människor har en medfödd potential att kunna och vilja lösa sina egna problem, torde lärarna kunna agera annorlunda. Ventegodt, Merrick och Andersen talar om ”the process of empowering” (2003, s. 1056) och tillämpat på föreliggande undersökning, går det ut på att eleverna skall lära sig att själv identifiera sina behov och ta ansvar för att de blir tillgodosedda. För att få ett gott liv måste de individuella behoven tillgodoses och på så sätt blir den enskilde eleven enligt Ventegodt m.fl. (2003) friare, starkare, lyckligare och får en ökad livskvalitet.

### **Uppdragets genomförande förutsätter närvarande elever**

Sammanfattningsvis kan sägas, att behoven som lärarna ser som sin uppgift att tillgodose definieras dels genom ett formellt utbildningsuppdrag, dels genom det faktiska elevunderlaget de möter. Oavsett uppdragets karaktär, är de grundläggande förutsättningarna för dess genomförande att eleverna kommer till skolan och stannar kvar i verksamheten. Till skillnad från lärarna i grundskolan, och till viss del i gymnasieskolan, är detta inte någon självklarhet för lärarna på Komvux. Dessutom innehar Komvux inte längre någon ensamrätt som utbildningsanordnare utan måste marknadsföra sina tjänster. Det empiriska materialet och tidigare forskning visar tydligt att, beroende på varierande orsaker, förutsättningarna för att uppdraget skall kunna genomföras inte är så speciellt gynnsamma. Frånvaron är hög och studieavbrotten legio, vilket upplevs vara ett dilemma att hantera och ses som ett tecken på bristande inre motivation hos eleverna. Även om vissa vuxna, vilka tycks vara i minoritet, börjar sina studier av fri vilja, krävs motiverande insatser av lärarna för att de skall stanna kvar. Vissa börjar utan någon direkt målsättning och andra

ser studierna som ett alternativt sätt att försörja sig på. Konsekvenserna av denna inställning blir att elever slutar, när möjligheterna till försörjning och de ekonomiska incitamenten upphör. Den allmänna likgiltigheten som sägs råda bland eleverna, torde kunna förklaras med att motivet för att gå på Komvux egentligen inte är att utbilda sig. Den torde även kunna sägas vara ett uttryck för en ibland villkorlös närvaro som inte ställer krav på eleverna att prestera något. Att de över huvud taget kommer dit, är något som upplevs som positivt av vissa lärare. Det finns elever som lärarna säger är ”*kommanderade*”, ”*inläpade*”, ”*levererade*” och ”*rekryterade*”. De ”*kommer och går*”, ”*strular både med sig själv och ämnet*” och prioriterar andra roller än elevrollen. Lärarna måste således anstränga sig för att eleverna inte skall avbryta sina studier och extra stora insatser krävs av dem för att få eleverna på orienteringskurserna att stanna kvar. Problemet med de många studieavbrotten tillskrivs företrädesvis eleverna, men alla lärare är inte lika övertygade om att det är på eleverna det beror. Avbrotten förklaras även med att lärarna kanske inte är så bra på att hålla kvar eleverna. Ett sätt att hantera dilemmat på är att, som någon gör, villkora sina insatser och ägna sig åt den som är motiverad och verkligen vill lära sig något. Ett annat sätt är att bedöma vilka chanserna är att eleverna skall stanna kvar och överväga om det är mödan värt att anstränga sig. Ingetdera löser det egentliga dilemmat som är att få eleverna att stanna kvar. De flesta ser sig dock som motivationsarbetare och för den lärare som tolkar studieavbrotten som en konsekvens av att han eller hon inte har lyckats i denna roll, kan detta innebära en känsla av personligt misslyckande.

Rekryteringen av elever till Komvux sköts företrädesvis inte av lärarna, utan de tar emot elever med varierande yttre och inre motiv samt varierande förväntningar och förutsättningar för studier. Ibland händer det visserligen, att elever måste hämtas eller lockas till teoretiska studier med hjälp av en marknadsföring som döljer det egentliga motivet. Den bakomliggande tanken är att eleverna, genom att delta i praktiska aktiviteter, skall komma underfund med sitt behov av teoretisk kunskap. Av det hittills sagda torde den primära utmaningen, vilken kräver speciella insatser av lärarna, vara att få eleverna som en gång börjat på Komvux att komma tillbaka och att stanna kvar i systemet.

Att så många elever som möjligt inte bara börjar, utan även fortsätter sin utbildning, påverkar i förlängningen även lärarna och deras behov av trygghet. Det finns en ständigt närvarande ovisshet och i viss mån oro för ett sviktande elevunderlag, eftersom antalet elever påverkar behovet av lärartjänster. Vetenskapen om att eleverna börjar, fortsätter och avslutar sina studier på Komvux, innebär en visserligen temporär men dock trygghet, inte minst ekonomiskt sett. Lärarnas behov av trygghet får utöver detta en annan dimension, vilken tillgodoses genom den omedelbara, positiva och bekräftande feedback de får på den roll eller de roller de väljer att gå in i. Trots, eller kanske på grund

av, elevernas komplexa problematik, föredrar de att stanna kvar på Komvux och tanken på att undervisa barn och ungdomar upplevs inte som tilltalande.

Utifrån lärarnas inställning till sitt uppdrag och till elevgruppen får således handlingar som motiverar eleverna att stanna kvar pedagogisk-didaktiska och socio-emotionella förtecken. Enligt den styrande läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1994), som bygger på *frivillighet*, har skolan till uppgift att fylla ett kunskapsrelaterat behov hos eleverna. I frivilligheten ligger en till viss del underförstådd motivation hos eleverna som söker till ungdomsgymnasiet, eftersom de måste kvalificera sig för att gå det program de önskar. I Propositionen om vuxnas lärande (Regeringen, 2001) antyds emellertid, att vissa vuxna saknar egen drivkraft eller andra förutsättningar för studier, vilket beläggs i föreliggande studie. Staten kan då tillhandahålla yttre motiv i form av ekonomiska incitament, vilket inte utbildningsanordnaren kan göra. När den vuxne väl är i utbildning, blir det lärarens uppgift att på olika sätt motivera den enskilde eleven att stanna kvar.

En uttalad heterogenitet finns bland eleverna och för att kunna motivera dem att stanna kvar, krävs att lärarna har kännedom om elevernas individuella kunskapsbehov. För att få det använder de sig av formella och informella mätinstrument som företrädesvis är skriftliga. Den mål- och resultatstyrda läroplanen ger dem ett pedagogiskt-didaktiskt frirum som tillåter dem att organisera undervisningen på ett för eleverna gynnsamt sätt. Varierande arbetsformer antas tillgodose individuella lärstilar och det finns både lärarstyrd och elevstyrd verksamhet. Utifrån inställningen att autonomi och elevinflytande fungerar motiverande, är elevstyrd verksamhet att föredra och ett optimalt tillstånd är att läraren i rollen som handledare erbjuder eleven lärtillfällen. På så sätt kan även elevernas individuella behov tillgodoses. Det bakomliggande syftet ter sig dock något paradoxalt, eftersom ett andragogiskt eller vuxenpedagogiskt förhållningssätt förutsätter en inneboende motivation hos eleverna. Insikten att denna organisering av undervisning framför allt gynnar de elever som redan är motiverade och dessutom ansvarstagande, hindrar emellertid inte genomförandet. Någon förhandling med eleverna har inte föregått upplägget med att erbjuda lärtillfällen med läraren som handledare, men tanken med detta är att kunna tillgodose så många individuella behov som möjligt. Eleverna utestängs inte från någon kurs på grund av schemamässiga låsningar och lärarna är inte heller lika uppbundna, utan fler lärare står i stället till förfogande för ett större antal elever. Ambitionen att så många som möjligt skall komma till och stanna kvar i verksamheten visar sig inte enbart i motivationsskapande insatser. Insatserna får i vissa sammanhang en annan karaktär, genom att de görs i avsikt att undanröja eventuella hinder som exempelvis att hämta eleverna, kontrollera dem och se till att de har arbetsuppgifter eller att sköta kontakter med myndigheter.

Som tidigare sagts, försöker lärarna även med hjälp av handlingar av socio-emotionell karaktär att motivera eleverna till att stanna kvar. Tendens finns, att i det här sammanhanget se eleverna som en homogen grupp människor som har misslyckats på ett eller annat sätt. För att undvika att eleverna upplever nya misslyckanden, kan det ibland vara nödvändigt att läraren gör en personlig tolkning av betygskriterierna eller åberopar speciella omständigheter i kontakten med CSN. Ett steg i processen att få eleverna att inte avbryta sina studier är att skapa en miljö som inte är skollik och ett psykosocialt klimat som genomsyras av trivsel och humor. Lärarna inte bara identifierar sig med eleverna utan påverkas även av dem; vetskapen om att eleverna har roligt och trivs innebär att lärarna upplever det samma. Utöver de behov som är gemensamma för alla, tillgodoser lärarna utifrån en helhetssyn på eleven även individuella behov. Lärarrollen blir på så sätt komplex, gränslös och ospecifik. För att kunna identifiera och tillgodose de individuella behoven krävs en jämlik och nära relation till eleven. Att ha en nära relation tycks i något fall tillgodose ett behov som även läraren har och det är i möten, där de ingående parterna är människor, som relationen blir bekräftad.

Gruppen är också viktig för att den enskilde skall få sina sociala behov tillgodosedda. Att höra till är angeläget för individen och bakom lärarens ansträngningar att få grupper att fungera, ligger även här en strävan efter att eleverna skall stanna kvar. Gruppen fungerar nämligen som attraktionskraft på den enskilde eleven, speciellt om han eller hon inte har något annat socialt nätverk. Något stöd för denna inställning finns emellertid inte i det sätt som undervisningen i vissa fall organiseras på. Konsekvenserna av ambitionen att tillrättalägga undervisningen för den enskilde individen genom att erbjuda lärtillfällen med en tillgänglig lärare, kan fungera splittrande på gruppen.

I detta sammanhang talar lärarna om *människan*, som blir viktigare än eleven och det är behoven eleven har som människa som primärt skall tillgodoses. Behovet av att skapa en mening i tillvaron och att växa som människa rättfärdigar en villkorslös närvaro och Komvux som uppehållande verksamhet. Att människorna kommer dit är tillräckligt. Det finns ytterligare ett antal behov som lärarna identifierar, tillskriver och försöker tillgodose hos dessa människor för att de skall stanna kvar. De skall må bra, vara trygga, trivas, känna sig respekterade samt ha ett gott självförtroende.

En generell inställning är emellertid den, att det ena inte utesluter det andra, utan att alla dimensionerna av uppdraget kan och måste genomföras. Förutsättningarna för att kunskapsbehoven skall kunna tillgodoses är att de sociala behoven är tillgodosedda. Såväl gemensamma som individuella behov fylls med hjälp av varierande undervisnings- och omsorgshandlingar.

Skapar man lust och skapar man skratt så nog vill folk lära sig.

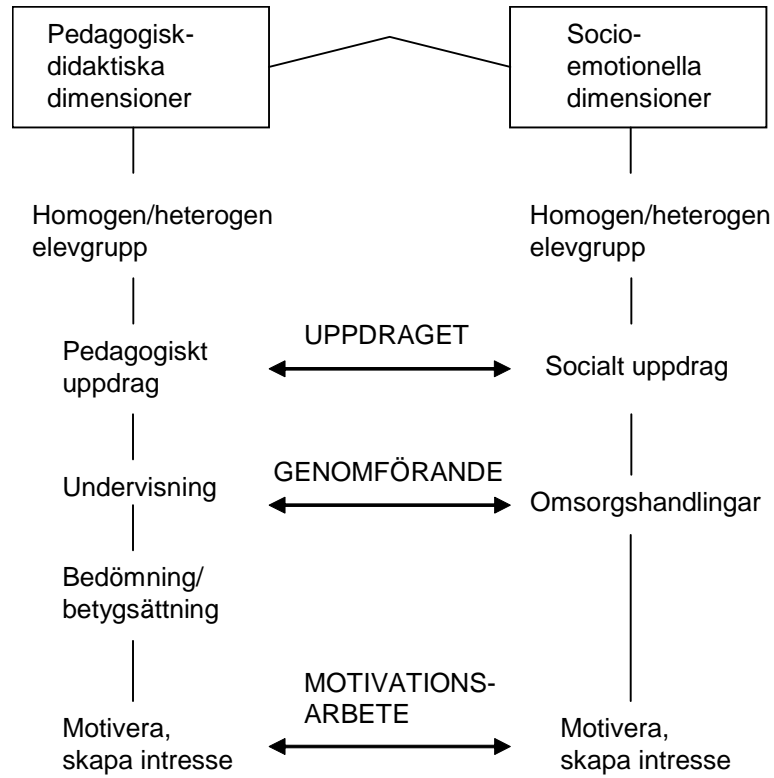
... jag trivs här, jag vill vara här och jag vill lära mig.

Trots medvetenheten om att uppdraget har flera dimensioner av olika karaktär finns bland lärarna en vilshet kring hur uppdraget skall genomföras. Nedanstående citat visar, att det råder en viss ambivalens mellan det lärarna *måste* göra och det de *vill* göra och ambitionen är att tillgodose både ett kunskapsbehov och ett socialt behov.

Det är det här med balans igen. Jag måste ställa krav och samtidigt vill jag att de skall trivas.

En summering av ovanstående visar, att komvuxlärnarnas ansträngningar kretsar kring att motivera eleverna till att, när de väl har börjat sina studier, komma tillbaka och stanna kvar. Detta är en förutsättning för att lärarna skall kunna genomföra sitt uppdrag, det vill säga, att se till att elevernas kunskapsbehov och sociala behov blir tillgodosedda. Ett medföljande inslag i motivationsarbetet är att göra avvägningar mellan de pedagogisk-didaktiska och socio-emotionella dimensionerna och ambitionen är att i lärarbetet skapa balans mellan undervisnings- och omsorgshandlingar. Omsorgshandlingarna har en grundläggande funktion, genom att resultatet av dessa är en förutsättning för att individen skall uppleva ett behov av kunskap och motiveras till att tillgodose det. Det faktiska elevunderlaget, framför allt på den grundläggande utbildningen, innebär att omsorgshandlingarna tenderar att få ett större utrymme, och avvägningar görs för att skapa balans mellan handlingarna. Avvägningarna innebär även, att lärarna lägger antingen ett kort- eller långsiktigt perspektiv på sina handlingar, som på så sätt ges en tidsdimension. Tidsdimensionen medför då, att såväl undervisnings- som omsorgshandlingar kan fungera som mål *eller* medel alternativt mål *och* medel.

