

Deltagarinflytande

**TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET
UTLÅNAS EJ**

I
82,



Pedagogiska biblioteket

Utgivningsadress:

Utgivningsförlaget

Redaktör Kerstin Thorsén

**Teknisk
produktion** Hans Finnman

Tekniska data *Sättning* Century Schoolbook 11/13
Tryckmetod Offset
Papper 100 g Offsetpapper
Bindning Klammerhäftad

Presslagd Oktober 1987

© Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget

ISBN 91-47-02834-3

ISSN 0283-491X Upplaga 1:2

Schmidts Boktryckeri AB, Helsingborg 1988

[Läroplaner...]



Kommentarmaterial

L82
UX

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK /



14000

000158576

Deltagarinflytande



PEDAGOGISKA
BIBLIOTEKET

Utbildningsförlaget Stockholm

Förord

Läroplanen för kommunal och statlig utbildning för vuxna (Lvux 82) består av en allmän del och av kommentarmaterial. Den allmänna delen innehåller mål och riktlinjer för verksamheten samt föreskrifter i form av timplaner och kursplaner. Kommentarmaterialen innehåller däremot inga bindande regler. Avsikten är att de skall

- belysa aktuella frågor såväl av övergripande karaktär som i anslutning till enskilda ämnen och kurser,
- diskutera alternativa metoder att lösa förekommande problem och olika sätt att arbeta i den riktning som målen för utbildningen anger.

Kommentarmaterialen fastställs av SÖ och skall kompletteras och aktualiseras fortlöpande.

I Mål och riktlinjer behandlas deltagarinflytande på flera ställen. I ett särskilt avsnitt kallat "Deltagarmedverkan och ansvarsfördelning" sägs bl a följande:

Ett vidgat och fördjupat inflytande för de studerande är ett medel att nå centrala övergripande mål och en metod att öka effektiviteten i undervisningen. Ett syfte med undervisningen i komvux är att de studerande skall lära sig planera och ta ansvar för sina studier. En strävan bör därför vara att de medverkar i studieplanering, i val av arbetsformer och material samt i utvärdering.

Läroplanen tar också upp de svårigheter som kan vara förknippade med deltagarinflytande.

Syftet med det här kommentarmaterialet är att bidra till en utveckling av hur ansvarsfördelningen mellan deltagare och lärare kan genomföras enligt Lvux 82. Utifrån olika forskningsprojekt och studier diskuteras deltagarinflytandets möjligheter och problem. Exempel från två komvuxkurser belyser vad deltagarinflytande kan innebära i det praktiska arbetet.

Kommentarmaterialet kan med fördel användas i fortbildnings-
sammanhang. Vid planeringen var en av utgångspunkterna att det
skulle ingå i fortbildning enligt SÖ:s servicematerial "Att utveckla
komvux". Där finns föreliggande material upptaget inom kun-
skapsområde IV.

Huvudansvariga för materialet har varit docent Anders Fransson,
institutionen för pedagogik vid universitetet i Göteborg, och avdel-
ningsdirektör Inger Hellberg, SÖ, funktion V 2.

ERLAND RINGBORG

Anders Franzén

Innehåll

Några utgångspunkter	7
Kunskapssynen i Lvux 82	8
Urval av stoff	10
”Den exemplariska principen”	10
Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning	12
Deltagarmedverkan – deltagarinflytande	14
Motiv för deltagarinflytande	14
Utbildning för demokrati	15
Inflytande och erfarenhetsanknytning	16
Inflytande och studiemotivation	17
Inflytande och utbildning för självständighet	18
Inflytande och samverkan	20
Sammanfattning av ett samtal om deltagarinflytande i en kurs i social service	21
Deltagarinflytande ur lärarnas och deltagarnas perspektiv	24
Några observationer	24
Vad försvårar deltagarinflytande – en summering	28
Försök med deltagarinflytande – fyra modeller	30
Ett exempel på tillämpning av modell 4 i en kurs i engelska	32
Ämnesskillnader vad gäller deltagarinflytande	37
Kursförloppet	38
Inskolning	38
Grunddel – fördjupningsdel	39
Utvärdering	41
Litteraturförteckning	42

Några utgångspunkter

- Att studera vid komvux innebär att bedriva självstudier under ledning och stöd av en person som är förtrogen med ämnesinnehåll, ämnesmetodik och läroplanens krav.
- Den enskilde deltagaren har själv valt att påbörja studier vid komvux och vilka ämnen han eller hon skall läsa. Deltagaren bär därmed själv det yttersta ansvaret för studieresultaten.
- Studier vid komvux ger dels reell kompetens, dels formell kompetens i form av betyg. För många deltagare är betyget viktigt som inträdesbiljett till fortsatta studier och/eller yrkesarbete. Det är läraren som tolkar betygskraven och som ytterst har ansvar för bedömningen av deltagarnas prestationer. Detta förhållande försätter deltagaren i en beroendeställning i relation till läraren. Det ger också läraren en känsla av att ensam bära ansvaret för undervisningens innehåll, förlopp och resultat. Denna känsla förstärks av de starka förväntningar som flertalet deltagare riktar mot läraren, förväntningar som ofta byggts upp under deras tidigare skolgång. Det finns en uppenbar risk att deltagarna helt förlitar sig på läraren och att läraren i sitt eget ansvarsmedvetande tar ifrån deltagarna deras del i ansvaret för kursen.
- Komvuxdeltagarens studiesituation skiljer sig i viktiga avseenden från ungdomsskoleeleven situation. Komvuxdeltagaren och komvuxläraren möts som två självständiga mogna människor. Båda är medborgare med ansvar som sträcker sig långt utanför studiesituationen. För deltagarnas del medför ansvaret på andra livsområden – familj, hem, arbete, föreningsliv m m – restriktioner för hur långt deras engagemang i studierna kan sträcka sig. Olika deltagares förutsättningar att delta i utbildningen skiljer sig ofta drastiskt, inte bara när det gäller studieförutsättningar och förkunskaper. När komvuxläraren möter en ny grupp deltagare möter han därför en grupp sinsemellan mycket olika individer, vars erfarenheter, behov, ambitioner, farhågor och särdrag är från början okända men viktiga förutsättningar för undervisningen. Inte bara de enskilda deltagarna är unika, även det samspel som med tiden kommer att utveckla sig i gruppen är unikt. Alla grupper är olika.

Först när läraren får tillfälle att lära känna de enskilda deltagarna på ett djupare plan, framstår individernas särprägel med full skärpa och först då uppfattas undervisningssituationen med dess påtagliga begränsningar vad gäller timtilldelning, läromedel, utrustning m m som ett kännbart problem. Ju längre läraren sträcker sig i sina ambitioner att låta de enskilda deltagarna medverka i och påverka undervisningen mot bakgrund av sina egna unika förutsättningar, desto mer krävande blir lärarens uppgifter när det gäller planering och samordning.

□ Timplanerna är i vissa fall inte särskilt väl anpassade till de Mål och riktlinjer, som numera gäller för komvux. Timplanerna har sitt ursprung i en tid då ett huvudsyfte för komvux var att erbjuda kompletteringsutbildning för personer med mycket goda studieförutsättningar. Den försämring av statsfinanserna som skett samtidigt med framväxten av nu gällande prioriteringar har tyvärr hittills förhindrat välmotiverade ökningar av timtalen. En väl genomtänkt användning av de resurser för kompletterande stöd- undervisning som trots allt finns är därför nödvändig.

Kunskapssynen i Lvux 82

Lvux 82 betonar vikten av att utgå från de iakttagelser, frågor och problem deltagarna bär med sig från vardags- och yrkesliv.

Nästan allt vi kan har vi tillägnat oss i vårt dagliga liv utanför skolor och formell undervisning. Vi lär oss genom att söka lösningar på alla de små och stora problem vi ställs inför. Vardagens händelser och det dagliga nyhetsflödet tvingar oss till funderingar över hur saker och ting hänger ihop. Utan att tänka så mycket över det bearbetar vi hela tiden vår världsbild. Det är emellertid förmågan att i *praktisk handling* lösa mångfalden av uppgifter i yrkeslivet, i hemmet och på fritiden som räknas. Vi gör en mängd erfarenheter men betraktar sällan dessa som "kunskap".

Lvux 82 tar fasta på erfarenheter som kunskap. Läroplanen anger att undervisningen bör ta till vara och knyta an till deltagarnas erfarenheter från det praktiska livet. Detta gäller såväl teoretiska som yrkesinriktade kurser. Ja, läroplanen sträcker sig ännu längre. Den föreskriver att kursinnehållet skall väljas så att det *kompletterar* de kunskaper och erfarenheter deltagaren har redan vid kursstarten på ett sådant sätt, att deltagaren får en utbildning av

samma *kvalitet* som ungdomsutbildningen. Det är *likvärdighet*, inte identitet med ungdomsskolans kursinnehåll, som förespråkas. Detta innebär att bara ett *preliminärt val* av stoff kan ske före kursstarten. Det slutliga urvalet måste ske under kursens gång i samarbete mellan lärare och deltagare. Det innebär också att olika deltagare kan ha behov av olika komplettering av sina tidigare kunskaper. Tankegången har giltighet för kursen som helhet, både grunddel och fördjupningsdel.