Avslutningsvis presenteras en figur (Figur 3), vilken sammanfattar de pedagogisk-didaktiska och socio-emotionella dimensionerna av vuxenutbildningen på Komvux. I båda fallen beskrivs elevgruppen som antingen homogen eller heterogen. Dimensionerna samverkar kring lärarnas inställning till uppdraget och beroende på inställning till uppdraget genomförs detta genom undervisnings- eller omsorgshandlingar. Oavsett karaktären på handlingarna, syftar de till att skapa intresse för lärande.



Figur 3. De pedagogisk-didaktiska och socio-emotionella dimensionerna av vuxenutbildningen på Komvux.

## Kapitel XI – Teorier om livskvalitet

Informanterna i det empiriska materialet talar inte i termer av livskvalitet, eller snarare, de uttalar aldrig ordet. En subjektiv tolkning av innehållet i lärarnas utsagor är emellertid att bakom motivationsarbetet finns tanken, att utbildningen på Komvux skall tillföra eleverna något som är positivt för deras totala livssituation. Forskning visar dessutom ett positivt samband mellan ett livslångt lärande och livskvalitet (Murphy, 2001; Tuijnman & van der Kamp, 1992). Därtill hävdar Ventegodt, Merrick och Andersen (2003), att Maslows motivationsteori kan betraktas som en teori om livskvalitet. Detta kapitel blir därmed ett deduktivt inslag i forskningsprocessen och bildar en teoretisk utgångspunkt för att belysa kopplingen mellan lärarnas pedagogiska arbete och elevernas livskvalitet.

Någon entydig syn på begreppet livskvalitet finns ej och olika forskare bidrar med olika definitioner. Begrepp som välbefinnande, välfärd, hälsa och lycka används ofta synonymt med livskvalitet för att definiera ett gott liv. Försök att skapa standarddefinitioner har misslyckats och olika samhällen tenderar att formulera sina egna föreställningar om vad livskvalitet är (Veenhoven, 2000).

För Ventegodt m.fl. (2005) är livskvalitet detsamma som att leva ett gott liv, vilket varierar med personens nuvarande liv, goda och dåliga upplevelser och de medvetna val han eller hon gör. En liknande definition har Centre for Health Promotion (odaterat material), vilken säger att avgörande för livskvaliteten är huruvida en person upplever sig kunna ta tillvara de möjligheter som erbjuds. Centret har utarbetat en modell för livskvalitet och det betonas, att till livskvalitet måste räknas den miljö som personen i fråga vistas i. En kvalitativt god miljö tillgodoser individens grundläggande behov, ger möjligheter för individen att utveckla sin potential och erbjuder valmöjligheter (a.a.).

Graden av livskvalitet kan således bedömas subjektivt (Forskningscenter för Livskvalitet, 2006) och handlar då om individens omedelbara känsla av välmående, tillfredsställelse och lycka. Den kan även bedömas utifrån objektiva faktorer som inkomst, social status och arbete, det vill säga det materiella välståndet (a.a.). Vidare kan den ges existentiella mått i form av exempelvis behovstillfredsställelse eller om individens potentiella förmågor tillåts komma till sin rätt (Ventegodt m.fl., 2005). En longitudinell studie av 11 000 danskar visade, att sambandet mellan livskvalitet och subjektiva faktorer är starkast, medan sambandet mellan livskvalitet och objektiva faktorer är svagast. Sambandet mellan livskvalitet och utbildningsnivå visade sig ytterst begränsat (a.a.). En undersökning i Mexiko av 1 535 personers subjektiva upplevelser av välbefinnande visar ett positivt samband mellan detta och deltagande i

utbildning. Det är emellertid inte utbildningsnivån i sig som framkallar välbefinnande, utan välbefinnandet uppstår genom de positiva konsekvenser utbildningen har för familjen, hälsan, arbete och ekonomi (Rojas, 2004).

Resultaten kan jämföras med den forskning som visar ett positivt samband mellan ett livslångt lärande och livskvalitet (Murphy, 2001; Tuijnman & van der Kamp, 1992). Lärande, kunskap och utbildning värderas över huvud taget högt i vårt samhälle och sägs ge positiva sociala effekter. Utbildning är en investering med konsekvenser både för arbete och fritid och leder till välbefinnande (Alvesson, 1999; Desjardins, 2004). Även Nordenfelt (1991), för vilken den mänskliga lyckan är livskvalitetens kärna, framhåller det positiva sambandet mellan lycka och utbildning.

Begreppet livskvalitet kan kopplas till olika värdeteorier som exempelvis den objektivistiska pluralismen. Enligt denna värdeteori finns ett antal objektiva värden som är finalt bra och dåliga för individen, oavsett vad den enskilde anser eller vill (Brülde, 2003). Det finns således en gemensam mänsklig natur och något som objektivt sett är behagligt eller önskvärt. Med utgångspunkt i den objektivistiska pluralismen bedöms en individs livskvalitet bland annat utifrån omfattningen av nära relationer, meningsfull verksamhet, personlig utveckling och kunskap (a.a.). Nordenfelt (1991) ifrågasätter emellertid de yttre villkor för människors välbefinnande som bedömts kunna fastställas objektivt.

Vilka är de yttre förhållandena i en människas liv som har ett sådant samband med hennes välbefinnande att vi i ett vetenskapligt sammanhang kan använda dem som indikatorer på välbefinnande? (Nordenfelt, 1991, s. 13).

En annan värdeteori är den hedonistiska och enligt den beror en individs livskvalitet på hur individen mår och endast behagliga upplevelser är finalt bra för denne; ju behagligare desto bättre (Brülde, 2003).

En persons livskvalitet vid en viss tidpunkt beror enbart på hur hon mår vid denna tidpunkt dvs. hur mycket behag och obehag hon upplever vid tidpunkten i fråga. Ju mer behag och ju mindre obehag, desto större livskvalitet (Brülde, 2003, s. 34).

En tredje värdeteori som kan belysa kopplingen mellan lärararbetet och elevernas livskvalitet är preferentialismen. Enligt denna beror individens välmående på i vilken utsträckning individen lever det liv han eller hon önskar här och nu. Om individens egna önskningar är uppfyllda, vilket har ett finalt värde, har denne en hög livskvalitet (Brülde, 2003; 2004).

Lycka har ett finalt värde, vilket innebär att samband finns mellan denna och livskvalitet och enligt den rena lyckoteorin beror en individs livskvalitet på hur lycklig han eller hon är (Brülde, 2003; Nordenfelt, 1991). Enligt Aristoteles (1993) är lycka också lust samt att vara verksam, vilket individen kan vara enbart för verksamhetens egen skull. Verksamheten kan vara ren förströelse, eftersom ”man skall roa sig för att kunna anstränga sig” (a.a., s. 293). Lycka kan vidare ses som en gåva, men för dem som inte har fått gåvan, kan lyckan nås genom inläring och omsorg. I syfte att få individerna att genomföra goda handlingar, vilket är en förutsättning för ett lyckligt liv, ges omsorgen av dem som har kunskap om vad som är bäst för individerna. Eftersom människan föredrar det lustfyllda framför det mindre lustfyllda, måste hon tvingas att anstränga sig, vilket sker genom lagstiftning. Denna gäller inte bara barn och ungdomar utan även vuxna.

Eftersom man också som vuxen måste befatta sig med dessa saker och vänja sig vid dem, så behöver vi ytterligare lagstiftning på området – dvs. överhuvudtaget lagar som omspannar hela vårt liv. Den stora massan lyder nämligen hellre tvånget än ett förnuftsresonemang och fäster större avseende vid eventuella straff än vid det ädla (Aristoteles, 1993, s. 302-303).

Aristoteles syn på lycka delas med den som utilitaristerna gav upphov till och principerna för den har lagt grunden till hur livskvalitet mäts. Utilitarismen är en handlingsorienterad moralfilosofi och en god moral visar sig genom handlingar som utförs utifrån en altruistisk nyttoprincip (Hinman, 2003; Sinnott-Armstrong, 2006; Utilitarianism.net, 2006; West, 2006).

Utilitarianism demands that we consider the impact of the consequences on everyone affected by the matter under consideration. The morally right action, the one that we ought to perform, is the one that produces the greatest overall positive consequences for everyone (Hinman, 2003, s. 136).

Det primära är således vilka konsekvenser handlingarna får och dess moraliska värde. För att kunna mäta det krävs ett mätinstrument och ett närliggande begrepp till lycka och välbefinnande är livskvalitet (Griffin, 2002). Genom att tala om en hedonistisk och en eudemonisk utilitarism kan livskvaliteten ses i ett såväl kort- som långsiktigt perspektiv och avvägningar mellan handlingar görs utifrån dessa.

... how good is such a life of short-term pleasures measured against this life of accomplishment? (Griffin, 2002, s.132).

Medan den hedonistiska tillfredsställelsen är fysisk, kortvarig och final, är den eudemoniska mindre fysisk, mer långvarig och instrumentell, eftersom den innehåller ett förverkligande av olika mål (Ilies, Morgeson & Nahrgang, 2005; Hinman, 2003). För Ryan och Deci (2001) är den senare synonym med välbefinnande och ett optimalt välbefinnande kräver att individen skiljer mellan de omedelbara och mer långsiktiga behoven.

... between those needs (desires) that are only subjectively felt and whose satisfaction leads to momentary pleasure, and those needs that are rooted in human nature and whose realization is conducive to human growth and produces eudaimonia, i.e. "well-being" (Ryan & Deci, 2001, s. 145).

De långsiktiga behoven eller önskingarna kan emellertid kräva att vissa villkor för dess genomförande måste uppfyllas i ett kortare tidsperspektiv (Nordenfelt, 1991).

Av det ovan sagda följer att lärarnas handlingar måste identifieras och mätas. För vem har handlingarna konsekvenser? Vilka handlingar är moraliskt värdefulla? Är de värdefulla i sig eller är de värdefulla för att de leder till något? Generellt sett torde lärare se ett värde i det de gör och utbildning har alltid haft ett positivt värde, vare sig det gäller karaktärsfostran eller något som gynnar samhället; utbildning är något gott och har alltid positiva konsekvenser (Alvesson, 1999; Fejes, 2006; Parrot, 2002). Ett autentiskt lärarskap förmår påverka såväl lärarens som elevernas hedonistiska och eudemoniska välbefinnande och livskvalitet. För båda parter innebär det hedonistiska välbefinnandet av positiva känslor, att de är nöjda med livet som det är, medan det eudemoniska välbefinnandet innebär att kunna förverkliga sig själv. Välbefinnandet uppstår i en ömsesidig påverkansprocess, där det positiva sociala klimatet har emotionella inslag, stöder självbestämmande och aktörerna fungerar som positiva modeller (Ilies, Morgeson & Nahrgang, 2005).

Den teoretiska översikten bildar underlag för att placera det empiriska materialet i ett teoretiskt ramverk av för lärararbetet relevanta begrepp med hänsyn tagen till elevernas livskvalitet.

### **Läraryppdraget och elevernas livskvalitet**

Det formella utbildningsuppdraget är att tillgodose elevernas individuella behov och ges utifrån lärarnas inställning till uppdraget och elevunderlaget ett innehåll av pedagogisk-didaktisk och socio-emotionell karaktär. Som tidigare sagts, måste eleverna vara i skolan för att lärarna, oavsett inställning, skall kunna genomföra sitt uppdrag. Refererade teorier om livskvalitet och det goda livet ger en möjlig teoretisk förklaring till lärarnas strävan efter att öka närvaron och minska studieavbrotten. Det teoretiska inslaget tillför

även en tidsdimension åt de avvägningar som lärarna ger uttryck för och den balans som eftersträvas mellan undervisnings- och omsorgshandlingarna.

Utifrån hur lärarna uppfattar elevernas individuella behov görs avvägningar mellan handlingar av instrumentellt värde som har långsiktiga konsekvenser och handlingar av finalt värde som har kortsiktiga konsekvenser (Brülde, 2003). I interaktionen mellan parterna uppstår situationer, då lärarna måste göra dessa avvägningar utifrån såväl individuella som kollektiva behov. Nyttan eller värdet av lärarnas handlingar mäts med måttet livskvalitet och med det måttet ses konsekvenserna av handlingarna i perspektiv av parternas livskvalitet antingen i ett vidare och mer långsiktigt perspektiv eller i ett snävare och mer temporärt perspektiv. De båda perspektiven representerar således ett eudemoniskt och ett hedonistiskt förhållningssätt till fenomenet livskvalitet (Ilies, Morgeson & Nahrgang, 2005; Hinman, 2003).

Det eudemoniska förhållningssättet är kopplat till den pedagogisk-didaktiska dimensionen av läraruppdraget, vilken handlar om att undervisa, tillföra och mäta kunskap samt sätta betyg. Handlingarna utförs utifrån ett formellt och kompensatoriskt uppdrag som lärarna har att aktivt medverka till kunskapsutveckling hos eleverna. Genom att se livskvaliteten i ett längre perspektiv, ges verksamheten ett instrumentellt värde och innehållet i de pedagogisk-didaktiska handlingarna skall tillföra så många som möjligt det godast möjliga (Hinman, 2003; Nordenfelt, 1991; Sinnott-Armstrong, 2006; Utilitarism.net, 2006; West, 2006). Utifrån Maslows teori skall de pedagogiska handlingarna leda till att det kognitiva behovet av kunskap och förståelse tillgodoses (Maslow, 1987). I denna process görs således prioriteringar mellan olika alternativ vad gäller bland annat kursupplägg, lektionsinnehåll och val av läromedel och syftet är att tillföra kunskap och kompetens. Kunskapsutvecklingen är ett tillskott till humankapitalet, vilket gynnar såväl individ som samhälle och för att humankapitalet skall växa, måste eleverna förberedas för ett livslångt lärande. De skall lära sig att lära och utveckla strategier för självstyrning (Alvesson, 1999; Desjardins, 2004; Schuller, 2002; Sing, 2001). I detta förhållningssätt ligger att de behov av användbar kunskap och kompetens för såväl yrkes- som privatliv som måste tillgodoses för att nå en hög livskvalitet är formulerade i förväg. Ansvarshandlingar som följer med uppdraget av kunskapskompensatorisk karaktär innebär att planera för en framtid som innehåller både arbete och studier men innebär också att fostra till egenansvar. Att skapa en skolmiljö utifrån en arbetsplatsstanke med jämlika arbetskamrater och ett delat ansvar förbereder individen för ett yrkesverksamt liv som innehåller såväl konkurrens som samarbete. Fostran har inslag av kontroll och styrning, vilket ges ett instrumentellt värde då kraven på anpassning till en fastställd agenda även gäller i andra sammanhang än i skolan. Med en medborgarfostrande målsättning, skall avtrycken av de pedagogiska handlingarna visa sig i autonoma och ansvarstagande individer som aktivt medverkar i samhällsutvecklingen.