Forskning om vuxnas syn på kunskap, inläring och erfarenheter tyder på att i synnerhet personer med kort utbildning tenderar att dra en skarp gräns mellan skolkunskap och praktisk vardagskunskap. Forskningen har också visat att det tyvärr inte är ovanligt att undervisningen i skolan inte leder till några förändringar av deltagarnas grundläggande uppfattningar om viktiga förhållanden i samhälle och natur. När syftet med inläringen i skolan uppfattas vara att så korrekt som möjligt minnas innehållet i läroböcker och föreläsningar för senare återgivning på prov, undviks en konfrontation mellan föreställningar grundade på praktisk erfarenhet och den vetenskapligt grundade kunskap utbildningen skall föra fram till.

Läroplanen vill råda bot på detta. Den betonar därför vikten av att deltagarna görs medvetna om sina egna föreställningar och uppfattningar och aktivt bearbetar dem i undervisningen. De skall få insikt om att inläring ofta består i att ändra och fördjupa uppfattningar om omvärlden och inte bara i att lagra mer fakta.

Under kursens gång och i anslutning till upplevelser av ny kunskap skall deltagarnas uppfattning om själva begreppet kunskap tas upp till gemensam bearbetning. Läroplanen framhåller också som viktigt att deltagarna får tillfälle att skapa sammanhang i och överblick över de iakttagelser de gjort i sitt dagliga liv. Fördjupningsuppgifter kan ge tillfälle till sådana integrerande bearbetningar.

En annan sida av samma strävan att utveckla deltagarnas syn på begreppet kunskap är att systematiskt ge dem övning i att bedöma sina egna kunskaper och färdigheter. Deltagarna i samma kursgrupp är viktiga resurser för varandra vid sådan självbedömning. Alltför sällan tas dock denna resurs i bruk.

Deltagarna skall nå insikt om att kunskap är något som skapas av varje enskild individ. Iakttagelser ger utgångsmaterial och syste-

matisk reflektion är metoden i det arbete som leder fram till kunskap.

Redan inledningsvis slogs fast att ansvaret för studier vid komvux i grunden vilar på den enskilde deltagaren. Undervisningen måste därför målmedvetet inriktas på att förbättra deltagarnas förmåga att på egen hand inhämta och tillägna sig kunskaper. Syftet med undervisningen sträcker sig därmed alltid utöver de specifika moment man valt att arbeta med under kursen.

Vad skall man då arbeta med inom de ramar mål och huvudmoment anger? Frågan får bilda utgångspunkt för diskussionen i följande avsnitt.

Urval av stoff

Stoffet kan aldrig väljas så att man når en fullständig täckning ens av begränsade ämnesområden. Tiden gör det nödvändigt att göra omsorgsfulla *val* av problemställningar och stoff. Det måste vara lärarens uppgift att vägleda deltagarna fram till ett kursinnehåll som har så djupgående konsekvenser för deras kunskapsutveckling som möjligt. Deltagarens tidigare erfarenheter, reflektioner och föreställningar har avgörande betydelse för hur detta stoff ser ut i det enskilda fallet.

”Den exemplariska principen”

För några år sedan diskuterades stoffvalets problem mycket intensivt, bl a i Danmark och Tyskland. Ett begrepp som ofta användes var ”den exemplariska principen”. Innebörden i denna princip är att man i stället för att försöka få med så mycket som möjligt måste söka det centrala, det väsentliga och det representativa som kan exemplifiera ett stoffområde. Olika debattörer visade sig dock ha mycket olika uppfattningar om vad som gör ett visst stoff ”exemplariskt”. Knud Illeris (1976), som har givit sig in i närkamp med problemet

hur deltagarstyrda och problemorienterade studier skall organiseras, finner att man kan urskilja åtminstone tre olika typer av exemplariska principer.

1. Den klassiska exemplariska principen

Utgångspunkten är här den klassiska bildningen i vid mening, den bildning som finns i traditionen, kulturen och som förs vidare genom skolämnen. Det vi kallar bildningsarvet. Kriteriet vid val av innehåll är att de studerade ämnena skall sätta eleven i förbindelse med de bärande elementen i bildningsarvet. Traditionen skall på detta sätt föras vidare genom de enskilda individerna.

2. Den vetenskapliga exemplariska principen

De vetenskapliga disciplinerna så som de tolkas av sina främsta företrädare utgör här underlaget för stoffvalet. Strävan är att stoffet skall väljas så att eleverna får inblick i centrala begrepp och teorier. Kursplanerna skall därför sättas samman av de främsta experterna på respektive område. Det är sedan en uppgift för läromedelsförfattare och lärare att finna anknytningar mellan elevernas erfarenhetsvärld och de vetenskapliga strukturerna. Syftet är att man genom utbildningen skall minska klyftan mellan vardagliga kunskaper och avancerad vetenskaplig teoribildning. Bruner är en uppmärksam föreläsare för detta synsätt.

3. Den samhälleligt exemplariska principen

Den exemplariska principen innebär i det här fallet följande: "Den enskilde individen (som en medlem av ett kollektiv) skall genom studierna bli mer kapabel att sätta sin egen tillvaro och sina dagliga erfarenheter i meningsfullt samband med en helhetsuppfattning av samhället." (Illeris 1976, s 153.)

Det är framför allt Oscar Negt som i anknytning till arbetarutbildning utvecklat en exemplarisk princip i denna tredje innebörd: "Att ett ämne är exemplariskt i Negts mening betyder alltså att det kan exemplifiera det givna samhällets uppbyggnad och strukturer

och att denna exemplifiering är av sådan karaktär att den enskilde arbetaren . . . kan se sin dagliga situation och sina egna självupplevda konflikter som exempel på eller yttringsformer av de härskan- de samhällsförhållandena.” (Illeris 1976, s 154.)

Vidare skriver Illeris att Negt nämner arbetsrätten och arbetsprocessernas teknifiering som exemplariska ämnen för arbetarutbildning. Alla arbetare i det moderna samhället kan sätta dessa ämnen i relation till såväl egna personliga intressen som till den politiska situationen i stort. När det gäller arbetsmetodik pekar Negt på fallstudier som en bra väg. Fallen skall då emellertid inte studeras för sin egen skull utan relateras till andra fall i syfte att den enskilde studeranden skall se uttrycken för rådande samhäll- lliga strukturer. Det är att nå insikt om dessa strukturer och därige- nom få realistiska utgångspunkter för politisk handling som är det avgörande.

Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning

Illeris menar att man vid problemorienterad och deltagarstyrd undervisning måste tillämpa två typer av kriterier vid ämnes- valet.

Inre kriterier: De problem som görs till utgångspunkter för arbetet måste upplevas som relevanta för de enskilda deltagarna person- ligen. De bör dessutom uppfattas som gemensamma problem eller problem som är intressanta för samtliga i gruppen.

Yttre kriterier: Centrala element i klassisk bildning, fundamentala vetenskapliga strukturer, viktiga samhällliga strukturer.

Det är i första hand läraren som bär ansvaret för att alla deltagare lär känna och förstå innebörden av de yttre kriterierna och det är läraren som har att se till att gruppen lever upp till dem. Detta är en mycket kvalificerad uppgift och en av anledningarna till att kraven på lärarkompetens blir högre vid problemorienterad än vid traditio- nell läromedelsföljande undervisning. Även uppgiften att se till att deltagarna kommer fram till gemensamma problem kräver en pla- nerad och systematisk lärarinsats. I en komvuxklass av normalstor- lek är det knappast realistiskt att vänta sig att deltagarna inom rimlig tid skall finna ett gemensamt problemfält som uppfattas som

angeläget av samtliga. Det blir nödvändigt att låta deltagarna arbeta i mindre grupper som sätts samman på grundval av deltagarnas intressen. Under alla förhållanden är det av avgörande betydelse för den problemstyrda undervisningens effektivitet att tillräcklig omsorg läggs på problemvalet så att både de inre och yttre kriterierna uppfylls.

En lärobok är med nödvändighet uppbyggd utifrån vad författaren ansett vara ett rimligt stoff för huvuddelen av de studerande. Den kan aldrig vara anpassad efter varje enskild deltagares speciella förutsättningar. Läroböcker kan därför bara tjäna som *utgångspunkt* för stoffvalet. Tillgången på särskilda läroböcker för komvux är dessutom relativt begränsad.

I den programmerade undervisningens barndom gjordes vissa försök att skapa läromedel som medgav alternativa vägar genom läromedlet beroende på den enskilde elevens förkunskaper. Produktionen av sådana läromedel blev dock orimligt dyr och de blev otypliga att använda. De illustrerade emellertid tydligt den stora skillnaden mellan ett läromedel som är utformat med tanke på alternativa vägar till slutmålet och läromedel som tvingar alla att gå samma väg oavsett skillnader i förkunskaper.

Den erfarenhetsgrundade undervisning Lvux 82 förespråkar innebär att komvuxläraren ställs inför samma uppgift som konstruktören av ett programmerat undervisningsmaterial. Läraren har emellertid en lättare uppgift i så måtto att materialet inte måste konstrueras på förhand utan kännedom om de aktuella deltagarna. Valet av stoff kan ske allt eftersom deltagarnas kunskaper utvecklas. Läraren är beroende av ett nära samspel med deltagarna för att kunna åstadkomma detta (se vidare exemplen längre fram i häftet). Därmed är det dags att beröra begreppet deltagarmedverkan som intar en så central plats i Lvux 82 och att sätta det i relation till begreppet deltagarinflytande.

Deltagarmedverkan– deltagarinflytande

Deltagarmedverkan i planering och genomförande av undervisningen inom komvux kan ha många syften och ta sig många uttryck. Den kan ske på lärarens villkor och innebära att läraren använder sig av deltagarna som medverkande i undervisning och utvärdering och den kan innebära att deltagarna får möjlighet till ett större eller mindre inflytande över kursens innehåll och karaktär.

Det är vanligt att deltagare på olika sätt ges en aktiv roll i undervisningen, att de medverkar i undervisningen, utan att man för den skull kan tala om deltagarinflytande. Detta är t ex fallet vid den vanligaste formen av erfarenhetsutnyttjande: när läraren låter en deltagare berätta om något han eller hon varit med om eller har kännedom om för att ge en livfull illustration till ett begrepp som just då behandlas i kursen. Så är också fallet då deltagarna tjänar som undervisningsresurs för varandra vid t ex parövningar i språk och då de hjälper varandra inbördes genom rättning av diagnostiska prov.

Deltagarinflytande är mera sällsynt, i synnerhet i språk och naturvetenskapliga ämnen. I en enkätundersökning av Höghielm i slutet av 70-talet uppgav bara var tredje språklärare och var femte lärare i naturvetenskapliga ämnen på högstadienivå inom komvux, att de vidtog några åtgärder för att ge deltagarna möjlighet att påverka kursens innehåll och uppläggning.

Motiv för deltagarinflytande

Frågan om deltagarinflytande är mer problematisk än frågan om medverkan från deltagarnas sida. Vilka motiv kan då anföras för att ge deltagarna inflytande över olika delar av utbildningen? I det följande diskuteras deltagarinflytande ur fem olika aspekter:

- Utbildning för demokrati.
- Inflytande och erfarenhetsanknytning.
- Inflytande och studiemotivation.
- Inflytande och utbildning för självständighet.
- Inflytande och samverkan.

Utbildning för demokrati

Enligt de politiskt fastställda mål och riktlinjer som gäller för både ungdomsskola och vuxenutbildning skall undervisningens innehåll och arbetsformer vara så utformade att de främjar demokratins samhälls- och människosyn: människan är aktiv och skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor.

Även om läraren under en inskolningsperiod, som Lvux 82 framhåller, får ta på sig det fulla ansvaret för arbetets uppläggning skall den styrning läraren utövar ha som mål att steg för steg öka den enskildes inflytande och ansvar vad gäller både de egna studierna och det gemensamma arbetet i kursgruppen.

Demokratimotivet innebär att en ökad vilja och förmåga till aktiv medverkan i den gemensamma planeringen i sig är viktiga mål för komvux. Det räcker inte att deltagarna inom tex samhällskunskapsämnet får teoretiska kunskaper om demokrati; de måste också i samtliga ämnen få arbeta på ett demokratiskt sätt med de krav på personligt ansvarstagande, samarbete och solidaritet detta innebär. Enligt detta synsätt är utbildningen inte enbart den enskilde deltagarens privata angelägenhet utan han eller hon har också del i ansvaret för planering och genomförande av verksamheten i stort. Träning för demokrati genom att leva i demokrati innebär bl a att lära sig lyssna på andra, att själv våga och kunna presentera argument på ett sakligt sätt och att medverka till att beslut som är acceptabla för en hel grupp kan fattas.

Erfarenheter från försöksverksamhet med vidgat deltagarinflytande visar hur känsliga deltagarna är för "skendemokrati". I de fall deltagarna inbjuds att delta i beslutsfattandet är det därför nödvändigt att de verkligen ges ett reellt inflytande och att fattade beslut verkligen fullföljs.

Det är mycket få deltagare, i synnerhet bland korttidsutbildade, som söker sig till utbildning för att få den medborgerliga skolning som skisseras här. Den korttidsutbildade börjar i regel studera på komvux med mycket påtagliga praktiska och nyttobetonade syften. Det är först under utbildningens gång eller i efterhand som deltagaren upptäcker att viktiga effekter av utbildningen består i ett ökat samhällsengagemang och en stärkt tilltro till sina möjligheter att göra sin stämma hörd i olika sammanhang.

Inflytande och erfarenhetsanknytning

Detta motiv har till skillnad från det första direkt med kursinnehållet att göra. Om man skall lyckas förverkliga läroplanens ambitioner att utbildningen i komvux skall *komplettera* de kunskaper och färdigheter deltagaren redan förvärvat, måste deltagaren ges en aktiv roll vid valet av kursinnehåll och övningar. Detta kan ske både genom en formell beslutsgång, där deltagare och lärare enas om kursinnehållet inom de ramar som läroplanen och tillgängliga resurser ger, och på ett informellt sätt vilket innebär att läraren är lyhörd för de önskemål och synpunkter deltagarna för fram och på grundval därav successivt anpassar sin planering. I det senare fallet påverkar deltagaren lärarens planering utan att deltagaren alltid för den skull upplever sig ha något inflytande.

Majken Bergwall (1984) har visat att lärare vanligtvis tillämpar någon eller några av följande former för att ge deltagarna inflytande över undervisningen.

- Deltagarna är med och planerar arbetsordningen i klassen.
- Deltagarna ges möjligheter att välja mellan olika alternativ.
- Deltagarna får ge synpunkter på en kursplanering som läraren utformat.
- Deltagarna får utöva inflytande genom representanter.
- Inflytandet utövas genom inlägg i utvärderingsdiskussioner i gruppen efter ett genomfört kursavsnitt.
- Läraren tar successivt hänsyn till synpunkter och krav från deltagarna.

Deltagarnas synpunkter på planeringen gäller ofta proven, deras frekvens och placering i tid. Ofta är utvärdering och planering koppade till varandra. Om utvärderingssamtalen genomförs före slutprovet på ett avsnitt kan deltagarna framföra önskemål om komplettering, ytterligare förklaringar eller repetition av vissa moment. Sker utvärderingen efter provet är blicken riktad mera mot de närmast följande avsnitten och kan gälla arbetsrytm och arbetstakt, önskemål om speciellt ingående behandling av vissa moment etc.

Försök med högskolekurser för korttidsutbildade har visat på vikten av analys av förväntningar, behov och värderingar i målgruppen redan i samband med den grundläggande utbildningsplaneringen, dvs i samband med kursplanearbetet. Detta bl a av det skälet att ett reellt deltagarinflytande över kursinnehållet under utbildningens gång förutsätter att det föreligger en klar och lättbegriplig kursbeskrivning vid kursstarten. En sådan beskrivning måste från början vara rätt väl anpassad till deltagarnas förutsättningar, intressen och behov om det alls skall vara meningsfullt för deltagarna att formulera egna synpunkter. Det finns ingen realistisk grund för deltagarinflytande över kursplaneringen om deltagarna saknar inblick i ämnesområdets karaktär. Detta blir lätt fallet om det enbart är ämnets struktur och inte också deltagarnas kunskaper, erfarenheter och behov som bildar utgångspunkt för kursens uppbyggnad.

I slutskedet av en kurs har deltagarna hunnit få så god inblick i ämnets karaktär och kursens förutsättningar och begränsningar att de kan ge insiktsfulla synpunkter på hur nästa kurs bör läggas upp. Först i detta skede kan deltagarna klart se vad som egentligen varit möjligt att begära. I inledningsskedet leder lätt stereotypa föreställningar om ämnet och lärarens uppgift till att lärarens förslag till uppläggning utan vidare accepteras. "Veteranernas" erfarenheter är således en viktig utgångspunkt för den inledande kursplaneringen.

Inflytande och studiemotivation

Ett vanligt motiv för ökat deltagarinflytande gäller studiemotivationen. Arbetspsykologisk och pedagogisk forskning har givit klara belägg för att det råder ett samband mellan möjlighet till inflytande över den omedelbara arbetssituationen och engagemang i arbetet.

Det har också visats att studier, som bedrivs av intresse och nyfikenhet, inriktas mot förståelse och praktisk handling och resulterar i personligt tillägnad kunskap av helt annat djup och varaktighet än studier som motiveras av ”käppen eller moroten”. Ofta visar sig dock skillnaderna i kunskapsbehållning av faktakaraktär först en tid efter kursen.