Handlingar som har målsättningen att öka livskvaliteten måste som ett led i detta generera ett ökat självförtroende och ändrade attityder, vilket således ges ett instrumentellt värde. Likaledes måste negativa tankestrukturer rivas och en yttre motivation transformeras till en inre, eftersom den är mer bestående. En motiverande pedagogik skapar en positiv och självklar attityd gentemot lärande, utvecklar ett behov av kunskap och visar sig i en autonom och lärande identitet (Ahl, 2002; Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius, 1996; Wlodkowski, 1991). Bakom strävan mot självförverkligande och livskvalitet finns en pedagogik som leder till det Ventegodt m.fl. (2005) kallar empowerment, i vilken omsorgshandlingar också har sitt instrumentella värde. Handlingar som ger uttryck för en eudemonisk inställning till livskvalitet kan upplevas betungande och kan orsaka problem i genomförandet. Som exempel ges inslaget av fostran till egenansvar, kunskapskontroll samt objektivitet vid betygsättning, där konsekvenserna av valet av lärarens handling är av långsiktig karaktär.

Bakom den eudemoniska inställningen ligger en objektiv syn på och gemensamma villkor för livskvalitet. Det livslånga lärandet ger tillsammans med hälsa positiva sociala effekter, vilket enligt den objektivistiska pluralismen har ett positivt samband med livskvalitet. Samtidigt som utbildning leder till ett individuellt självförverkligande, innebär den en samhälllig investering. Nyttan med utbildning bedöms på så sätt utifrån utilitaristiska principer, vilket innebär, att den skall leda till positiva och varaktiga konsekvenser för hela samhället (Hinman, 2003; Nordenfelt, 1991; Sinnott-Armstrong, 2006; Utilitarianism.net, 2006; West, 2006).

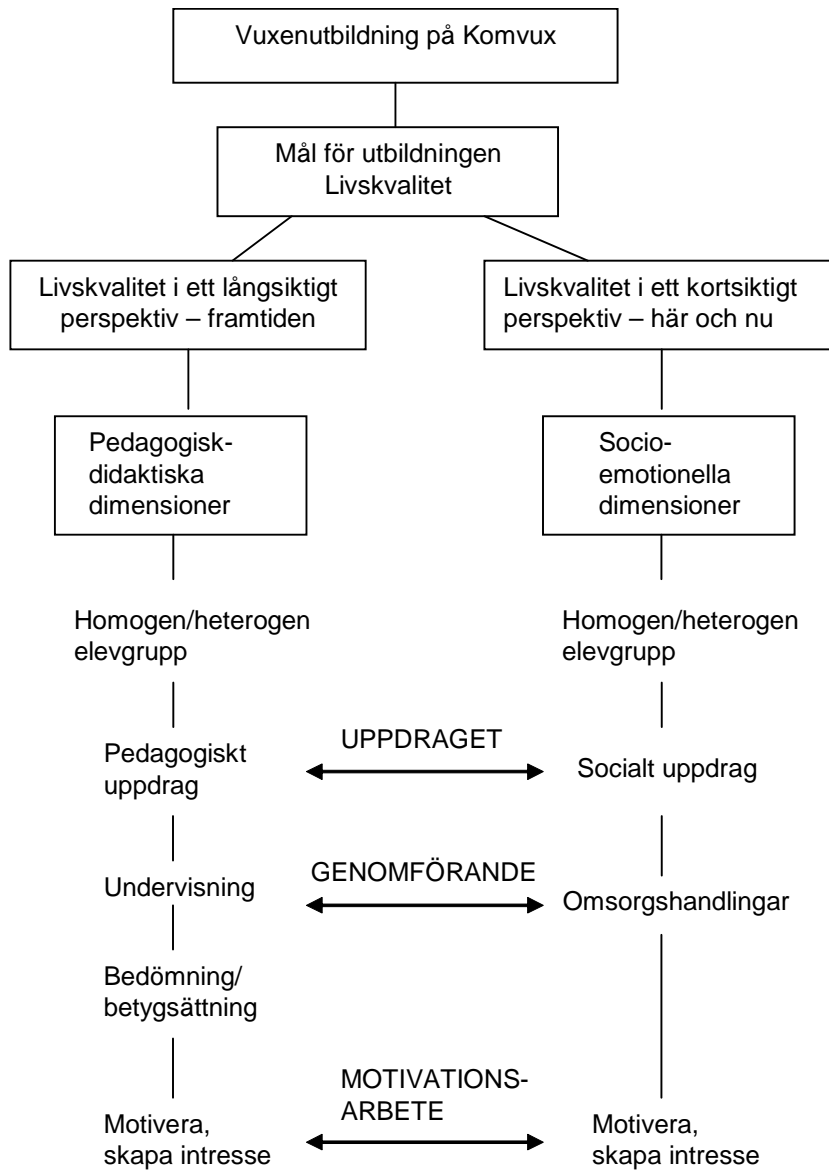
Med en hedonistisk inställning till livskvalitet har lärarnas handlingar primärt ett finalt värde och konsekvenserna av de direkta och konkreta handlingarna är mer kortsiktiga. Komvux löser därmed akuta problem som att exempelvis vara ett alternativ till arbetslöshet eller fungera som en fristad när livet är svårt att handskas med. Till denna inställning kan kopplas den socio-emotionella dimensionen av läraruppdraget, där kunskapsbehovet blir sekundärt i förhållande till omsorgsbehovet. På samma sätt blir elevrollen underordnad människorollen och avvägningar mellan handlingar görs med tanke på människors omedelbara välbefinnande och trivsel. En del handlingar tillfredsställer de grundläggande fysiologiska behoven indirekt genom att ett omedelbart behov av försörjning tillgodoses (Maslow, 1987). På så sätt får handlingarna en socialpsykologisk karaktär genom att de försöker undanröja situationella och ekonomiska hinder. Motprestationen för eleverna är att klara betyget godkänt på en till individen anpassad tid eller att vara närvarande, vilket ibland föranleder avsteg från rådande styrdokument eller förhandlingar med myndigheter. Verksamheten får karaktären av institutionaliserat omsorgsarbete i ett för alla gynnsamt psykosocialt klimat där handlingarna syftar till att skapa goda arbetsbetingelser och ett känslomässigt välbefinnande för

så många som möjligt. Handlingarna bygger på att det är vuxna människor som möts i en nära och personlig men temporär relation, vilken upprätthålls genom förtroende, kontakt och dialog. Med individens bästa för ögonen prioriteras de medmänskliga handlingarna utifrån förväntade och identifierade behov. På så sätt blir behoven av trygghet, att känna tillhörighet, respekt och erkännande tillgodosedda och inställningen gynnar således handlingar som är identitetsskapande och i det här fallet är det identiteten som människa. Detta ger verksamheten även i detta fall en kompensatorisk roll (Maslow, 1987).

Handlingarna utförs gentemot individer och i det arbetet är det viktigt att undvika handlingar med potentiellt negativa konsekvenser som exempelvis kunskapskontroll; minst lika viktigt är det att få ett omdöme som människa. Målsättningen att bibehålla eller öka självförtroendet föranleder ibland avsteg från regelverket genom att vid betygsättning ta hänsyn till de individuella förutsättningarna. Med en kortsiktig inställning till livskvalitet, skall handlingarna syfta till ett gynnsamt och tillåtande socialt klimat med omfattande inslag av humor och skratt och ett välmående här och nu. På så sätt ges verksamheten karaktären av en uppehållande, men ändå för vissa temporärt meningsskapande tillvaro. Det kan emellertid inte bortses från det långsiktiga värdet av dessa handlingar och ett dilemma i det pedagogiska arbetet är att balansera livskvaliteten utifrån ett ansvarstagande på kort eller lång sikt. Inställningen kan exemplifieras med Aristoteles citat, ”man skall roa sig för att kunna anstränga sig” (1993, s. 293) och informanten som hävdar att *”Skapar man lust och skapar man skratt så nog vill folk lära sig”*.

Om handlingarna medför positiva konsekvenser för alla som deltar i verksamheten är de moraliskt riktiga enligt utilitarismen och lärarna kan säga sig utöva ett autentiskt lärarskap. Handlingarna medför då ett såväl hedonistiskt som eudemoniskt välbefinnande för både lärare och elever. I föreliggande fall är framför allt de kortsiktiga handlingarna med finalt värde positiva även för lärarna. Förtroenderelationens betydelse för överlevnad, avvägningarna mellan kursinnehåll och upplägg av undervisningen är exempel på detta. Utifrån den subjektivistiska preferentialismen har lärarna således hög livskvalitet, eftersom de säger sig ha möjlighet att realisera den önskade pedagogiken (Brülde, 2003; Brülde & Tengland, 2003).

En sammanfattande figur (Figur 4) visar, att målet med vuxenutbildningen på Komvux är att eleverna skall uppnå livskvalitet. Målet kan ses ur ett långsiktigt perspektiv med pedagogisk-didaktiska dimensioner eller ett kortsiktigt med socio-emotionella dimensioner. Det långsiktiga målet blir på så sätt kopplat till det pedagogiska uppdraget och det kortsiktiga till det sociala och i båda fallen ses elevgruppen som homogen eller heterogen. I det pedagogiska arbetet görs avvägningar mellan undervisnings- och omsorgshandlingar, vilka alla syftar till att skapa intresse för studier och motivera eleverna att stanna kvar.



Figur 4. Vuxenutbildning på Komvux och mål för utbildningen.

## **Kapitel XII – Ett bidrag till förståelsen av lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen**

Det övergripande syftet med studien är att utifrån ett lärarperspektiv studera eventuella särdrag i en pedagogisk verksamhet där endast vuxna befinner sig, nämligen den kommunala vuxenutbildningen (Komvux). Syftet, och till detta anslutna frågor, växte fram ur två motstridiga bilder av verksamheten, varav den ena grundades på hörsägen och den andra på mina egna upplevelser av den. Utifrån enbart positiva omdömen från såväl lärare som elever, framkallades bilden av en speciell och för båda parter gynnsam verksamhet. Lärare uppskattade att arbeta med motiverade vuxna och elever upplevde sig ha fått ett stärkt självförtroende, intresse och motivation att studera vidare. När jag genom mitt arbete fick möjligheten att möta aktiva lärare och elever på Komvux innebar det att jag fick en helt annorlunda bild av verksamheten. Det visade sig finnas lärare, i vilkas vardag ingick att hantera problem som att elever kom för sent eller misskötte sin hygien och för vilka det framstod som ett problem, huruvida eleverna skulle få bära keps inomhus eller ej. Å andra sidan visade det sig även finnas elever som klagade på sina lärare, hade hög frånvaro, inte fann någon yrkesrelevans i kursinnehållet och som var totalt ointresserade av att få ut något betyg. Ställd mot mina egna erfarenheter, och då framför allt som lärare i barn- och ungdomsskolan, mötte jag en vuxenutbildningsmiljö som i mångt och mycket liknade denna. Undervisningsformerna tycktes vara desamma, liksom upplevda problem med eleverna och det enda som framstod som annorlunda och speciellt var, att det förekom missbruk och att elever kom påverkade till skolan.

Förekomsten av vuxenpedagogiska teorier talar emellertid för att det finns en skillnad mellan hur vuxna lär och hur barn och ungdomar lär. En vuxenpedagogik finns, som utgår från att vuxna har andra förutsättningar för att lära och att undervisningen därför bör anpassas till dem. I det sammanhanget är lärarna viktiga och studiens preciserade syfte är att identifiera, beskriva och begreppsliggöra vad som är centralt, väsentligt och angeläget för dem som undervisar vuxna på Komvux, dock icke att empiriskt pröva någon vuxenpedagogisk teori.

Det empiriskt grundade resultatet visar, att vuxenutbildares stora bekymmer är de många studieavbrotten och den höga frånvaron bland eleverna. Lärarnas insatser handlar därför mycket om att försöka motivera eleverna att komma till skolan, fullfölja sina studier och eventuellt få dem att fortsätta studera. De handlingar som avser att fungera motiverande visar sig ha karaktären av såväl undervisning som omsorg. Undervisning, kunskapskontroll och be-

dömning samt att skapa intresse för studier ger läraruppdraget en pedagogisk-didaktisk dimension och innehållet i denna riktas mot ett elevunderlag som i vissa sammanhang framställs som homogent och i andra heterogent. Genomförandet av handlingar som uttrycker omsorg ger läraruppdraget en socioemotionell dimension och riktas även de mot vuxna elever med såväl gemensamma som individuella egenskaper. Motivationsarbetet får på så sätt karaktären av en process som innebär att försöka skapa balans mellan de undervisande och omsorgsgivande handlingarna i ett lång- eller kortsiktigt perspektiv. Någon jämvikt uppstår emellertid inte, utan det är de omsorgsriktade handlingarna som väger tyngst och riktas mot den enskilde individen. Eleven blir på så sätt sekundär relativt individen och engagemanget i den enskildes totala livssituation syftar till att skapa så gynnsamma betingelser som möjligt för denne. En bakomliggande tanke är att eleven skall trivas, känna sig trygg och kunna bygga upp sitt självförtroende, vilket är en förutsättning för att kunna lära sig någonting.

Genom att primärt tilldela vuxenutbildningen en social funktion, bortses ibland från kravet att eleverna skall åstadkomma någon form av studieresultat. Kunskapsuppdraget blir därigenom sekundärt och anses inte vara ett mål i sig. Att vissa av eleverna kommer dit över huvud taget betraktas som en prestation och sägs vara ett utslag av lärarnas framgångsrika insatser som social- och omsorgsarbetare. Sett ur samma perspektiv, torde de mindre framgångsrika lärarinsatserna kunna avläsas i det stora antal elever som slutar eller i den höga frånvaron. De förklaringar som ges till de många studieavbrotten och den höga frånvaron är framför allt kopplade till de pedagogisk-didaktiska dimensionerna och företrädesvis brister hos eleverna. Av detta följer, att orsakerna till att eleverna stannar kvar är lärarrelaterade och att de slutar är elevrelaterade. Att agera i rollen som motivationsarbetare ter sig emellertid inte som någon självklarhet för alla lärare. De som värjer sig mot detta, hänvisar till det grundläggande inslaget av frivillighet och elevernas eget ansvar som ligger i själva skolformen. En annan anledning är den erfarenhetsgrundade insikten om de många studieavbrotten och den bristande närvaron. Detta har lett till inställningen, att motivationsarbetet torde innebära onödiga ansträngningar för den enskilde läraren. Majoriteten av lärarna försöker emellertid motivera eleverna till att stanna kvar, men trots idoga försök, slutar likväl en stor del av dem innan studierna är avklarade.