Det råder emellertid inget enkelt och direkt samband mellan möjlighet till inflytande och studieengagemang. Ett påtvingat ansvar för att delta i en planeringsprocess, som man inte känner sig kompetent att överblicka, leder snarare till olust och motstånd än till ökat engagemang.

Vilka effekter ökat deltagarinflytande över kursplaneringen får på studiemotivationen beror i hög grad på deltagarnas motiv för att studera. Den som läser en kurs enbart för att med ett minimum av arbetsinsats få ett behörighetsbevis ser sannolikt deltagarinflytande mera som ett hinder än som en chans till ökad meningsfullhet i studierna.

En kursuppläggning där läraren ser deltagarinflytande som ett viktigt inslag i arbetet med att skapa ”utbildning för demokrati” kan alltså leda till konflikter med en del av deltagarna. Det är nödvändigt för läraren att ta dessa konflikter och detta kräver i sin tur att lärarna har helt klart för sig, varför de anser att deltagarna skall ta en aktiv del i planering och genomförande av arbetet under kursen. Läraren måste vidare skapa realistiska förutsättningar för ett successivt ökande ansvarstagande från deltagarnas sida.

Inflytande och utbildning för självständighet

Det är mycket sällan som en kurs är skraddarsydd för den verklighet där deltagarna skall använda sina kunskaper och färdigheter. Utbildning leder i regel till relativt generella kunskaper som individen efter eget omdöme får försöka tillämpa i olika situationer.

Undersökningar har visat att deltagare som bara fått arbeta med tillrättalagda övningar har svårt att göra bruk av sina kunskaper när de hamnar i verkliga tillämpningssituationer. Det har to m visat sig att man kan bli *sämre* på att lösa praktiska problem, om man i undervisningen fått vänja sig vid att utan närmare eftertanke

tillämpa bestämda *lösningrutiner*. Man vänjer sig av med att ställa sig frågan vad problemet egentligen gäller.

Lärarens ambition att åstadkomma en effektiv kursuppläggning kan leda till att deltagarna "lotsas" förbi de avgörande svårigheterna.

Detta gäller allt från tillämpning av matematiska kunskaper i verkliga beräkningssituationer till tillämpning av kunskaper om bilmotorer. I verkliga situationer består ofta en avgörande svårighet i att nå klarhet om vilket problem det egentligen är som skall lösas och att sortera fram den information som är relevant vid problemlösningen.

Erfarenheter av dessa slag har lett till undervisningsförsök där man låtit deltagarna arbeta med relativt omfattande problem som de själva valt. Hit hör alla de försök som kan sammanfattas under rubriken "problemorienterade och deltagarstyrda studier". Vägen fram till lösningen betraktas då som lika väsentlig som själva lösningen. Det är mycket viktigt att de problem deltagarna griper sig an verkligen är lösbara inom den tid som står till förfogande och med de kunskaper och andra resurser deltagarna förfogar över.

Problemorienterade studier ställer stora krav på lärarens kunskaper inom det valda området. Han måste kunna hjälpa deltagarna att avgränsa sina problem och så småningom efter avslutat arbete hjälpa dem att lyfta fram det allmängiltiga ur det enskilda arbetet. "Om den undervisning som är knuten till arbetet med exemplen inte förmår att teoretisera (generalisera) det konkreta, blir exemplen stående som lösdrivna öar utan inbördes sammanhang. Vägledningen måste visa vad som binder samman öarna. Först då kan det exemplariska lärandet bli både grundligare och mer omfattande än det encyklopediska lärandet." (Askeland 1979, s 60.)

Arbets sätt bör alltså inte väljas bara med hänsyn till vad som på kort sikt förefaller leda till effektiv inläring. Arbetsformer där deltagarna tillåts att helt överlämna sig i lärarens kompetenta händer — lyssna på klagörande genomgångar, öva på tillrättalagda övningar och slutligen svara på provfrågor som är väl samstämde med kursinnehållet — kan visa sig mindre effektiva i det långa perspektivet. Flera studier har visat att arbetsformer, där deltagarna i arbetsgrupper tar stort ansvar för kunskapssökandet och till-

sammans försöker lösa uppkomna problem innan läraren tillkallas, kan vara betydligt effektivare än konventionell klassrumsundervisning. Detta gäller både deltagarnas förståelse för grundläggande begrepp i ämnet och förmågan att på egen hand läsa vidare.

Inflytande och samverkan

Det femte motivet utgår från tanken att en undervisningssituation med stort deltagarinflytande och stort ansvar skulle göra deltagarna mer benägna att fungera som resurser för varandra, att ge inbördes hjälp vid bearbetning av problem och utvärdering av resultat. Ibland har man som ideal sett en situation där deltagarna arbetar som ett lag med läraren som handledare och inte som en grupp isolerade individer med läraren som enda auktoritet.

För närvarande tycks emellertid det sistnämnda oftast vara fallet. Det råder en utbredd skepsis bland komvuxstuderande mot att se kamraterna som resurser för de egna studierna. I de fall man arbetar gruppvis med projekt utvecklas ofta rätt djupa klyftor mellan grupperna. Det är tyvärr inte heller ovanligt med konflikter och bristande samarbete inom grupperna. Inte sällan blir det så att den mest ambitiöse gör en oproportionerligt stor del av arbetet. Det krävs aktiva insatser från lärarens sida för att skapa goda förutsättningar för reell samverkan. Utveckling av aktiv gruppssamverkan kräver att gruppens medlemmar lyckas identifiera gemensamma mål och att man konkret får erfara att gemensamma ansträngningar lönar sig bättre för den enskilde deltagaren än ensamarbete.

Eftersom deltagarna i en komvuxklass ofta har klart skilda syften med sina studier och är olika beredda att lägga ner arbete på uppgifter som inte har en uppenbar betydelse för betyget, är det nödvändigt att läraren håller sig informerad om hur gruppssamspelet fungerar och inte tvekar att gripa in när det går snett. Sådana ingrepp kräver både kunskaper om gruppdynamik och erfarenhet av metoder som bidrar till att utveckla samspelet i en grupp. Det finns numera en hel del lättillgänglig litteratur på detta område. (Se litteraturförteckningen i slutet av häftet.)

Sammanfattning av ett samtal om deltagarinflytande i en kurs i social service

Innan analysen av deltagarinflytandets möjligheter och problem förs vidare, återges i det här avsnittet en beskrivning av planeringsarbetet i en kurs i social service i en medelstor kommun. Gruppen bestod av kvinnor från 20 och upp till 50 år. De studerade på heltid. Fyra lärare hade undervisning i gruppen. Beskrivningen är baserad på en intervju med den lärare som var samordnare för kursen. Hennes egen undervisning omfattade blocket "Mänskliga resurser" med 12 timmar per vecka. Själv hade hon bakgrund som hemtjänstassistent och föreståndare.

Det bör framhållas att den undervisningsstrategi som skisseras här inte kan genomföras fullt ut i många komvuxkurser. En orsak är den begränsade tiden för lärarhandledning i komvux. I korta kurser finns det helt enkelt inte möjlighet till en så avancerad kursplanering. Trots detta kan exemplet ge underlag till funderingar kring deltagarinflytande rent generellt.

En förberedande planering genomfördes i samverkan mellan de fyra lärarna i kursen. De gick igenom kursplanen och gjorde en timfördelning mellan blocken. Vidare gjorde de en analys av de teman som ingår i respektive block och undersökte möjligheterna till samverkan mellan blocken. Den förberedande planeringen resulterade i ett schema och en förteckning över de moment som skall behandlas enligt kursplanen. Den slutliga planeringen skulle genomföras i samspel med kursdeltagarna.

Den första veckan och några dagar till ägnades åt introduktion. Redan första dagen fick deltagarna kursplanen för inläsning. Senare under veckan gick de igenom kursplanen i smågrupper och formulerade sina förväntningar på kursen — det var ju inte säkert att deltagarnas behov skulle överensstämma med lärarnas tankar vid den förberedande planeringen.

Under smågruppsdiskussionerna bestämde deltagarna och lärarna tillsammans vad som var viktigast att ta upp i kursen. Kursplanens huvudmoment och lärarnas förklaringar till momenten var ut-

gångspunkter för diskussionen. Deltagarna kunde markera vilken vikt de ville lägga vid olika moment. De kunde även föreslå strykningar eller tillägg.

Under diskussionerna visade det sig att många deltagare hade svårt att uttrycka sina synpunkter. De var också ovana vid skol-situationen. Många av dem hade inte deltagit i utbildning sedan folkskolan.

För att underlätta situationen brukade lärarna be dem berätta vad de tyckte var besvärligt i sina jobb och varför det var besvärligt. På så sätt kunde man tillsammans komma in på vilka kunskaper som är nödvändiga.