Det motivationsarbete som faktiskt görs kan kopplas till såväl undervisning som omsorg. En förklaring till detta arbete är enligt lärarna deras intentioner att tillgodose elevernas individuella behov. De behov, som torde kunna bli tillgodosedda genom studier på Komvux kunde identifieras och placeras i ett teoretiskt ramverk, Maslows behovshierarki (Maslow, 1987). Kopplingen som här görs mellan de individuella behoven som drivande faktorer och

begreppet livskvalitet förklaras med att Maslow formulerade en av de första teorierna om livskvalitet (Ventegodt m.fl., 2003). Ett positivt samband finns vidare mellan livskvalitet, kunskap och ett livslångt lärande, vilket tyder på att kunskaper och lärande har ett instrumentellt värde (Alvesson, 1999; Desjardins, 2004; Murphy, 2001; Nordenfelt, 1991; Tuijnman & van der Kamp, 1992). Kunskapsuppdraget framställs visserligen som sekundärt relativt det sociala uppdraget, men resultatet av omsorgshandlingarna får inte bara ett finalt utan även ett instrumentellt värde; lärande förutsätter trygghet och ett gott självförtroende. En möjlig förklaring till motivationsarbetet, oavsett karaktär, är således lärarnas ambitioner att eleverna skall få ett gott liv, antingen här och nu eller i framtiden.

Undervisningen av vuxna har vissa likheter med undervisningen i barn- och ungdomsskolan. Läraren är den som organiserar lärsituationerna och eleverna ges möjlighet och uppmanas dessutom ha synpunkter på lärarens förslag till upplägg. Organisatoriskt sett styrs vuxenutbildningen av samma läroplan som ungdomsgymnasiet, läroplanen för de frivilliga skolformerna (Utbildningsdepartementet, 1994). Samma kunskapsmål, normer och värden, demokratiska principer om elevansvar, elevmedverkan och inflytande samt riktlinjer för bedömning och betygsättning gäller för ungdomsgymnasiet som för Komvux. Likt barn- och ungdomsskolan får även vuxenutbildningen ett inslag av obligatorium, genom de krav på närvaro och studieresultat som ställs på eleverna för att de skall få försörjning. Skolan lägger grunden för ett livslångt lärande och genom ett underförstått löfte från statsmakterna om att utbildning leder till ett gott liv, kan studier upplevas som tvingande. Ungdomsgymnasiet är visserligen formellt sett frivilligt men med denna inställning blir studier på så sätt tvingande även för ungdomar. Alternativet till det livslånga lärandet sägs dessutom vara exkludering och marginalisering.

Vuxenlärarna måste i vissa fall hantera en problematik som tidigare bortsetts från, inte upptäckts eller blundats för. För att kunna möta allas behov på den nivå de befinner sig, upplever därför vuxenlärarna som ibland lärare i barn- och ungdomsskolan gör, ett behov av specialpedagogisk kompetens. Ett led i ett individualiserat arbetssätt är att försöka hitta olika former för självständigt arbete, men likt barn och ungdomar kräver även vissa vuxna en viss styrning, vilket det empiriska materialet ger belägg för. Svaga elever kräver kontinuerliga stöd- och hjälpinsatser, de behöver tas om hand och lärarna menar, att en kurativ funktion är ett nödvändigt inslag även för vuxna elever. Den omsorgsfunktion som skolan har för framför allt barn och ungdomar i lägre åldrar, har således likheter med den som framträder inom vuxenutbildningen. Även där står relationen mellan lärare och elev i fokus och omsorgshandlingarna från lärarnas sida är omfattande. De kunskapsförmedlande intentionerna blir sekundära och i mångt och mycket handlar det om att hjälpa eleverna till att kunna fungera som sociala individer.

Förhållandena inom vuxenutbildningen uppvisar stora likheter med dem som råder i barn- och ungdomsskolan. Båda skolformerna ställer exempelvis krav på att läraren skall ha goda ämneskunskaper, pedagogiskt och psykologiskt kunnande, samt social och emotionell kompetens. Likt lärare i andra skolformer, måste även vuxenutbildare gå in i en omsorgsrelation för att hjälpa, stödja, lyssna och se den enskilde eleven samt stärka hans eller hennes självförtroende. Läraren måste visa att han eller hon bryr sig om eleven och i relationen fungera inte bara som lärare utan även som psykolog, förälder, kurator, terapeut eller far- och morförälder, kort sagt, som människa. Beroende på att vissa vuxna i skolsammanhang uppvisar ett liknande beteende som yngre elever, tvingas dessutom vuxenläraren ta till åtgärder som visat sig vara framgångsrika i lärararbetet på grundskolan. De olika hinder för lärande som vuxenläraren försöker undanröja, förekommer i större eller mindre omfattning både bland vuxna och yngre elever.

Vissa utmaningar som vuxenutbildare ställs inför, visar även skillnader mellan vuxenutbildningen och barn- och ungdomsskolan. Specifikt för vuxenutbildningen är att en grupp vuxna elever är mer heterogen än en grupp yngre, vilket har konsekvenser för det pedagogiska arbetet. Som vuxna har de ett antal gemensamma drag, men deras kvalitativa skillnader som individer gör dem unika vad gäller emotionella, fysiska, kognitiva och sociala egenskaper. Det individuellt unika gäller inte minst deras motiv till studier, deras erfarenheter och kunskapsnivå. Genom att primärt betrakta eleverna som vuxna, tycker sig lärarna kunna vara mindre pressade och bjuda på sig själv i en vuxenrelation som är personlig till sin karaktär. Trots att lärarrollen som sådan medför en positionell auktoritet och därmed vissa förväntningar från elevhåll, vill lärarna se sig själva som jämlikar. Med inställningen att eleverna är vuxna, betonas frånvaron av disciplinproblem, vilket innebär att kravet på att vara auktoritär försvinner. Lärarna säger sig då komma ifrån fostransansvaret, de kan vara sig själva och känner sig dessutom uppskattade. Toleransnivån gentemot vissa beteenden tycks vara högre bland vuxenlärare än bland lärare i barn- och ungdomsskolan, vilket tyder på ett annat normsystem. Den höga toleransnivån torde även kunna vara ett utslag av en specifik hänsyn och respekt gentemot den vuxne, vilket gör det svårt att ställa krav.

Den kanske väsentligaste skillnaden är att vuxenutbildningen formellt sett är en frivillig skolform. Visserligen gäller det även för ungdomsgymnasiet, men för vuxenutbildningens del får detta vissa pedagogiska konsekvenser. Frivilligheten, elevernas andra sociala roller, deras motiv, ouppfyllda förväntningar och en för vissa osäker ekonomi innebär att riskerna för studieavbrott är stora. Studieavbrotten *är* omfattande och likaledes är frånvaron hög, det talas om strögäster, och detta sammantaget innebär en ovisshet om det faktiska antalet studerande. Ovissheten påverkas även av ett kontinuerligt antagnings-

förfarande, som till viss del sker genom en aktiv rekrytering av elever till den grundläggande vuxenutbildningen.

Ett annat särdrag är vuxenutbildningens sociala funktion som en för vissa elever uppehållande verksamhet. Syftet med en uppehållande verksamhet är att skapa en form av meningsfull sysselsättning, vilket innebär att lärarna gör en avvikelse från målskrivningarna i läroplanen. I de särskilda uppgifter som enligt läroplanen gäller för vuxenutbildningen, ingår inte att stärka den vuxnes självkänsla, ej heller formuleras något sådant som mål. Målen är enbart kunskapscentrerade med tydlig relevans för samhället och dess utveckling. Medan kunskapskvaliteten skall vara likvärdig den i ungdomsskolan, behöver kurserna däremot inte vara identiska, vilket tillåter lärarna att göra vissa prioriteringar vad gäller innehållet. En aspekt av detta är att timtilldelningen för respektive kurs är starkt reducerad relativt barn- och ungdomsskolan, vilket medför att, som en lärare uttryckte det, ”*turistbussversioner*” av kurser ges. Den dokumenterade forskning som säger att vuxna behöver längre tid på sig att lära än barn och ungdomar, beaktas således inte.

Resultatet av studien innebär att jag ansluter mig till de kritiker som ifrågasätter och problematiserar den andragogik som Knowles företräder, vilket jag framledes kommer att argumentera för. Argumenten är empiriskt grundade och bygger på den insikt jag fått genom observationer och samtal med verksamma lärare. Trots uttalade intentioner bland lärarna att få bort skolstämpeln och ersätta den med en arbetsmiljö, måste analys samt tolkning av och diskussionen kring resultatet utgå från att Komvux är en skola och således en utbildningsmiljö.

Formellt sett tillskrivs lärare ett institutionaliserat mål- och resultatstyrt kunskapsuppdrag, vars genomförande av den anledningen varierar relativt utföraren. Redan detta faktum, att kunskapsuppdraget är mål- och resultatstyrt talar för att de andragogiska undervisningsidealen över huvud taget inte går att omsätta i ett formellt skolsystem. Andragogiken står för grundantaganden som gäller i andra sammanhang och är inte anpassad till klassrumsundervisning eller formella läroplaner. Test och betyg är exempelvis bannlysta. Knowles ursprungliga version av andragogiken är ett antal principer för utbildning av vuxna som är normativa och preskriptiva till sin karaktär. Eftersom de inte utsatts för någon direkt prövning eller utvärdering, kan dessvärre inte några slutsatser heller dras om dess lämplighet. Vuxna generaliseras i det sammanhanget till en homogen grupp, där skillnaderna ligger i det individuella kunskapsbehovet och inte i exempelvis kön, kultur eller klass. Med denna generalisering följer vissa förväntningar på att vuxna elever kan identifiera och formulera sitt eget kunskapsbehov, de kan sätta upp egna mål och är självstyrande. Bakom hela tanken på det självstyrda lärandet ligger just ett självupplevt kunskapsbehov och en förmåga att planera, genomföra och

utvärdera sitt eget lärande. Vuxna är dessutom ansvars-kännande och naturligt motiverade till att lära och det blir då ingenting som läraren behöver bekymra sig om.

Det finns i andragogiken en självklarhet i att egenskaper och beteenden finns oberoende av sammanhang och Knowles bortsåg till en början från att det exempelvis kan vara nödvändigt att styra och fostra även vuxna. Att den biologiskt, juridiskt, psykologiskt och socialt sett vuxne äger en viss uppsättning egenskaper, medför emellertid inte att dessa automatiskt följer med in i en utbildningssituation. Det självstyrda lärandet blir på något sätt ett önsketänkande i detta sammanhang, eftersom det visat sig att så många av de vuxna eleverna saknar såväl inre motivation som ansvarskänsla. För övrigt styrs lärandet av lärarna som i sin tur styrs av i förväg fastställda ramar och kunskapsbehoven har primärt inte utvecklats av individen. Uppenbart är, att andragogikens definition på vuxna utgår från antaganden och förväntningar på ideala förhållanden, snarare än på hur de faktiskt är.

Föreställningarna om den vuxne eleven på Komvux härrör från en tid, då eleverna kom av egen fri vilja med en potential för studier och tog ett eget ansvar för dessa. Begreppet begåvningsreserv kommer ständigt att vara förknippade med de föreställningarna. De som är målinriktade och läser vidare på Komvux är numera i minoritet och de idealiserade föreställningarna ersätts av en faktisk bild av den vuxne eleven. Bilden av en elev som inte kommer frivilligt till vuxenutbildningen utan måste rekryteras och motiveras med ekonomiska incitament har större verklighetsanknytning. Detta, eftersom den målgrupp som prioriteras i vuxenutbildningssammanhang, det vill säga, de som har de största kunskapsbehoven, anses vara svårast att locka till studier. Vuxenstudier på Komvux ses av vissa som ett alternativ till och även som en lösning på arbetslöshet och sjukskrivningar och det ekonomiska stödet är i flera fall villkorat av någon statlig eller kommunal myndighet. Studiemedel i form av bidrag ställer krav på ett fastställt antal timmars närvaro på samma sätt som maximala studielån kräver att eleven går ett visst antal kurser. Konsekvenserna av en obefintlig inre drivkraft är hög frånvaro och studieavbrott, när det yttre motivet försvinner.

Specifikt för den vuxne eleven är att han eller hon har andra sociala roller än som studerande och med de andra rollerna följer ett ansvar som förpliktigar till att i många fall prioritera annat än studier. Dessutom har han eller hon en livserfarenhet som inte alltid kan anses som enbart positiv. Ett långt studieuppehåll kräver inskolning, lika väl som att attityder till lärande och lärare kan behöva förändras, då majoriteten av vuxna har erfarenheter från en helt annan skolform. Med negativa erfarenheter av skola och livet över huvud taget, kan ett erfarenhetsbaserat lärande, vilket är en av andragogikens grundpelare, varken anses som något positivt eller självklart tillskott i under-

visningen. Variationerna är naturligtvis stora, men de gemensamma drag som tydliggörs, förmedlar bilden av en omotiverad och ansvarslös vuxen elev, som studerar av tvång. Bilden gestaltar en majoritet elever, vars negativa attityder gentemot skola och utbildning härrör ur erfarenheter av tidigare skolgång.

Att så är fallet, påverkar det pedagogiska arbetets innehåll och funktion, som därmed får omfattande kompensatoriska inslag. Lärarna skall inte endast medverka till att förändra attityderna, tillgodose elevernas individuella kunskapsbehov och motivera dem till lärande utan även hantera den enskildes behov av trygghet och självkänsla. Den roll som läraren går in i är ömsom aktiv, ömsom passiv och det tycks som att tillgodoseendet av det senare behovet engagerar läraren mest. Med målsättningen att de vuxna skall komma tillbaka och stanna kvar, försöker lärarna på flera olika sätt se till att de är trygga och mår bra. Trivs de och har roligt, kommer lusten att lära och ambitionerna är att tillrättalägga betingelserna för detta. Den diskussion som förts i media om curlingföräldrar torde kunna föras även i ett sammanhang som detta och bilda utgångspunkt för en konstruktion av begreppet curlingpedagogik. Innan eleverna kan ägna sig åt det de egentligen skall, det vill säga inhämta kunskaper, måste alla situationella och dispositionella hinder först undanröjas. Hindren skapar en problematik som påverkas av deras totala livssituation, vilken inte bara innefattar dem själva utan även deras familjer. En viktig aspekt av detta är elevernas ekonomiska förutsättningar för att kunna studera och det händer, att lärare hjälper dem att säkerställa sin försörjning. Den självpåtagna uppgiften innebär ett samarbete med exempelvis Arbetsförmedlingen, Försäkringskassan eller förhandlingar med CSN. Läraren handlar utifrån sin tolkning av situationen och omsorgsarbetet tillgodoser på så sätt elevernas omedelbara behov, vilket i ett helhetsperspektiv torde kunna uppfattas som missriktat och rentav strider mot innehållet i läroplanen. Frågan är, huruvida det är ett sätt att stärka elevernas tro på sig själva, deras självkänsla eller självförtroende, vilket enligt läroplanen är en uppgift för skolan. Rationella överväganden ges inte alltid utrymme i en relation som är emotionellt präglad.

Elevernas dispositionella hinder medför att lärarna aktivt arbetar med att stärka deras självförtroende. Som tidigare sagts, är en anledning till att eleverna har så dåligt självförtroende deras negativa erfarenheter av skolan och därför måste allt undvikas som kan kopplas till den. Ett led i detta arbete är att inte utsätta eleverna för situationer som kan innebära misslyckanden som exempelvis prov och test. Hänsynen till deras självkänsla medför även svårigheter att uppmana elever att sluta, när det visar sig omöjligt för dem att genomföra en kurs. Möjligheten att kunna ge eleverna trygghet, en meningsfull tillvaro och förhoppningen om en ökad självkänsla, rättfärdigar lärarnas inställning att närvaron i sig är tillräcklig, utan krav på prestation.

Medan den socio-emotionella dimensionen av det pedagogiska arbetet innebär en ständigt aktiv lärare, medför det mer kunskapsrelaterade innehållet ett försök till en mindre aktiv roll. Det är i samband med de schemalagda aktiviteterna lärare talar om att vara tillgänglig eller till hands för eleverna. Stor kraft läggs på de interpersonella relationerna, vilket innebär att omsorgshandlingarna på så sätt tar över och undervisningen ges en mindre framträdande roll. I genomförandet av det senare har aktiviteten organisatoriska och strukturella förtecken och görs i form av punktinsatser. Däremellan tar lärarna ett steg tillbaka och överlämnar åt eleverna att anta de erbjudanden som ges till individuell hjälp. Detta är helt i linje med intentionerna att skapa lärmiljöer som kan tillgodose den enskildes behov och där den traditionella lärarrollen inte passar. Medvetenheten om att majoriteten av eleverna inte har så stor förmåga till ansvarstagande, motivation och självstyrning när det gäller studier, hindrar inte att upplägget av undervisningen bygger på att eleverna besitter just de egenskaperna. Vilsenheten och osäkerheten hos många av dem innebär att det snarare finns ett behov av färdiga strukturer i form av ett schema. Lärarna vet att vuxna inte kommer på eget initiativ, men övertygelsen om att det fria valet fungerar motiverande och får dem att stanna kvar i systemet rättfärdigar delvis detta upplägg. Förekomsten av en hög frånvaro, många studieavbrott och lärare som aktivt söker upp elever kan emellertid inte bortses från.

Likt andra lärarkategorier påverkas vuxenutbildare av olika beskrivningar som ges av den ideala utbildningssituationen. Det tycks emellertid inte vara lättare att implementera teoretiska modeller inom vuxenutbildningen än inom andra pedagogiska verksamheter. Avståndet mellan teori och praktik finns således även i detta sammanhang, precis som avståndet mellan den offentliga vuxenutbildningsdiskursen, i vilken vuxenutbildare kanske inte alltid känner igen sig och den verklighet som de befinner sig i. Sammanfattningsvis kan sägas, att det är den vuxne eleven som lärare möter i verkligheten som ligger till grund för den pedagogiska praktiken. Det är en verksamhet, där lärare kan sakna ämnesmässiga utmaningar, men där de agerar i roller som fungerar, vilka innebär att hantera, ta och möta människor. Att aktivt jobba med elevernas självkänsla, vilken är en förutsättning för lärande i sam- och framtid, är ett sätt att lösa ett faktiskt problem. För detta är kommunikationen central, vilket kräver en relationell kompetens hos läraren och en ständig fysisk och psykisk tillgänglighet. Relationen tenderar därmed att utvecklas till en omsorgsrelation där parterna i relationen är människor, inte lärare och elever. Tidsaspekten är i detta sammanhang viktig och den tid som står till förfogande för att bygga upp relationen är förhållandevis kort.

De andragogiska principerna må fungera i vissa lärsituationer, men tillämpade i en skolpraktik kan de resultera i att eleverna blir förvirrade. De eventuella förväntningar eleverna har på en traditionell skola med tydligt strukturerad verksamhet och en auktoritär och kunskapsförmedlande lärare infrias inte. I dessa förväntningar ligger även att kunna lämna ansvaret till läraren och att så inte är fallet, torde innebära en potentiell anledning till de många studieavbrotten. Vuxenutbildare, som arbetar utifrån de andragogiska principerna, ser sig nämligen inte som någon ensidigt ansvarstagande kunskapsförmedlare, utan fungerar snarare som handledare och resurs. Inställningen är, att i en lärprocess, vilken är viktigare än produkten, fungera som hjälp till självhjälp och inte vara någon pedagogisk ledare som har svar på allt; ansvaret är bådas.

Vuxenpedagogiska teorier tyder på ett förgivet tagande, att vuxnas lärande är unikt och kräver andra betingelser än barns och ungdomars lärande. Åldern, och med den en omfattande livs- och yrkeserfarenhet, är visserligen specifik relativt barn och ungdomar, men frågan är, hur viktig åldern är jämfört med andra påverkande variabler. Studiens resultat visar, att vuxenutbildare har ett förhållningssätt gentemot sina elever som fullt ut inte kan förklaras med ålder eller skolform. I vuxenpedagogiska teorier är personligt ansvarstagande och naturligt motiverade elever fundamentala begrepp och lärarna uttrycker också sådana förväntningar på sina elever. Den faktiske vuxne eleven betar sig i skolsammanhang emellertid inte enligt de förväntningar som ställs på honom eller henne i en frivillig skolform. Eleven har vissa brister som ibland gör det svårt att hantera en utbildningssituation. Eftersom de andragogiska mönster eleverna är i minoritet, måste vuxenlärare ta på sig det ansvar som majoriteten av eleverna inte vill eller kan ta och dessutom motivera dem att fullfölja sina studier. En viss diskrepans uppstår följaktligen mellan det ideala och det reella, det sagda eller önskade, och det gjorda. I den pedagogiska praktiken implementeras i stället en informell undervisningsteori, som genererats utifrån en uppsättning grundläggande värderingar och erfarenhetsbaserade kunskaper, väsentliga för att undervisa vuxna. Konsekvenserna av elevernas bristande självförtroende och negativa attityder medför att motivationsarbetet företrädesvis innebär att tillgodose deras socio-emotionella behov. På så sätt förväntas eleverna utvecklas som lärande identiteter och genom att undervisningen får inslag av social karaktär, införlivas omsorgen i det pedagogiska arbetet.

Eftersom formuleringarna i styrdokumentet utgår från ideala förhållanden och ideala elever, torde det innebära problem och svårigheter för lärarna att följa riktlinjerna och uppfylla målen. I den nationella retoriken tydliggörs exempelvis inte den dokumenterade mångfald som finns bland vuxna elever och därmed inte heller de pedagogiska konsekvenser detta medför. Den

formella retoriken företräder en humanistisk syn på och ger en generell bild av en naturligt nyfiken vuxen som, med en inre drivkraft att lära, identifierar och formulerar sitt eget kunskapsbehov och som har förmågan att tillgodose det på egen hand. Det är denne vuxne som återfinns i de andragogiska utbildningsidealen och som idén om ett flexibelt och självstyrt lärande utgår ifrån. De omotiverade vuxna, med dåligt självförtroende och negativa attityder till lärande, som inte kan ta ansvar för sina studier och som av olika anledningar inte förmår anta de erbjudande som ges, framkallar en annan och faktisk bild. Den tydliga diskrepansen mellan det ideala och det reella torde framkalla en önskan om en kontextberoende pedagogisk teori som bygger på det unika hos varje individ och inte på en socialt konstruerad och homogeniserande tillhörighet.

## Kapitel XIII – Reflektioner över avhandlingsarbetets genomförande och resultat

Om forskaren har tålamod och litar till att någonting dyker upp, för det gör det förr eller senare, menar Glaser (1992), gör Grounded Theory rättvisa åt det eller dem som studeras. För att kunna göra det och upptäcka vad som sker måste han eller hon vara öppen och mottaglig för alla slags intryck. ”Just jump in and do it!” som han uttrycker det (2004). Å andra sidan hävdade Glaser tillsammans med Strauss nästan 40 år tidigare (1967), att metoden är alldeles för tidsödande och att den tar den flera år att lära sig. Den är dessutom ingenting för noviser, utan forskaren behöver ha en expert till hands och experten skall vara sociolog; endast sociologer kan Grounded Theory (a.a.). Därutöver måste forskaren ha egenskaper som att kunna begreppsliggöra data, stå ut med oreda och förvirring samt medföljande motgångar och misslyckanden (Glaser, 1999). Det underförstådda rådet att hålla sig till en mer traditionell metod fungerade emellertid inspirerande på mig, vilket delvis kanske kan förklaras med brist på självkänedom. Jag håller med upphovsmännen i det att processen har varit både tidsödande och tålamodsprövande och ställt till såväl oreda som förvirring. ”You never know what is going on, and you must take the hard way to know it.” (Glaser, 2004). Jag håller även med om att det är bra att ha en expert till hands, som i mitt fall var två, varav den ene är sociolog.

Jag hade emellertid både det tålamod och den tillit till metoden som Glaser (1992) talar om, vilket har inneburit en ständigt pågående process av insamling, kodning, analys och jämförelser av data. Forskningsfrågan har fungerat vägledande och resultatet av processen visar sig i ett antal kategorier och begrepp som är relevanta för lärarnas pedagogiska arbete på Komvux. Upphovsmännen uppmanar forskaren att vara kreativ och finna nya begrepp för det studerade fältet, vilket jag inte har lyckats med. Den bristande kreativiteten kan förklaras och försvaras med en viss förförståelse för fältet som på sätt och vis fungerar belastande. Pedagogiska och psykologiska kunskaper har medfört att jag kanske alltför lättvindigt begreppsliggjort data utifrån dem. Fri från teori, vilket metoden tillåter, och med ambitionen att lösgöra mig från förutfattade meningar, har ingången emellertid varit öppen och studiens resultat har sin grund och förankring i empirin. Frågan huruvida det går att bortse från teori eller om det går att arbeta odelat induktivt torde vara berättigad. För min del medförde min teoretiska förförståelse att jag i samband med datainsamling och analys fann likheter med befintlig litteratur och teori. Denna användes då som ny data, det vill säga, jämfördes med empiriska data. Det öppna sinnet var inte tomt, utan den latent kunskapen blev manifest och teorierna

kunde användas operationellt. Förförståelsen jag fått genom att undervisa såväl äldre som yngre elever är också en del i processen. Mina erfarenheter fungerar som data att jämföra nya data med och blir därigenom en del av den teoretiska konstruktionen, vilket metoden tillåter (Glaser & Strauss, 1967).

Metoden gjorde det möjligt för mig att upptäcka vad lärare finner vara väsentligt i deras pedagogiska arbete på Komvux. Teorin tillför på så sätt nya kunskaper om och insikter i detta fält, men till en metoddiskussion hör vanligtvis att lyfta frågan om resultatets reliabilitet. I stället för reliabilitet talar upphovsmännen hellre i termer av trovärdighet. *Ett* mått på den är hur accepterad forskaren blir av informanterna. I mitt fall stärks graden av trovärdighet genom att flera informanter i min studie kände det som att jag var som en av dem och tyckte sig känna en viss tillhörighet med mig. *"Du är ju lärare själv."* Ja, jag är lärare själv och min teoretiska och erfarenhetsgrundade förförståelse torde kunna påverka trovärdigheten i detta resultat. Jag upplevde dock aldrig det som något problem att å ena sidan gå in i processen så förutsättningslöst som möjligt och å andra sidan använda mig själv som data. För att ändå höja graden av trovärdighet har jag även försökt att styrka analysen dels genom att beskriva vissa händelser och dels genom att föra in direkta citat i texten. Jag har dessutom beskrivit urvalet och genomförandeprocessen så utförligt som möjligt. En ytterliggare aspekt på trovärdigheten torde även vara att processen har fortgått under en längre tid och resultatet inte grundar sig på ett enstaka nedslag i praktiken. Brukligt är även att diskutera validiteten, om vilken Glaser hellre vill tala i termer av "fit" (1998, s. 18). Begreppen skall alltså passa data och om de på ett tillfredsställande sätt uttrycker ett mönster i lärarnas pedagogiska arbete på Komvux, är de också valida.

En grundad teori är ingen korrekt återgivning av fakta utan presenteras med hjälp av antaganden om hur vissa begrepp hör ihop. Den hjälper oss att i det här fallet förstå de villkor som gäller för lärares pedagogiska arbete på Komvux. Begreppen grundar sig på sociala processer som pågick under den tid då jag vistades på fältet, vilket talar för teorins föränderlighet och variation i tid och rum. På så sätt är den grundade teorin inte avslutad utan skall enligt sina upphovsmän bedömas utifrån speciella kriterier. Utifrån dem skulle jag vilja påstå att min grundade teori är användbar på det studerade fältet, det vill säga, lärarna på Komvux. Vidare är den väsentlig och betydelsefull för dem, den förklarar pågående sociala processer och är möjlig att förändra allteftersom nya data tillkommer.

I den negativa kritik som Grounded Theory har fått, finns att resultaten har dåliga nyhetsvärden och kan bemötas med "Det vet väl alla". Må vara, att så är fallet även med föreliggande studie, men om lärare och även elever känner igen sig, uppfylls ju i så fall vissa kvalitetskriterier. Samtal som förts med aktiva och tidigare aktiva lärare på Komvux om studiens resultat talar

för det; de känner igen sig. Resultatet har däremot haft ett nyhetsvärde för dem som inte vistas i verksamhetens omedelbara närhet och får då fungera som ett inslag i den allmänna debatten om Komvux vara eller inte vara, syftet med verksamheten och vem den skall rikta sig till: ”Kan man gå på Komvux som pensionär?” Ja, det kan man, eftersom så länge plats finns, finns inga åldersmässiga begränsningar. Som exempel kan ges den 86-åring som 2003 gick på Komvux i Åtvidaberg för att lära sig att använda datorn (Corren.se, 2003). Som motpol till detta är den 16-åring som jag själv mötte och som på grund av upprepade skolbyten och misslyckanden gick på Komvux. Lösningen hade gett ett positivt resultat och eleven hade enligt lärarna funnit sig till väl rätta. Naturligtvis kan Komvux existens diskuteras men då i förhållande till dess funktion eller syfte. Är inställningen att utbildning skall vara en kunskapsinriktad verksamhet eller fungera som socialt stöd, eller både och? En lärares fråga bekräftar hur det faktiskt kan förhålla sig: ”Om vi inte hade haft den här sociala verksamheten, vad hade de här människorna gjort i stället?”. Med den inställningen består utmaningen för lärare på Komvux i att ta hand om människor, stärka dem och se till att de stannar kvar och lärarnas egen självkänsla ökar av den anledningen. Om det förhåller sig så, föranleder detta en bredare diskussion som torde föras inte bara inom utbildningspolitiken utan även inom andra samhälleliga instanser.