Efter de första veckorna hade gruppen kommit fram till en planering som dock fortfarande var öppen för förändringar. Det hände att den samordnande läraren märkte att det behövdes mera tid för ett avsnitt än vad som planerats från början. Avsnittet fick då ta lite extra tid och detta i sin tur förde med sig en bedömning av vilka avsnitt som kunde minskas ner eller skjutas upp. Ibland observerade läraren att det inte gick att komma vidare därför att deltagarna saknade kunskaper från ett annat ämne, tex psykologi. Då diskuterade hon med psykologiläraren och bad henne fördjupa deras kunskaper medan hon själv tog en liten paus inom just det avsnittet.

Gruppen hade fortlöpande utvärderingssamtal under kursen men de var i egentlig mening inte planlagda utan genomfördes då det behövdes. Periodvis förekom gruppsamtal varje dag, under vissa perioder mera sällan. Ibland skedde samtalen också enskilt. De följde inte någon bestämd mall utan lärarna anpassade dem efter deltagarna. Lärarna lade också ned ganska mycket tid på att deltagarna skulle kunna arbeta i grupp. Den intervjuade läraren såg både samtalen och arbetet i grupp som en del av utbildningen och betonade att deltagarna efter kursen ”skulle gå hem till människor och utföra sitt arbete, vilket kräver en viss öppenhet, att man kan samarbeta och ingå i en grupp”.

Gruppernas sammansättning varierade. Första veckan delades de studerande in i grupper som behölls över introduktionsperioden. Sedan bildades nya grupper. Syftet var att deltagarna skulle lära känna varandra och inte bilda kottier med en gång. De grupper som bildades i samband med stora grupparbeten bestod ganska

länge. Ibland uppkom rätt svåra spänningar i grupperna som lärarna fick hjälpa till att bearbeta. Ibland fungerade samarbetet inte alls. Lärarna fick då lösa upp grupperna så varsamt som möjligt så att deltagarna inte skulle känna att de misslyckats.

Många av deltagarna hade en negativ inställning till teoretisk kunskap och studier överhuvudtaget, när de började sin utbildning. De hade stor praktisk erfarenhet, men de hade inget effektivt språk för att uttrycka sina erfarenheter, de saknade teorier. Ofta generaliserade de utifrån ett mycket litet underlag något som ibland ledde till felaktiga föreställningar.

Läraren såg det som en viktig uppgift att förändra sådana vanföreställningar och missuppfattningar. Hon utgick från vardagliga händelser, analyserade dem med hjälp av teorier och kompletterade med faktakunskap. Sedan försökte lärare och deltagare omvandla det hela igen, så att det kom på en praktisk nivå.

När läraren tyckte att deltagarna hade kommit så långt att de trängt in i en viss teori och insett vad den betydde för dem i deras dagliga arbete, påbörjades ett arbete med fallstudier i smågrupper.

Det tog olika lång tid innan deltagarna kunde börja arbeta med fall. Begrepp och teorier som stred mot deras egna föreställningar tog längst tid att bearbeta. Resonemangen kunde sträcka sig över fem till tio lektioner beroende på vad det gällde. Arbetet med fallen tog upp till fyra lektioner. Därefter följde redovisning.

En kommentar

I den här beskrivningen kan man lägga märke till den samordnande lärarens starka ambition att kursen skall ha ett innehåll som är påtagligt kopplat till deltagarnas praktiska erfarenheter och kommande uppgifter. Hon försöker få klarhet i var deltagarna befinner sig, vilka teorier som styr deras handlande i det sociala arbetet för att därefter reda ut dessa teorier. Hon gör stora ansträngningar för att dra in deltagarna i den gemensamma planeringen och ge dem möjligheter att påverka kursens innehåll.

Läraren överlåter däremot inte åt deltagarna att bestämma kursens inriktning. Kursplanens mål ligger fast. Det som kan variera är deltagarnas vägar fram till målen. Detta innebär rätt ofta att en planerad tidsfördelning måste ändras och att extra insatser

måste göras för att komplettera deltagarnas förkunskaper. Det yttersta ansvaret för kursen ligger hela tiden hos lärarna. Det är de som anger spelreglerna för arbetet. Man kan tänka sig att även en enig deltagargrupp skulle ha svårt att driva igenom sina önskemål, om lärarna ansåg att detta skulle äventyra möjligheterna att nå målet för kursen.

Deltagarinflytande ur lärarnas och deltagarnas perspektiv

Några observationer

Åtskilliga studier visar att läraren och deltagarna vanligen har klart olika uppfattningar om hur stort inflytande deltagarna utövar i undervisningen. Lärare förefaller genomgående överskatta deltagarnas inflytande. Möjligtvis är det ibland även så att deltagarna underskattar sitt reella inflytande. Det finns flera tänkbara förklaringar till detta. I det följande diskuteras några typsituationer.

En aktiv minoritet av deltagarna kan ha utövat ett stort inflytande medan majoriteten inte vågat eller inte förmått föra fram sina synpunkter.

En del lärare som gjort försök med ökat utrymme för deltagarinflytande vid kursplaneringen klagar över svårigheten med att begränsa den aktiva minoritetens inflytande utan att helt återta makten själva. Lösningen torde ligga i att skapa ordnade former där alla får möjlighet att formulera sina synpunkter. Den helt fria helklassdiskussionen är ingen bra form för gemensam planering. Redan i grupper på åtta till tio personer börjar tydliga dominansmönster uppträda. Det finns helt enkelt inte kommunikationstekniska möjligheter för alla att komma till tals i en storgrupp. En sammanträdesmodell där man genom omröstning fattar beslut om kurs-

innehåll och arbetsformer är också en nödlösning för deltagarinflytande.

För att ett möte mellan människor skall leda till ömsesidigt utbyte krävs det att alla parter har tillit både till sig själva och till motparten.

I mötet med andra i en situation där omgivningens krav bara är ofullständigt kända uppstår lätt social ångest. Så är fallet för många komvuxstuderande i inledningsskedet av en kurs. Individens självuppfattning är då hotad vilket leder till känslor av rädsla och osäkerhet. Det är obehagligt att visa upp denna osäkerhet inför andra och flertalet föredrar därför att ligga lågt. Detta ger fritt spelrum för dem som har större studievana och känner sig trygga. Förslag och synpunkter från den trygga minoriteten leder inte till motinlägg från de osäkra även om dessa gärna hade velat hävda en annan mening.

För läraren är det svårt att med säkerhet bedöma om ett önskemål från några få är förankrat i hela gruppen.

För ett verkligt utbyte behövs det alltså att både lärare och deltagare känner trygghet och självtillit. Deltagarna måste våga presentera önskemål, även om de kanske inte förmår artikulera dem tydligt och lita på att både lärare och medstuderande är beredda att lyssna på ett konstruktivt sätt.

I exemplet från social service valde lärarna att genomföra planeringssamtalen i små grupper. Efter att ha avlyssnat gruppernas behov och önskemål sammanställde läraren den plan man sedan arbetade efter.

I små grupper på tre till fyra personer är samspelet enklare än i hela klassen. Samtalet flyter lättare och risken att bli missförstådd är mindre. Individerna behöver inte ensam försöka tolka planeringssituationen och formulera synpunkter. Medlemmarna i den lilla gruppen har tid och tålamod att lyssna på varandra.

Det är inte lika farligt att erkänna svaghet för några få som för det stora anonyma klasskollektivet. I den lilla gruppen kan individen få sin upplevelse bekräftad och få mod att sedan hävda sin uppfattning i storgrupp. Det är därför en klok strategi att låta planerings-

processen inledas med samtal i små grupper. Den närkontakt deltagarna kan få med läraren i en liten grupp betyder väldigt mycket för förtroendet i det fortsatta arbetet.

Att ge möjlighet till deltagarinflytande handlar för lärarens del i hög grad om att *aktivt lyfta fram behov, önskemål och intressen*. Det handlar om att skapa sådana betingelser att deltagarna vågar och vill formulera sina synpunkter och att sedan balansera dessa synpunkter mot läroplanens mål och kunskapssyn. Det handlar inte om att serviceinriktat försöka effektuera de starkas krav.

Deltagarna har sinsemellan olika intressen. Även om alla fått tillfälle att uttrycka sina önskemål kan inte alla få gehör för sina krav.

En komvuxgrupp är sällan en grupp i socialpsykologisk mening. I stället består den av undergrupper och enskilda individer som var och en försöker tillvarata sina intressen. Denna heterogenitet kräver individualisering. Även om samlad undervisning i helklass är praktisk ur planeringssynpunkt kan den innebära ett mindre effektivt utnyttjande av tillgängliga undervisningsresurser än handledning i mindre homogena grupper. Det är naturligt att tillämpa en sådan undervisningsmodell vid fördjupningsuppgifter. Även i arbetet med grundläggande moment borde dock verksamhet i små handledda grupper kunna utgöra ett väsentligt inslag.

I handledningssituationer har deltagarna mycket större möjligheter att påverka lärarens insatser än i den stora undervisningsgruppen. Egentligen finns kanske verkliga förutsättningar för ett lyhört samspel mellan lärare och deltagare bara i den lilla gruppen.

Kursplanen sätter gränser både för vilka moment som kan väljas bort och vilka som kan väljas till.

De mål och huvudmoment som anges i kursplanerna är resultat av ett ingående arbete där experter försökt göra ett val bland en stor mängd tänkbara mål. Huvudmomenten har valts ut efter kompromisser mellan experter med olika uppfattningar om vad som är viktigast att få med i en begränsad grundläggande kurs. När deltagarna uppmuntras att själva fundera över vad de skulle vilja fördjupa sig i är det därför naturligt om deras önskemål inte stämmer helt

överens med kursplanekonstruktörernas uppfattningar. Detta är ett dilemma. Åter erbjuder fördjupningsdelen av kursen en lösning. I fördjupningsdelen är det möjligt för enskilda deltagare att gå utöver kursens utstakade gränser. Problemet när vissa moment uppfattas som onödiga eller mindre viktiga är svårare.

Lärarens uppfattning om vad som "måste ingå i kursen" kan komma i konflikt med deltagarnas uppfattningar. Läraren kan tvingas klargöra var gränserna för deltagarnas inflytande går.

I vanliga fall är denna begränsning av deltagarnas frihet kanske inte särskilt kännbar. Vid projektarbeten och större temaarbeten kan emellertid motsättningar mellan deltagarnas önskemål att få koncentrera sig på några få aspekter och delproblem och kursplanens krav på bredd bli uppenbara. Det är inför sådana arbetsformer nödvändigt att läraren redan tidigt i planeringen klargör vilken handlingsfrihet deltagarna har. Man kan annars lätt hamna i en situation där läraren anser att deltagarna fått mycket stor frihet medan deltagarna själva känner sig kringskurna.

Läraren är lyhörd för synpunkter och önskemål i gruppen och anpassar successivt sin kursplanering därefter.

Läraren kan se sin kursplanering i ett längre tidsperspektiv och utforma kursen på ett sätt som hon eller han finner rimligt utifrån de erfarenheter, förkunskaper och önskemål som deltagare *tidigare* har haft. Många lärare menar att detta är den viktigaste formen för deltagarinflytande. Att utifrån gjorda erfarenheter smidigt kunna anpassa sin undervisning till den enskilda kursgruppens behov och utveckling är ett av de mest centrala dragen i lärarskicklighet.

När läraren på detta sätt kontinuerligt bedömer deltagarnas behov av lärarstöd och anpassar sig därefter kan deltagarna ändå känna sig rätt maktlösa. De har en duktig och ansvarsfull lärare som själv sköter allt. Läraren *påverkas* av skeendet i klassen men deltagarna saknar ändå i egna ögon inflytande. I dessa fall är deltagarnas (kollektiva) inflytande osynligt för deltagarna själva.

Läraren lyssnar på deltagarnas synpunkter men omtolkar dem så att de passar i hans ursprungliga plan.

Risken för detta är uppenbar eftersom deltagare av naturliga skäl kan ha svårt att på ett konkret sätt formulera sina önskemål. De har också självklart en ofullständig bild av vilka önskemål som är rimliga. Deltagarna griper då till de alternativ som läraren presenterat även om de inte exakt vet vad dessa alternativ står för. Detta kan vara ett skäl till att lärare så ofta tycker sig få allmänt stöd för de förslag till kursuppläggning de presenterar för klassen men att deltagarna i efterhand ändå kan visa sig missnöjda.

Vad försvårar deltagarinflytande – en summering

I det följande ges några synpunkter på varför deltagarinflytande uppfattas som svårt att genomföra.

- Lärarna måste göra klart för sig vad de själva menar med deltagarinflytande och vad de vill uppnå med att eventuellt öka deltagarnas inflytande på kursplaneringen.

Gunilla Svanberg (1984) har i en studie visat att flertalet lärare inte tänkt närmare igenom vad de egentligen menar med begrepp som "medansvar i undervisningen". Detta gör dem lite vilsna när de under påverkan från tex läroplanen försöker ge deltagarna ökat ansvar. I stället för att utveckla former för att hjälpa deltagarna att formulera och kanalisera sina synpunkter tenderar de att se problemet som en fråga om hur de skall minska sitt eget inflytande. Om man som lärare inte vet vad man egentligen vill åstadkomma med ett ökat deltagarinflytande finns det risk att man inte kan ta till vara deltagarnas synpunkter. Det kan ju hända att deltagarnas önskemål inte är vad man hade väntat eller hoppats. Deltagarna kan tex önska att läraren skall ta ett fastare grepp om planeringen och ägna sin tid åt klara och effektiva genomgångar.

- Den lärare som inleder försök med ökat deltagarinflytande måste för egen del acceptera den ökade osäkerhet som oundvikligen blir följd och ta ansvar för att hjälpa deltagarna genom den ökade osäkerhet som också de försätts i. Ökat deltagarinflytande ökar paradoxalt nog lärarens ansvar för undervisningen och deltagarna. Ambitionsnivån skruvas upp.

I det samspel med deltagarna som utvecklas när lärare inbjuder deltagarna till att vara med och utforma kursen, blir lärarna mer utlämnade som personer och upplever ofta att de blir utsatta för personlig kritik. En orsak är att läraren måste klara av att leva med en ovisshet om vilket innehåll kursen skall ha: åtminstone måste det finnas utrymme för alternativa lösningar. Kravet på nytänkande ökar. När lärarna inte kan förhandsbestämma allting kan de inte heller skaffa sig garantier för att kursen bara skall behandla sådant som de är experter på. Ju snävare ämneskunskaper man har desto mer hotande blir deltagarnas önskemål. Läraren kan inte förvänta sig att deltagarna skall kunna formulera tydliga och kompletta önskemål, utan måste alltid mot bakgrund av sina ämneskunskaper vidareutveckla önskemålen och därefter föra tillbaka dem till deltagarna för synpunkter. Deltagarinflytande är en samspelsprocess med åtskilliga turer.

I en undervisningssituation där deltagarna ges möjlighet att aktivt påverka innehåll och arbetsformer är lärarnas roll inte längre självklar. De kan utsättas för svårförenliga förväntningar från olika deltagare. En vill att läraren skall fungera "traditionellt" och ser honom som den ende kompetente i gruppen. En annan vill att läraren skall vara handledare för deltagarnas egna studieprojekt. En tredje vill få hjälp att reda ut sitt trassliga liv. Det blir nödvändigt att man som lärare tar ställning till vad man vill få ut av sitt arbete, vilka insatser man är beredd att göra, kort sagt vilken roll man vill spela. Och det är nödvändigt att man klargör detta i samtal med deltagarna. Man får vara beredd att bli utsatt för kritik för sina ställningstaganden. En nyligen genomförd undersökning visar att många högstadielärare uppfattar klassrådstimmen som den svåraste "lektionen" under veckan. Den ändrade maktrelationen mellan läraren och klassen innebär att läraren inte längre har möjlighet att ensam styra skeendet. Detta rapporteras som en svår påfrestning även av många lärare som provat projektorganiserade arbetsformer.

- Åtskilliga deltagare vill inte ha något deltagarinflytande på kursplaneringen.

En del studerande vill utnyttja läraren som "lots" genom kursen och är inte beredda att engagera sig. Detta gäller särskilt deltagare som läser vid komvux för att få formella meriter. De vill så snabbt som möjligt skaffa sig de betyg som krävs för att komma vidare. Sådana deltagare kan vara negativa även till andra deltagares inflytande eftersom detta kan göra deras egen studieplanering mer komplicerad.

Försök med deltagarinflytande – fyra modeller

En lång rad försök med deltagarmedverkan och deltagarstyrning har genomförts inom komvux, tex inom ARBVUX-projektet (Grill, 1979) och de vuxenpedagogiska utvecklingsblocken. Erfarenheter har då och då redovisats i tidningen KOM. Den mest systematiska utprovningen av olika modeller för deltagarstyrning vid kursplaneringen som finns dokumenterad har genomförts vid Sveaplans vuxengymnasium i Stockholm. (Pedagogiskt Centrum, Stockholm, 1978.)

Successivt prövades fyra olika modeller i en rad olika ämnen. Gemensamt för alla fyra modellerna var att läraren vid kursens början informerade om ramar, resurser, läroplan och läromedel.

Av de motiv för deltagarinflytande som redovisats i det föregående (s 14 ff) tycks de båda första ha betytt särskilt mycket för försökens inriktning, nämligen utbildning för demokrati och inflytande som metod att öka möjligheterna till erfarenhetsanknytning.

Modell 1

Med utgångspunkt i lärarens information om ramar etc utformade lärare och deltagare tillsammans en plan för hela terminens arbete.