När det gäller Komvux som specifik utbildningsanordnare, definierades målgruppen i nyhetsprogrammet Rapport den 6 juli 2004 på följande sätt: ”... och för dom som valt fel finns alltid möjlighet att komplettera på Komvux”. Alla förväntas vilja studera, men det finns även vuxna som måste värvas eller ser Komvux som en plats, där man har möjlighet att lösa sina personliga problem. För cirka tio år sedan skrev Höghjelm (1997) att Komvux har en egen pedagogisk profil, men någonstans på vägen har denna mist sin skärpa. Det är väl snarare så, att det har specifika pedagogiska ideal. Resultatet av studien visar, att lärarnas tankar och tal ligger helt i linje med den offentliga retoriken om den ideale vuxne eleven, men diskrepansen relativt den faktiske vuxne eleven blir också tydlig. Den ideale står för det generella, medan den faktiske står för det specifika, vilket den uttalade heterogeniteten visar. Resultatet visar också, att inslaget av omsorg inte är förbehållet barn- och ungdomsskolan, vilket kanske kan förklaras med de allt yngre eleverna som går på Komvux. Frågan är, om inte den förhållandevis korta tid som står till lärarens förfogande borde utökas, eftersom omsorg är ett inslag som bortses ifrån när det gäller tilldelning av resurser. Att balansera de samhälleliga målen med den enskildes behov av kunskaper och omsorg, vilka till viss del är en konsekvens av barn- och ungdomsskolans brister, blir lärarens uppdrag. För att kunna hantera denna komplexitet krävs beredskap i form av uppdrags- och handlingskompetens som bortses från ålder, men som fungerar relativt

utbildningskultur och individ. ”Vuxenpedagogiken täcker hela den utbildningskultur som kännetecknas av individens frivilliga deltagande ...”, säger Uljens (1998, s. 159). Med den inställningen torde en stor del av lärarna på Komvux *inte* kunna tillämpa samma pedagogiska principer på alla eleverna, ej heller andra utbildningsanordnare som arbetar under liknande betingelser. En nödvändig beredskap för att kunna möta *alla* elever blir i stället att kunna undervisa samma stoff på så många olika sätt som möjligt. Bred undervisningserfarenhet sägs vara den beredskap som lärarna har för att möta den vuxne i utbildningssammanhang. Erfarenhet är ju aldrig fel, men utan reflektion blir handlingarna till rutin som visar sig i upprepningar av det som fungerat tidigare. Om lärare möts av beteenden som de känner igen från barn- och ungdomsskolan, kan detta utlösa ett bemötande som deras praktikrelaterade kunskap ger dem beredskap för. Kravet på erfarenhet diskvalificerar dessutom nyutbildade lärare som dugliga vuxenutbildare, inte minst genom att det vuxna lärandet inte problematiseras i lärarutbildningarna.

Ambitionen har inte varit att formulera en mer formell teori om vuxenutbildare i allmänhet, då metodens karaktär inte tillåter någon generalisering av resultat. Avgränsningen mot lärarna på Komvux medför en begränsad förståelse för vuxenutbildares pedagogiska arbete, men trots preciserad målgrupp kan resultatet ha ett visst förklarings- och prediktionsvärde. Eftersom Komvux inte längre har monopol på kompetensgivande utbildningar, torde liknande betingelser råda i andra utbildningssammanhang. Även där möter utbildningsanordnare förmodligen juridiskt sett vuxna människor, som inte odlar sina egna utbildningsintressen, inte ser nyttan med studier utan av olika anledningar känner sig tvingade att gå en viss utbildning. Fler personer möter alltså den faktiske vuxne i utbildning och med studiens resultat i fokus kan detta generera en vidare och kritisk analys av i detta fall förhållandet mellan det ideala och det faktiska. I propositionen om vuxnas lärande (Regeringen, 2001) framträder en idealbild av den vuxne som en kritiskt reflekterande och värderande autonom individ med individuella behov och egna livsprojekt. Samtidigt ställer samhället krav på alla medborgare att investera i utbildning för att utveckla välbefindandet och dokumenten blir det som styr den vuxnes livsprojekt. Underförstått är individens behov de samma som samhällets och idealbildens förstärks med myten om en utbildningsinriktad vuxen (Alvesson, 1999). I retoriken finns en generell vuxenidentitet med livserfarenhet, förmåga att ta ansvar och ett medföljande lärande, vilket innebär att även lärandeidentiteten är skapad på samhällsnivå. Att dessutom generalisera sambandet mellan utbildning och livskvalitet är i detta sammanhang något förfelat, eftersom livskvalitet har att göra med individens medvetna val, önskningar och behov att göra. Å ena sidan beaktas vuxenheten och dess generella behov och förutsättningar och å andra sidan sätts den enskilde i

centrum. Å ena sidan betraktas den vuxne som ett lärande subjekt som internaliserar förväntningar på ett livslångt lärande och å andra sidan som en person som behöver lockas in i utbildning med olika medel. Utifrån dessa paradoxer och med instrumentella värderingar på utbildning ses vuxenutbildning som en arbetsmarknadspolitisk resurs som skall bryta trenden för dem som fallit vid sidan av; arbetslösa var exempelvis en prioriterad målgrupp för Kunskapslyftet.

Min forskningsfråga är praktiktäna och resultatet av studien medverkar förhoppningsvis till att inte bara lärare på Komvux, utan även andra vuxenutbildare reflekterar över hur, vad och varför de gör som de gör. Inställningen finns, att se utbildning även på högskola och universitet som alternativ till arbete och en tillfällig lösning på ekonomiska problem. Precis som lärare på Komvux ställs då även högskole- och universitetslärare inför utmaningen att motivera studenterna att fullfölja sina studier. Även de, inklusive mig själv, möter studenter, vars identiteter som autonoma och ansvarstagande vuxna inte är lika självklara i utbildningssammanhang som i andra sociala sammanhang. Detta torde även kunna gälla i andra former av kortare eller längre utbildningar, där deltagarna inte har gjort något medvetet val och inte ser det meningsfulla i utbildningen. Konsekvenserna av det kan bli att utbildare som möter dessa vuxna anpassar målet till dem i stället för att anpassa vägar dit efter deltagarna. Genom att reflektera över föreställningar om deltagarna, relationerna till dem och över uppdraget utvecklas en reflekterande praktik, i vilken praktikern förmår balansera den ideale mot den faktiske vuxne.



## Summary

An initial aim of the study was to identify, describe and conceptualize possible distinctive features of adult education. Hearsay on one hand and experiences on the other formed two pictures of an educational activity, in which teachers as well as students are adults. The two pictures in their turn raised an initial question about what adult education really was. The existence of adult educational theories indicates a difference between adult learning and children's learning and that adults require a specific learning environment. In creating an institutional learning environment, teachers are important persons, and so, the specific aim was settled to find out the central, essential and important issues concerning teaching adult students. In accordance with the used method, Grounded Theory, the research question runs as follows: What is the main concern of adult educators and how do they deal with it?

The name of the method tells that it has the intentions of systematically generate theory that is grounded in empirical data. In this study data were primarily collected from formal and informal conversations with teachers working at four different municipal adult education schools in the southern part of Sweden. The teachers represent a variety of teaching subjects, courses and professional backgrounds. The formal conversations, of which all but one were taped and transcribed, were completed by classroom observations of varying teaching subjects, courses and educational levels. Classroom observations, informal conversations between teachers, and events occurring outside the classrooms were documented in field notes; consistent with the method, all is data. Literature was used as data, too, which means that this grounded theory has both inductive and deductive elements. Collecting, coding and comparing data, empirical as well as theoretical, was an ongoing process through which concepts and categories, that seemed to be related to each other, emerged. A core category, around which everything moves or makes everything move was found, and this core category is the answer to the research question. Thus, a constant comparative analysis of empirical data, supported by literature and results from previous research ended up in an empirical grounded theory.

The main concern of adult educators in municipal adult education schools in Sweden is the high degree of absence and the many dropouts among the students. This fact induces them to make great efforts in trying to motivate the students to attend school and to go on studying. Referring to the fact, that students come to school on a voluntary basis, some teachers disclaim for that; motivational work is not their responsibility. Besides, due to previous experiences there are expectations of a high degree of dropouts and so, they do not always find the motivational efforts worthwhile. Motivational work

though, is performed by a majority of them through actions that are both pedagogical and social by nature and the teachers are trying to balance the two dimensions of the commission in a long- or short-termed perspective. They do not, however, reach any state of equilibrium between teaching and caring. Great considerations are taken to the students as human beings and their individual needs and due to that, the caring dimension seems to prevail. Consequently, adult education primarily serves a social purpose and the educational purpose is of subordinate importance. The underlying thought is that a caring atmosphere makes the student feel safe and involves an opportunity to strengthen his or her self-confidence, which is considered a prerequisite of learning.

In all, the teachers are given the task of providing for the educational as well as the socio-emotional needs of the individual student. Those needs, which adult education is supposed to provide for, are identified and can be theoretically located in Maslow's hierarchy of needs. Related to this are theories about quality of life, of which some indicate that a good life is influenced by education which is of instrumental value. To the teachers, the educational assignment is indeed secondary to the social one, but the acts of caring are not only of final but also of instrumental value. The conclusion is that by teaching and caring the teachers are trying to help their students to lead a good life either at the moment or in the future. To be able to do that, the students have to attend school regularly but in spite of the teachers' motivational work, too many of them have a low attendance rate or leave before finishing their studies.

Teaching adults is in many respects like teaching younger students, where the teacher needs a sound knowledge of his subjects, educational training as well as emotional and social competences. In addition to that, adult teachers are confronted with a complex of problems because just like younger students, adults may have certain disabilities that require specific competences from the teachers. Self-directed learning is a way to provide for individual needs, but unfortunately many of the students need constant help and guidance. Moreover, most of them have needs that require a caring and supportive atmosphere. Consequently, adult teachers have to act not only as teachers, but also for example as parents, psychologists and therapists or, to sum up, as human beings. The fact that adult students do not always act as the teachers expect them to, makes them try to change their behaviour and attitudes. To succeed with that, experiences from teaching younger students help them take the most appropriate actions.

Teaching adults is also in many respects different from teaching younger students, and one of the specific characteristics of adult education is heterogeneity. As adults, students have some common features, but individual

differences make them emotionally, physically, cognitively and socially unique. Not to forget are their individual motives for studying, their experiences and levels of knowledge. Regarding their students as adults and equals, their relation is of a personal character which makes the teachers feel comfortable and relaxed. This attitude excuses them from being authoritarian and from disciplinary actions, which may cause a sometimes high level of indulgence and of difficulties in making demands on the students. Another distinctive feature of adult education is a continuous admission and an active enrolment of students to basic adult education. The most significant difference is probably that adults study of free will, but despite this and perhaps because of this too, the teachers constantly run the risk of losing their students. Other social roles, unrealized expectations, financial insecurity and individual motives are additional explanations to that. Even the social purpose of adult education makes it different from schools with younger students. This is not in accordance with the curriculum, though, because its objectives are entirely knowledge-related and should be useful to society and conducive to its development. In Sweden, all the non-compulsory school systems are controlled by the same curriculum, but the allocation of resources differs. Thus, the fact that adults need more time to learn than young people do, is in some cases disregarded.

The result of this study makes me agree with those who question Knowles' andragogical principles, which are supposed to be useful to adult educators. They are normative and prescriptive, considering a self-directed adult who is expected to be capable of identifying and expressing his or her own learning needs and objectives. In addition to that, adults are supposed to be conscious of their responsibilities and have a natural motive to learn. According to Knowles the biological, legal, psychological and social adult behaves as expected in all situations and does not have to be directed. Empirical evidence shows, however, that in educational situations adults have neither responsibility nor motivation. Consequently, self-directed learning is only wishful thinking and the andragogical adult is defined out of an ideal situation and not a real one. The idea of responsible, motivated and talented adult students who study on a voluntary basis is only an illusion. It has to be replaced by the idea of irresponsible, actively recruited and financially motivated adults, who are now in the majority. Furthermore, this majority is affected by their negative experiences from previous schooling. Teaching is thus not only knowledge related but also about changing attitudes and seeing to that the student feels safe and acquires self confidence. Considering the students' self-confidence, teachers avoid situations that might be discouraging, which includes tests and exams. All situational and dispositional obstacles to learning are to be removed, and the teachers are busy making the students

feel comfortable. If they find school a good place they stay, because pleasure and well-being are motivating factors to learning. Well-being include financial security, which means that the teachers sometimes make it their task to collaborate and negotiate with authorities about the students' financial support. The prospect of making the students feel safe and confident, and giving them a purposeful life for the moment justifies a permissiveness without any demands on performance.

While the social dimension of teaching implies a constantly active teacher, the timetabled activities only require that the teacher is at hand. This is in line with the intentions of creating learning environments that are supposed to provide for individual needs. In spite of the fact that the majority of the adults are not responsible, motivated or autonomous as students, teaching is still organized as if they were. The teachers know that adults do not attend school on their own initiative, but are convinced that offering them alternatives is a motivating factor.

To sum up, theoretical models are not easy to put into practice. Adult education is no exception and teachers' meetings with the actual adult student are the basis of their teaching practice. Consequently, adult educators have to act not only as teachers but in caring relations with adults that are primarily human beings, not students. There is thus a distance between the official and ideal discourse of adult education and the reality of adult educators. The andragogical principles may be useful in their proper context, but put into a school practice, they may cause confusion, not least among the students. If they expect a traditional and structured school and an authoritarian teacher who delivers knowledge and takes on the responsibility, the students will be disappointed. Following the andragogical principles, the adult educator acts as a guide or as a coach who prefers a dual responsibility.

Adult education methods take it for granted that adult learning is unique and demands certain and specific conditions compared to children's learning. Age, accompanied by extensive experiences from life and work, is specific in comparison with younger students, but the question is how important age is compared to other influencing variables. In theory, all adults are conscious of their responsibilities in all situations and motivated by nature, and teachers expect them to behave in that manner even at school. However, the actual adult student behaves at school not as expected; he or she is neither responsible nor motivated. He or she lacks certain competences that are required to successfully cope with the situation and so, the actual adult student is inconsistent with the ideal adult student. In that way, inconsistency exists also between what is said, that is, the intentions, and what actually is done. This study shows that adult educators have a way of behaving towards their students that is not due to their age or type of education. Because the ideal

andragogical student is rare, teachers have to take on the responsibility and motivational work. An informal theory, generated out of a basic set of values and an experience-based knowledge that is vital to adult education, is thus put into the educational practice. Due to the shortage of self-confidence and negative attitudes among the students, first of all their socio-emotional needs have to be met.