Detta visade sig vara en mycket krävande modell. Vissa deltagare upplevde kursstarten som otrygg och trög. Man tyckte att planeringen tog för lång tid. Det förekom att en eller ett fåtal av deltagarna i kraft av sin kunnighet eller verbala förmåga kom att dominera och styra de andra. Utvärderingen visade att den otrygga och krävande kursstart som denna modell innebär ökar risken för tidiga kursavbrott.

Modell 2

Skillnaden jämfört med modell 1 bestod i att man vid planeringsarbetet hade någon eller några studieplaner att utgå från.

Tillgången till redan prövade studieplaner gjorde att planeringen gick mycket snabbare än i modell 1. Deltagarna tenderade att med små förändringar göra de gamla planerna till sina egna. De hade svårt att frigöra sig från de presenterade förslagen. I praktiken medför alltså modell 2 lätt att ingen aktiv och skapande deltagarmedverkan kommer till stånd. Erfarenheter från andra försök visar att modellen inte leder till nämnvärt större lojalitet med den gemensamt beslutade planen än med planer som läraren utarbetat helt på egen hand.

Modell 3

Enligt modell 3 planerade lärare och deltagare tillsammans den första månadens arbete. Vid slutet av månaden utvärderades arbetet och ny planering vidtog. På detta sätt skedde en rullande planering och utvärdering av arbetet.

I likhet med modell 1 medför denna modell risk för en trevande och påfrestande start med tidsödande planeringsdiskussioner. Det är dock en fördel att planeringen gäller kortare tid och att man kan dra lärdom av inledande misstag vid den fortsatta planeringen.

Modell 4

Modell 4 innebär att läraren tog hela ansvaret för planering och styrning av undervisningen under en inskolningsperiod på två till fyra veckor. Under denna period fick deltagarna lära känna ämnet, bli bekanta med varandra och pröva olika arbetsformer med varierande gruppstorlekar och arbetsuppgifter av olika omfattning. Först efter inskolningsperioden deltog deltagarna i kursplanering enligt modell 3.

I utvärderingen av Sveaplansförsöken konstateras att modell 4 är den modell som idag bäst tycks överensstämma med lärar- och deltagarönskemål. Mot bakgrund av den ljumma eller negativa attityd till deltagarmedverkan som framkommit vid enkätundersökningar bland deltagare som saknar erfarenhet av deltagarmedverkan är det intressant att notera, att flertalet deltagare i Sveaplansförsöken tycks vara klart positiva till deltagarinflytande enligt modell 4. De uppskattar att deras erfarenheter och syn på arbetssätt och arbetsformer beaktats. De anser sig ha blivit mer engagerade för studieuppgifterna och känt ansvar för att beslutade planer verkligen genomfördes.

Ett exempel på tillämpning av modell 4 i en kurs i engelska

Följande exempel är hämtat från en kurs i engelska på etapp 2. Beskrivningen bygger på en lång intervju med läraren.

Kursen omfattade totalt 105 timmar och var utlagd över två terminer med fyra timmar per vecka. Deltagarna kom både direkt från etapp 1 och "utifrån". De utgjorde som i regel inom komvux en rätt heterogen skara vad gäller både bakgrund och studiemotiv.

Planeringsmodell

Första månaden (16 timmar) förplaneras mycket noggrant av läraren ensam. Syftet är att deltagarna skall komma igång omedelbart

med sina studier. De skall också redan från början komma i kontakt med olika sätt att arbeta så att de har erfarenhet av alternativ när de i ett senare skede får större inflytande. Ett annat syfte är att deltagarna redan från början skall vänja sig vid att vara undervisningsresurser för varandra. Läraren är arbetsledare för kursen i stort men i många enskilda övningar kan deltagarna fylla lärarfunktioner för varandra. Deltagarinflytande över undervisningen förutsätter både att deltagarna har förtroende för varandras pedagogiska omdöme och att de fått utveckla ett effektivt språk för pedagogisk planering.

Vid första lektionstillfället får deltagarna en lektionsplan med datum för varje lektion (se nedan). Innehållet för de inledande fyra veckorna är ifyllt. Resten av planen är ännu tom.

Lektionsplan

Datum	Text	Grammatik	Övrigt
12 jan	s 1–3	§ 1–1	aktiv textbearbetning fonetik

En stund av första lektionen ägnas åt en konversationsövning. Deltagarna arbetar med hälsningsfraser, intonationsövningar och får samtidigt en första ytlig kontakt med varandra genom att gå runt och presentera sig för så många som möjligt.

Första gången görs också en grundlig genomgång av läxan till nästa tillfälle. Deltagarna får en text tryckt på stencil. De uppmanas att samtidigt som de läser läxan fundera över hur de går till väga. En första kontakt med några fonetiska tecken och en stunds grammatikpreparation (verblära och tempus) utgör andra delar av den inledande lektionen.

Under följande lektioner varierar läraren medvetet sättet att förbereda läxorna:

- Spelar upp texten på bandspelaren och går igenom glosor.
- Berättar en historia med utgångspunkt från glosor på tavlan och försöker på detta sätt skapa intresse för senare läsning av texten.
- Intensivpreparerar en del av texten.

Även olika sätt att förhöra läxan demonstreras:

- Sedvanliga frågor och svar.
- Läraren kastar ut frågor som skall besvaras av en deltagare till en annan, dvs inte till läraren. Efter hand får deltagarna pröva att överta lärarens roll och själva ställa frågor på texten till sin parkamrat.

Deltagarnas sätt att arbeta med hemuppgifterna följs upp genom att de parvis får en kort stund på sig att utbyta erfarenheter om arbetet.

Grammatikövningar genomförs på olika sätt:

- traditionellt
- kontrasterande
- problemlösande.

Under de första veckorna provas vidare olika varianter för uttals-
träning.

Den första månaden innehåller en medveten träning av arbete med nödvändiga verktyg. Med verktyg menas förmåga att använda lexikon, arbete med fonetiska tecken, träning av olika slags lästekniker. Verktygen är nödvändiga för att deltagarna skall kunna börja arbeta självständigt med sin språkinläring. Den första månaden innehåller också en mängd övningar i informationsutbyte. Deltagarna får olika upplysningar och skall förmedla till andra det de vet. Sådana övningar går att variera i all oändlighet och ger realistiska språkliga inläringstillfällen. De leder också till en naturlig förskjutning av aktivitet och intresse från läraren över till deltagarna själva.

Första fördjupningspasset kommer i slutet av första månaden. Läraren presenterar färdighetsövningar som deltagarna får välja mellan. Vid detta tillfälle genomför alla sin uppgift i klassrummet. Längre fram under kursen arbetar deltagarna mera självständigt på tex bibliotek. Friheten att välja fördjupningsuppgifter ökar.

Efter två veckor delas klassen in i fyra grupper. Man har i detta skede läst 20 sidor i textboken. Grupp 1 får nu ansvar för att läsa de därpå följande 30 sidorna, grupp 2 nästa 30 sidor osv. Tillsammans

svarar grupperna för genomgång av hela textboken. Deras uppgift är att sovra och välja ut läsvärda texter och att om tio dagar ha läst och bedömt sitt avsnitt i boken.

Grupperna redovisar sina bedömningar vid ett utvärderings- och planeringspass efter första månaden. Varje grupp får ange vilka texter som skall tas med i det fortsatta arbetet under kursen och vilka som bör utgå. Man får också säga vilka texter som bör behandlas extensivt och vilka som bör behandlas intensivt (dessa begrepp har klargjorts under de inledande veckorna).

Efter denna textbedömning utvärderar gruppen arbetets inriktning och karaktär under första månaden. Deltagarna lottas in i grupper om fyra till fem. Läraren skriver ett antal frågor på tavlan.

Hur har undervisningen/arbetet varit vad gäller

- takten
- stämningen
- arbetsformerna: parövningar etc
- färdighetsträningen: höra, tala, läsa, skriva; mer eller mindre av något
- proven?

Därefter går läraren ut i 15 minuter. Grupperna diskuterar. Protokoll förs och lämnas till läraren.

Nästa steg blir att planera för de följande fyra veckorna. Lektionsplanerna tas fram. De texter som valdes av grupperna fylls i kolumnen för "text". Med gruppernas protokoll som utgångspunkt fyller läraren i övriga kolumner. Hon tar därvid hänsyn till gruppens synpunkter på arbetstakten. Första träffen i varje vecka kan fyllas med mer arbete än den andra. På detta sätt skapas utrymme för att göra eventuella nödvändiga kompletteringar och repetitioner.

Deltagarna har nu många synpunkter på arbetsformerna. De har fått erfarenheter av olika sätt att gå igenom läxan, olika sätt att arbeta med grammatik och kan utnyttja dessa erfarenheter för att påverka det fortsatta arbetet.

Läraren tar under hela etapp 2 ansvar för val av vilka grammatikmoment som skall behandlas. Deltagarna påverkar arbetsformer, tidsinsats och val av text.