Teaching is regulated by documents that are framed out of an ideal situation and ideal students, and not out of actual conditions. The strong and widespread heterogeneity, which is a characteristic feature of adult education, is for example disregarded. Furthermore, in formal types of education, teachers have the assignment to attain specific objectives and results. This fact also eliminates the use of andragogical principles as they are applicable only to specific situations and not to classroom settings. Andragogical principles are, however, applicable to adult students who have intrinsic motives to learning, are responsible and self-directed and self-confident. Incongruity between ideal and actual conditions and students calls for a pedagogical theory that works with individuals and not with socially constructed groups of people.

The merit of a substantial theory lies in its ability to speak for the individuals from whom it was derived, that is, a valid and grounded theory is one that discloses matters and concerns of those who are studied. Though developing differences between the two upholders of the Grounded Theory method, both agree on four criteria for judging the merits of the theory (Glaser, 1998; Strauss & Corbin, 1998). Following those, I would say that this grounded theory meets the demands for credibility, because it

- is applicable to adult educators in municipal adult education
- is relevant for adult educators in municipal adult education
- explains ongoing social processes in municipal adult education
- is modifiable as new data appear



## Referenser

- Achtenhagen, F. (2002). Necessary conditions of effective lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe*, 7(1), 49-55.
- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande: En kunskapsöversikt och problematisering* (Forskning i fokus, 24). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Alexandersson, C., Dahlgren, L.O., Larsson, S. & Säljö, R. (1984). *Vuxen att lära?* (Utbildningsforskning, 49). Stockholm: LiberUtbildningsförlag.
- Alfred, M.V. (2000). *The Politics of Knowledge and Theory Construction in Adult education: A Critical Analysis from an Africentric Feminist Perspective*. 2000 AERC Proceedings. Hämtad 2005-04-21 från <http://www.edst.educ.ubu.ca/aerc/2000/alfredm1-web.htm>
- Allwood, C.M. (1999). Vetenskapsfilosofi och psykologisk forskning. I C.M. Allwood och M.G. Erikson (red.), *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper* (s. 444-472). Lund: Studentlitteratur.
- Alver, B.G. & Öien, Ö. (1998). *Etik och praktik i forskarens vardag* (S.-E. Thorhell, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1997.)
- Alvesson, M. (1999). Utbildning är lösningen. Vad är problemet? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(3), 225-243.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: SAGE.
- Annells, M. (1996). Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism. *Qualitative Health Research*, 6(3), 379-394.
- Aristoteles. (1993). *Den nichomakiska etiken* (M. Ringbom, övers. och kommentarer). Göteborg: Daidalos.
- Baker, C., Wuest, J. & Noerager Stern, P. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenological example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Baptiste, I. (1998). Towards a pedagogy for disempowering our enemies. In J.C. Kimmel (Ed.), *Annual adult education research conference proceedings* (pp. 13-18) (39<sup>th</sup>, San Antonio, Texas, May 15-16, 1998). San Antonio: University of the Incarnate Word. Hämtad 2005-04-28 från <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1998/98baptiste.htm>
- Belzer, A. (2004). "It's not Like Normal School": The Role of Prior Learning contexts in Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 41-59.
- Berg, G. (1986). Kan – får – och vill vi utveckla Komvux? I *Att utveckla Komvux: En antologi för fortbildning av personal inom Komvux* (s. 40-45) (Servicematerial – Skolöverstyrelsen, 86:14). Stockholm: LiberUtbildningsförlaget.
- Birnik, H. (1998). *Lärare-elevrelationen: ett relationistiskt perspektiv* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 125). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brookfield, S. (1995). Adult Learning: An Overview. In A. Tuinjmans (Ed.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1- 16). Oxford: Pergamon Press. Hämtad 2005-05-04 från [http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=cache:PjRN1rMC\\_D0J:www.ettc.n](http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=cache:PjRN1rMC_D0J:www.ettc.n)
- Brown, B.L. (2003). *Teaching style vs. learning style. Myths and realities*, 26. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

- Brülde, B. (2003). *Teorier om livskvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brülde, B. (2004). Happiness and the good life. In *Ursus philosophicus: Essays dedicated to Björn Haglund on his sixtieth birthday* (pp. 1-32) (Philosophical communications, web series, 32). Göteborg University: Department of Philosophy.
- Brülde, B. & Tengland, P.-A. (2003). *Hälsa och sjukdom: En begreppslig utredning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning* (B. Nilsson, vers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1992.)
- Börlin, A., Hörnqvist, B., Raitio, S. & Stjärnlöf, S. (1990). *Att utbilda vuxna: En bok om vuxenutbildning i Sverige*. Stockholm: Natur och kultur.
- Caffarella, R.S. & Clark, M.C. (1999). Development and learning: Themes and conclusions. *New directions for adult and continuing education*, 84, 97-100.
- Carlgrén, I. (1990). Praktikgrundad kunskap i lärarutbildningen. I G. Bergendal (red.), *Praktikgrundad kunskap: Uppsatser om vård och undervisning* (s. 72-85). Lund: Studentlitteratur.
- Centrala Studiestödsnämnden. (2006). <http://www.csn.se/Avdelningar/Studerande/Komvux>
- Centre for Health Promotion. *The Quality of Life Model*. Hämtad 2006-06-16 från [www.utoronto.ca/qol/concepts.htm](http://www.utoronto.ca/qol/concepts.htm)
- Chan, E. (2003). Empowering a Diverse Student Population. *CDTL Brief*, 6(7). Hämtad 2005-04-07 från <http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/V6n7/default.htm>
- Chan, E. (2004). *Student Motivation/Teacher Motivation*. *CDTL Brief*, 7(3). Hämtad 2005-04-07 från <http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/V7n3/default.htm>
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory, Objectivist and Constructivist Methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 509-536). Thousand Oaks: Sage.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrke: En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS .
- Conner, M.L. (2005a). *Learning from Experience. Ageless Learner, 1997-2004*. Hämtad 2006-04-13 från <http://agelesslearner.com/intros/experiental.html>
- Conner, M.L. (2005b). *Introduction to Motivation Styles*. Hämtad 2006-04-13 från <http://www.agelesslearner.com/intros/mstyleintro.html>
- Corley, M.A. (2005). Differentiated Instruction. Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics*, 7(C), 13-16. Hämtad 2005-04-28 från <http://www.ncsall.net/?id=736>
- Corren.se. (2003). 86-åring sitter på skolbänken igen. *Östgöta Correspondenten*, tisdag 28 januari 2003. Hämtad 2003-01-28 från <http://www.corren.se/archive/2003/1/23/gzly6zqfi9vd5dn.xml?category=1mr1hqd0o1>
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Dahlberg, K., Drew, N. & Nyström, M. (2001). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Desjardins, R. (2004). *Learning for wellbeing: Studies using the international adult literacy survey* (Studies in comparative and international education, 65). Stockholm: Stockholm University, Institute of international education.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 223.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ecclestone, K. (1999). Care or control? Defining learners' needs for lifelong learning. *British Journal of Educational Studies*, 47(4), 332-347.

- Ecclestone, K. (2004). Learning or Therapy? The demoralisation of Education. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 112-137.
- Ecclestone, K., Hayes, D. & Furedi, F. (2005). Knowing me, knowing you: The rise of therapeutic professionalism in the education of adults. *Studies in the Education of Adults*, 37(2), 182-200.
- Einarsson, C. & Hammar Chirak, E. (2002). *Gruppobservationer: Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Elias, J. & Merriam, S. (1995). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar: Krieger.
- Everiss, F. (2002). Learning throughout life: An English perspective. *Learning throughout life: Challenges for the twenty-first century* (pp. 93-105). Paris: UNESCO.
- Fejes, A. (2006). *Constructing the adult learner: A governmentality analysis* (Linköping Studies in Education and Psychology, 106). Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3-15.
- Field, J. (2003). *Researching Lifelong Learning: trend and prospects in the English-speaking world*. Hämtad 2004-12-20 från <http://offline-education-resources.cant.ac.uk/canterbury-papers/Field.htm>
- Foley, G. (2000). Teaching adults. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 34-59). London: Allen & Unwin.
- Forskningscenter for Livskvalitet (2006). *What is quality of life?* Hämtad 2006-06-14 från <http://www.Livskvalitet.org/cms.ashx/English/What%20is%20life%20quality.aspx>
- Freeman, D. (1991). "To Make the Tacit Explicit": Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 7(5/6), 439-454.
- Friedman, R. (1997). *Fostering Student Retention in Developmental Reading through Understanding Adult Learning Theory*. Hämtad 2005-04-07 från <http://www.umkc.edu/cad/nade/nadedocs/97monpap/afmpap97.htm>
- Furedi, F. (2003). *Making people feel good about themselves. British social policy and the construction of the problem of self-esteem*. Inaugural lecture – 24 January 2003. Hämtad 2006-08-10 från <http://www.frankfuredi.com/articles/inaugural-20030124.shtml>
- Gadbow (2001). Teaching strategies that help learners with different needs. *Adult Learning*, 12(2), 19-21.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärningar: Om kvinnliga klasslärares liv och arbete* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker: Ett genusperspektiv på lärares arbete* (IPD-rapport, 2003:04). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed Learning: Toward a comprehensive model. *Adult Educational Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociological Press.
- Glaser, B.G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley: Sociological Press.

- Glaser, B.G. (1999). Keynote address from the fourth annual qualitative health research conference. *Qualitative health research*, 9(6), 836-845.
- Glaser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualisation contrasted with description*. Mill Valley: Sociological Press.
- Glaser, B.G. (2004). Muntligt material inhämtat på kurs arrangerad av Högskolan i Kalmar, mars 2004.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategy for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gore, K. (2005). *Unlocking the ability to learn: Pace learning older adolescent-adult learner*. Hämtad 2006-09-22 från <http://www.pacelearning.com/library/Whitepaper.htm>
- Gougoulakis, P. (2001). *Studiecirkeln. Livslångt lärande ... på svenska!* (Studies in Educational Sciences, 40). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för samhälle, kultur och lärande.
- Goulding, C. (1999). *Grounded theory: Some reflections on paradigm, procedures and misconceptions* (Working paper series, 9). Wolverhampton: University of Wolverhampton, Management Research Centre.
- Griffin, J. (2002). *A note on measuring well-being*. Hämtad 2006-07-29 från [http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545518\\_Chap3.4.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545518_Chap3.4.pdf)
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: SAGE.
- Guvå, G. & Hylander, I. (1998). *Att tillägna sig grounded theory* (FOG rapport, 43). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Halldén, G. (2002). *Vår syn på omsorg speglar tidsandan*. Hämtad 2004-12-31 från <http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Documents/003f98C8>
- Hammerley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande: Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, J. (2001). *Grundad teori: Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S.G. (1995). *Lärares kunskap: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria* (Skapande vetande, 8). Linköping: Linköpings universitet.
- Hedin, A. & Svensson, L. (1997). *Nycklar till kunskap: Om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction: Making learning personal, empowering, and successful*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (2004). *Moving from pedagogy to andragogy*. (Adapted and updated from Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.) Hämtad 2004-09-11 från <http://www-distance.syr.edu/andraggy.html>
- Hillier, Y. (1998). Informal practitioner theory: Eliciting the implicit. *Studies in the educations of adults*, 30(1), 35-52.
- Hinman, L.M. (2003). The ethics of consequences: Utilitarianism. In L.M. Hinman, *Ethics: A pluralistic approach to moral theory* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 135-171). Belmont: Wadsworth.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.

- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder* (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1986).
- Hubenthal, W. (2004). Older Russian immigrants' experiences in learning English: Motivation, methods, and barriers. *Adult Basic Education*, 14(2), 104-126.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer: Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hylander, I. (2000). *Turning processes: The change of representations in consultee-centered case consultation* (Linköping Studies in Education and Psychology, 74). Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences.
- Hård af Segerstad, H., Klasson, A. & Tebelius, U. (1996). *Vuxenpedagogik: Att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägerström, J. (2004). *Vi och dom och alla dom andra andra på Komvux: Etnicitet, genus och klass i samspel* (Lund Dissertations in Sociology, 59). Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Höghjelm, R. (1986). Undervisning i Komvux. I *Att utveckla Komvux: En antologi för fortbildning av personal inom Komvux* (s. 124-140). (Servicematerial – Skolöverstyrelsen, 86:14) Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Höghjelm, R. (1997). Komvux särart och pedagogiska utgångspunkter. I *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*. SOU 1997:158 (s. 375-390). Stockholm: Fritzes.
- de Ibarrola, M. (2002). Learning throughout life: A Latin American perspective. In *Learning throughout life: Challenges for the twenty-first century* (pp. 121-131). Paris: UNESCO
- Ilies, R., Morgeson, F.P. & Nahrgang, J.D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *Leadership Quarterly*, 16(3), 373-394.
- Illeris, K. (2000). Learning Theory and Adult Education. *2000 AERC Proceedings*. Hämtad 2005-04-26 från <http://www.Edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/illerisk-web.htm>
- Imel, S. (1995). *Teaching adults: Is it different? Myths and realities*. Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld: En introduktion till pedagogisk psykologi* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Jarvis, P. (1997). Power and personhood in teaching. *Studies in the education of adults*, 29(1), 82-92.
- Jarvis, P. (Ed.). (2001). *Twentieth century thinkers in adult and continuing education* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Routledge Falmer.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: I skola och behandling*. (Forskning i Fokus, 19). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken: Exemplet måltiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(2), 81-101.
- Kansanen, P. (1997). Vad är skolpedagogik? I M. Uljens (red.), *Didaktik* (s. 146-165). Lund: Studentlitteratur.
- Kaplan, P.L. & Saltiel, I.M. (1997). Adults who do it all: Balancing work, family, and schooling. *Adult Learning*, 8(5/6), 17-19.
- King, K.P. & Wright, L. (2003). New perspectives on gains in the ABE classroom: Transformational learning results considered. *Adult Basic Education*, 13(2), 100-123.

- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (rev. and updated ed.). New York: Cambridge.
- Knowles, M.S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knox, A.B. (1986). *Helping adults learn. A guide to planning, implementing, and conducting programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. In S. Kvale (Ed.), *Issues of validity in qualitative research* (pp. 73-92). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S.-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1996).
- Lange, J.D. & Burroughs-Lange, S.G. (1994). *Professional uncertainty and professional growth*. AERA Annual Meeting New Orleans, April 4-8, 1994.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 4, 194-211.
- Larsson, S., Fransson, A. & Alexandersson, C. (1990). *Vuxenpedagogisk vardag: Om undervisning i komvux* (Rapport, 1990:11). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lortie, D.C. (1977). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K.S. & Smith, B. (1990). Teachers' working conditions. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (pp. 23-47). Newbury Park: SAGE.
- Lumsden Wass, K. (2004). *Vuxenutbildning i omvandling: Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 219). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Magro, K.M. (2002). *Exploring teaching roles and responsibilities in adult literacy education: Do teachers see themselves as transformative educators?* Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-28 från [http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2002/2002\\_Papers/magro2002w.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2002/2002_Papers/magro2002w.pdf)
- Manger, T. (2000). Hva påvirker vår motivasjon for læring? I A. Raaheim & K. Raaheim (red.), *Læring hos voksne* (s. 49-61). Bergen: Sigma.
- Marceau, G. (2003). Professional Development in Adult Basic Education. In A.K.P. King & P.A. Lawler (Eds.), *New perspectives on designing and implementing professional development of teachers* (pp. 67-76). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Longman.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1988).
- Merriam, S.B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's Transformational learning theory. *Adult Educational Quarterly*, 55(1), 60-68.
- Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (1996). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Motala, E. (2002). Societies in transition: A South African case-study. *Learning throughout life, challenges for the twenty-first century* (pp. 132-138). Paris: UNESCO.
- Murphy, M. (2001). A challenge to change. *Adults Learning*, 12(7), 20-23.

- Nilsson, R. (2002). "Båda två skall bestämma": Omsorgsrationalitet och kommunikativt handlande i omsorgsarbete (FoU-rapport, 2002:1). Malmö: Malmö högskola, Hälsa och samhälle.
- Nilsson Motevasel, I. (1998). Om begreppet omsorgsrationalitet. *Aktuellt om kvinnoforskning*, 2(3-5), 17.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *Caring in education*. The encyclopedia of informal education. Hämtad 2006-04-28 från [www.infed.org/bliblio/noddings\\_caring\\_in\\_education.htm](http://www.infed.org/bliblio/noddings_caring_in_education.htm)
- Nordenfelt, L. (1991). *Livskvalitet och hälsa: Teori & kritik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Nordänger, U.-K. (2002). *Lärares raster: Innehåll i mellanrum* (Studia psychologica et paedagogica. Series altera CLXIV) Lund: Lunds universitet.
- Norman, M. & Hyland, T. (2003). The role of confidence in lifelong learning. *Educational Studies*, 29(2/3), 261-272.
- Owen, T.R. (2002). *Self-directed learning in adulthood: A literature review*. Morehead: Morehead State University.
- Paldanius, S. (2002). *Ointressets rationalitet. Om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier* (Linköping Studies in Education and Psychology, 86). Linköping: Linköpings universitet.
- Parker, O.M. (2000). Why adult educators should care about diversity: a literature review. In P.K. King, & T.R. Ferro (Eds.), *Proceedings of the Eastern regional adult education research conference March 16-18, 2000* (pp. 67-172). Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Parrott, A. (2002). Determining the value of Lifelong learning. *Adults Learning*, 13(8), 24-27.
- Passer, M.W. & Smith, R.E. (2001). *Psychology: Frontiers and applications*. Dubuque: McGraw-Hill.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park: SAGE.
- Pedró, F. (2002). From virtual campuses to a global campus: A Spanish experience. In *Learning throughout life, challenges for the twenty-first century* (pp. 106-120). Paris: UNESCO.
- Perez, S.A. (2000). An ethic of caring culturally diverse students. *Education*, 121(1), 102-106.
- Peters, J.M. & Armstrong, J.L. (1998). Collaborative learning: People laboring together to construct knowledge. *New directions for adult & continuing education*, 79, 75-86.
- Piantanida, M., Tananis, C. & Grubs, R. (2002). *Claiming grounded theory for practice-based dissertation research. A think piece*. Conference on Interdisciplinary Qualitative Studies, January 3-5, 2002. Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-29 från <http://www.coe.uga.edu/quig/pdf/claim.pdf>
- Pratt, D.D. (1993). Andragogy after twenty-five years. In S. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (pp. 15-25). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Pratt, D.D. (1998). Ethical reasoning in teaching adults. In M. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (pp. 113-125). Malabar: Krieger. Hämtad 2005-08-24 från <http://www.eds.educ.ubc.ca/faculty/pratt/DPethics.html>
- Price, D.W. (1999). Philosophy and the adult educator. *Adult Learning*, 11(2), 3-6.

- Quigley, B.A. (2000). Retaining adult learners in the first three critical weeks: A quasi-experimental model for use in ABE programs. *Adult Basic Education*, 10(2), 55-69.
- Quigley, B.A. (2005). The First Three Weeks: A Critical Time for motivation. *Focus on Basics*, 2(A). Hämtad 2005-04-28 från <http://www.ncsall.net/?id=420>
- Rachal, J.R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult Educational Quarterly*, 52(3), 210-227.
- Rachal, J.R. & Bingham, M.J. (2004). The Adolescentizing of the GED *Adult Basic Education*, 14(1), 32-44.
- Regeringen (2000). *En förnyad lärarutbildning* (Regeringens proposition 1999/2000:135). Stockholm: Regeringen.
- Regeringen (2001). *Vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildningen* (Regeringens proposition, nr. 2000/01:72). Stockholm: Regeringen.
- Reichmann, J. (2004). *Andragogy, history, meaning, context, function*. Andragogy net. Hämtad 2005-04-21 från <http://andragogy.net>
- Revstedt, P. (2000). *Motivationsarbete* (2.a uppl./2 tr.). Stockholm: Liber.
- Ricard, V.B. (1996). Beyond Diversity. *Adult Learning*, 8(1), 30-32.
- Ritzen, J.J.M. (1992). Foreword. In A.C. Tuijnman & M. van der Kamp, *Learning across the lifespan: Theories, research, policies* (opag.). Oxford: Pergamon.
- Robertson, D.L. (1996). Facilitating transformative learning: Attending to the dynamics of the educational helping relationship. *Adult Educational Quarterly*, 47(1), 41-54.
- Robrecht, L.C. (1995). Grounded theory: Evolving methods. *Qualitative Health Research*, 5(2), 169-178.
- Rogers, A. (2003). What's the difference? *Adults Learning*, 15(2), 15-17.
- Rojas, M. (2004). *The Complexity of Well-being, A life satisfaction conception and a domains-of-life approach*. Paper for the International Workshop on Researching Well-being in Developing Countries. Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-28 från [http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Dialogos\\_Bienestar/Luis\\_Mariano4.pdf](http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Dialogos_Bienestar/Luis_Mariano4.pdf)
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.
- Rossmann, G.B. & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rubenson, K. (1996). Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red.), *Livslångt lärande* (s. 29-47). Lund: Studentlitteratur.
- Rubenson, K. (2004). Lifelong Learning: A critical assessment of the political project. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen & K. Rubenson (Eds.), *Shaping an emerging reality: Researching lifelong learning* (pp. 28-48). Roskilde: Roskilde University, Graduate school in lifelong learning.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Salling Olesen, H. (2004). Shaping an emerging reality: Defining and researching lifelong learning. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen & K. Rubenson (Eds.), *Shaping an emerging reality: Researching lifelong learning* (pp. 7-27). Roskilde: Roskilde University, Graduate school in lifelong learning.

- Salo, P. (2004). *Livslångt lärande - när det självklara förvandlas till ett måste*. Hämtad odat; tillgängligt 2007-01-31 från [www.vasa.abo.fi/users/psalo/web/livsl%C3%A5ng.pdf](http://www.vasa.abo.fi/users/psalo/web/livsl%C3%A5ng.pdf)
- SCB. (2004). *Komvux: Elever, kursdeltagare och studieresultat*. Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-28 från [www.scb.se](http://www.scb.se)
- Scherp, H.-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap: Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 120). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schuller, T. (2002). Lifelong learning as the social construction of knowledge. *Lifelong learning in Europe*, 7(1), 33-40.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Riksdagen.
- SFS 1994:738. *Förordning om kommunal vuxenutbildning*. Stockholm: Riksdagen.
- Sing, R. (2001). Lifelong education: Present status and future strategy. *Indian journal of adult education*, 62(4), 31-40.
- Sinnott-Armstrong, W. (2006). "Consequentialism". In E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-28 från <http://www.plato.stanford.edu/archives/spr2006/entries/consequentialism>
- Skog-Östlin, K. (1999). Att vara lärare: Bilder ur två traditioner. *Utbildning och Demokrati*, 2, 33-56.
- Skolverket. (2000a). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Skolverket. Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-28 från <http://www.skolverket.se/publikationer>
- Skolverket. (2000b). *Med vuxenutbildning i fokus*. Stockholm: Skolverket. Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-29 från <http://www.skolverket.se/publikationer>
- Smith, M.K. (2001). David A Kolb on experiential learning. *The encyclopedia of informal education*. Hämtad 2006-06-21 från <http://www.infed.org/b-explrn.htm>
- Smith, M.K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The encyclopedia of informal education*. Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-28 från [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm)
- Smith, M.K. (2003). Andragogy. *The encyclopedia of informal education*. Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-09 från [http://www.infed.org/lifelong learning/b-andra.htm](http://www.infed.org/lifelong%20learning/b-andra.htm)
- Smith, M.K. (2004). Nel Noddings, the ethics of care and education. *The encyclopedia of informal education*. Hämtad odat; tillgänglig 2007-01-28 från [www.infed.org/thinkers/noddings.htm](http://www.infed.org/thinkers/noddings.htm)
- Smith, M.K. (2005). Carl Rogers, core conditions and education. *The encyclopedia of informal education*. Hämtad 2006-07-11 från <http://www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm>
- SOU 1996:27. *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*. Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Stockholm: Fritze.
- SOU 1996:188. *Vuxenutbildare ser på sig själva*. Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Stockholm: Fritze.
- SOU 1997:120. *Vuxenpedagogik i Sverige: Forskning, utbildning, utveckling*. En kartläggning; Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Stockholm: Fritze.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fakta info direkt.
- SOU 1999:141. *Från Kunskapslyftet till en strategi för livslångt lärande: Ett perspektiv på svensk vuxenutbildningspolitik*. Rapport från Kunskapslyftskommittén. Stockholm: Fakta info direkt.

- SOU 2000:28. *Kunskapsbygget 2000: Det livslånga lärandet*. Slutbetänkande från Kunskapslyftskommittén. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L. & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation: Om kvalitativ metod och teoriergenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- St. Clair, R. (2004). A beautiful friendship? The relationship of research to practice. *Adult Educational Quarterly*, 54(3), 224-241.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Svensk Facklitteratur (1994). *90-talets gymnasieskola och vuxenutbildning*. Stockholm: 1994.
- Taylor, E.W. (2003). The relationship between the prior school lives of adult educators and their beliefs about teaching adults. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 59-77.
- Taylor, E.W., Dirckx, J. & Pratt, D.D. (2001). Personal pedagogical systems: Core beliefs, foundational knowledge, and informal theories of teaching. In R.O. Smith et al. (Eds.), *Proceedings of the 42<sup>nd</sup> Annual Adult Education Research Conference* (pp. 393-398). Lansing: University of Michigan. Hämtad 2005-04-26 från <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001taylor.htm>
- Thulesius, H., Håkansson, A. & Petersson, K. (2003). Balancing: A basic process in end-of-life cancer care. *Qualitative Health Research*, 13(10), 1353-1377.
- Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuijnman, A.C. & van der Kamp, M. (1992). *Learning across the lifespan: Theories, research, policies*. Oxford: Pergamon Press.
- Törnvall, M.-L. & Forslund, K. (1995). *Lärares professionella utveckling: Teorigrund, metodiska ansatser och egna utvecklingsprocesser*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 166-197). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994a). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf94: Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program: Kursplaner för kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (1994b). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utilitarian.net. (2006). *Utilitarianism*. Hämtad 2006-06-20 från <http://www.utilitarian.net/index.php?sida=information>
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of happiness studies*, 1, 1-39.
- Ventegodt, S., Merrick, J. & Andersen, N.J. (2003). Quality of life theory III: Maslow revisited. *The scientific world journal*, 3, 1050-1057.
- Ventegodt, S., Flensburg-Madsen, T., Andersen, N. J., Nielsen, M., Mohammed, M. & Merrick, J. (2005). Global Quality of Life (QOL): Health and ability are primarily determined by our consciousness: Research findings from Denmark. *Social indicators research*, 71, 87-122.
- West, H.R. (2006). *Utilitarianism from Encyclopedia Britannica*. Hämtad 2006-08-08 från <http://www.utilitarianism.com/utilitarianism>
- Wilson, A.L. (1999). Creating identities of dependency: Adult education as a knowledge-power regime. *International Journal of Lifelong Education*, 18(2), 85-93.

- Wilson, A.L. & Hayes, E.R. (2002). From the editors: The problem of (learning in-from-to) experience. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 173-175.
- Wlodkowski, R. (1991). *Developing motivation for lifelong learning*. Hämtad 2005-08-20 från <http://www.context.org/ICLIB/IC27/wlodski.htm>
- Wlodkowski, R. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for teaching all adults* (2<sup>nd</sup> ed.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem?: En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Wrightsman, L.S. (1994). *Adult personality development vol. 1: Theories and concepts*. Thousand Oaks: Sage.
- Ziegler, M., Ebert, O. & Cope, G. (2004). Using cash incentives to encourage progress of welfare recipients in adult basic education. *Adult Basic Education*, 14(1), 18-31.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder- och inga kvantitativa heller för den delen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, 270-292.



## **Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA)**

**Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet**

### **I serien har utkommit:**

1. Gunbritt Tornberg, 2006. "Bara man ser till barnens bästa". En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla. ISSN 1653-6894. ISBN 91-7264-110-X.
2. Carin Jonsson, 2006. Läsningens och skrivandets bilder. En analys av faktiska villkor och potentiella möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
3. Kenneth Nordgren, 2006. Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella samhället. ISSN 1653-6894 ISBN 91-7264-128-2.
4. Anders Holmgren, 2006. Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
5. Kenneth Ekström, 2007. Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
6. Anita Håkansson, 2007. Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen. ISSN 1653-6894 1650-8858 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.

## **Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete**

### **Dissertations in Educational Work**

**Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet**

#### **I serien har utkommit:**

1. Monika Vinerek, 2001. Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år? ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. Om det inte är dyskalkyli – vad är det då? ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2
8. Eva Leffler, 2006. Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. Läsnings och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
12. Kenneth Ekström, 2007. Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
13. Anita Håkansson, 2007. Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen. ISSN 1653-6894 1650-8858 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.