Efter åtta veckor är textboken genomgången. Nu genomförs en ny utvärderings- och planeringsdiskussion. Utvärderingen av den andra månaden går till på ungefär samma sätt som vid första tillfället men deltagarna får nu ett större ansvar för den fortsatta planeringen. De texter som skall läsas i fortsättningen väljs utifrån en litteraturlista som läraren sammanställt. Även egna förslag från deltagarna accepteras. Listan innehåller många olika slags texter, tex romaner och speciallitteratur. Man har även en klassuppsättning av en engelsk tidning.

Planeringen inleds med att man bildar intressehomogena grupper utifrån de individuella önskemålen om texter. Varje grupp utarbetar sin egen studieplan. Deltagarna i en grupp väljer exempelvis ut en roman och gör själva en ansvarsfördelning för läsningen. Man väljer redovisningssätt och bestämmer hur ansvaret för utfrågningen skall fördelas – en utfrågare inom gruppen varje gång.

Grammatikundervisningen styrs fortfarande av läraren som fyller i studieplanens grammatikkolumn för de följande fyra veckorna.

Frågan om prov och betygsättning berörs inte av läraren i samband med kursstarten. Efter ett par veckor brukar deltagarna själva ställa frågan: "Hur har du tänkt göra med prov? Hur skaffar du underlag för betygen?" Läraren svarar då att hon tar ansvaret för att efter hand skaffa sig ett underlag för betygsättningen och frågar om deltagarna vill ha prov av något annat skäl än att ge läraren betygsunderlag. Detta leder till en diskussion om hur utvärderingen av deltagarnas prestationer skall gå till. Läraren deklarerar att hon helst inte vill bygga betygen enbart på skriftliga prov utan helst göra en löpande bedömning kompletterad med muntliga prov. Hon förklarar sig dock villig att erbjuda diagnostiska skriftliga prov.

För att få ett breddat underlag för sin bedömning av deltagarnas skriftliga förmåga begär läraren lite längre fram under terminen att de skall lämna in hemuppsatser.

Efter halva terminen genomför läraren enskilda samtal med samtliga deltagare. Då tas bl a betygsfrågan upp och deltagarna får ge sin egen syn på vilka betyg de borde få. I en normalstor klass tar

dessa samtal två lektionspass, dvs 80 minuter. Ofta ger samtalen mycket viktig sidoinformation och den skapar en fördjupad kontakt mellan läraren och klassen.

Ju längre fram i kursen man kommer desto större inflytande får deltagarna över innehåll och arbetssätt. De arbetar i allt högre grad med olika texter och genomför allt större del av arbetet utanför klassrummets väggar. Som framgått lämnar dock aldrig läraren över allt ansvar till deltagarna. Att ansvaret för *inläringen* vilar på varje enskild deltagare råder det dock ingen tvekan om.

Ämnesskillnader vad gäller deltagarinflytande

Utrymmet för deltagarinflytande varierar rimligtvis mellan olika ämnen, mellan olika moment inom ett och samma ämne och mellan olika nivåer i ämnet. I en del ämnen, tex matematik, naturvetenskapliga ämnen och centrala delar av språken, måste vissa begrepp och färdigheter byggas upp innan det är möjligt att gå vidare till mer avancerade nivåer. Logiskt tvingande ordningsföljder kan utpekas. I andra ämnen exempelvis svenska och samhällsorienterande ämnen är begrepps- och färdighetshierarkier mindre vanliga. Här handlar det i stället ofta om att nå fördjupad förståelse genom att belysa ett sammanhang ur olika aspekter. Dessa skolämnen består också av en rad delämnen som inte kan sägas bygga på varandra. Frågan är snarast vilka delämnen det är angeläget att lägga studietid på.

Studier av deltagarmedverkan inom komvux och AMU visar följdriktigt också på avsevärda ämnesskillnader. Deltagarinflytande är klart vanligare i svenska och samhällskunskap än i matematik. Bilden är emellertid inte enhetlig. Det finns även i matematik, naturkunskap och språk lärare som redan på etapp 1-nivå, och i än högre grad längre fram, ger deltagarna möjlighet till ett betydande inflytande över inriktning, stoffval och arbetsformer. Undersök-

ningar av handledda självstudier och handledd distansundervisning tyder på att deltagarna har lättare att framföra specificerade önskemål om handledarinsatser i mer strukturerade ämnen. I ämnen som samhällskunskap, historia och företagsekonomi är det svårare för deltagaren att bedöma sin kompetensnivå och att upptäcka eventuella missuppfattningar. Det är därmed också svårare för deltagarna att föreslå alternativa insatser från lärarens sida och förändringar i arbetsformerna.

Frågan är därför om inte skillnader vad gäller deltagarinflytande mellan olika ämnen mera beror på ämneslärartradition och olika synsätt på läraruppgiften än på de förutsättningar ämnenas karaktär ger för deltagarinflytande. Kanske är det till och med så att lärarnas syn på sin egen roll och deras trygghet i undervisningssituationen spelar störst roll för vilket utrymme deltagarna ges att påverka planering och genomförande av undervisningen.

När det gäller yrkesinriktade ämnen finns inga systematiska studier av deltagarinflytande i undervisningen. Det är dock en vanlig uppfattning bland lärare att möjligheterna att bygga vidare på deltagarnas erfarenheter är större i yrkesämnen än i teoretiska ämnen. Förutsättningarna för ett rätt omfattande deltagarinflytande borde därför vara goda i yrkeskurser.

Kursförloppet

Inskolning

Sveaplansförsöken ledde fram till en modell där läraren tog hela ansvaret under en inskolningsperiod på två till fyra veckor. Hur en sådan inskolningsperiod kan läggas upp beskrivs även i kommentarmaterialet "Introduktionen till komvux".¹

¹ SÖ:s publikation Läroplaner 1985:13.

Utöver att få en inblick i ämnet, pröva olika arbetsformer och redovisningsformer och använda olika sorters material, skall deltagarna under denna period få möjlighet att lära känna läraren och hans/hennes sätt att se på ämnet och på undervisning. Vidare skall de lära känna sina kurskamrater, deras erfarenheter och intresseinriktning. Sist men inte minst viktigt är att de skall få tillfälle att bedöma sin egen förmåga och intresseinriktning inom ämnet. De skall kort sagt ha möjligheter att orientera sig och bestämma sin position.

Det är en rad frågor som deltagarna måste få svar på innan det är dags att lägga synpunkter på kursplaneringen i stort:

- Hur kommer jag att orka med kursen?
- Har jag tillräckliga förkunskaper?
- Är det egentligen rätt kurs för mig?
- Vågar jag lita på läraren och kurskamraterna? Är de beredda att lyssna på mig?

När den inledande fasen är avslutad bör deltagaren kunna överblicka kursen som helhet. Först då är det befogat att ta itu med begreppet "fördjupningsdel" och vad denna del av kursen skall användas till.

Grunddel – fördjupningsdel

Fördjupningsdelen är det viktigaste utrymmet för individualisering av kursinnehållet. Det är i första hand här som deltagaren kan få speciella intressen och behov tillgodosedda.

Självfallet bör det också inom grunddelen förekomma anpassningar till enskildas och grupperns speciella behov och förutsättningar men i fördjupningsdelen renodlas dessa syften.

Grunddelen har samma innehåll för alla kursdeltagare. Där behandlas vanligen allt det stoff som de studerande behöver för att kunna gå vidare till en följande kurs (etapp). För att det skall bli utrymme för fördjupningsdelen är det nödvändigt att begränsa grunddelen. (Lvux 82, Mål och riktlinjer.)

Fördjupningsdelen har sitt ursprung i en strävan att trots ett begränsat antal studerande kunna erbjuda olika grenar på tekniska

linjer även vid komvux. Rätt snart togs emellertid idén upp inom andra delar av komvux. Det viktigaste syftet är nu att ge möjlighet till intressefördjupning men fördjupningsdelarna kan även utnyttjas för andra syften, t ex att ge studerande som tänker läsa vidare möjlighet att skaffa sig bättre förkunskaper på sådana punkter som behandlas alltför kortfattat i grunddelen.

Det torde framför allt vara inom etapp 1-kurserna som fördjupningsdelen i första hand kan utnyttjas för intressefördjupning. När det gäller gymnasieskolekurser och yrkeskurser är det sannolikt så att fördjupningsdelen utnyttjas för specialisering.

Det förefaller därför inte rimligt att söka en generell modell för fördjupningsdelens utformning. Gemensamt för alla varianter är emellertid att fördjupningsdelen skall användas för att utforma en kurs som är bättre anpassad till den enskilde deltagarens behov och intressen än en för alla gemensam kurs kan bli. Oavsett variant är det därför helt nödvändigt att fördjupningsdelens innehåll planeras i samråd mellan lärare och deltagare och att deltagaren får ta det slutliga avgörandet. Ibland förekommer det att deltagare och även lärare ger uttryck för åsikter att fördjupningsdelen innebär slöseri med tid, att den stjälar tid från grunddelen. Ett sådant synsätt är på sätt och vis en övertro på den centrala beslutsprocess som lett fram till att vissa kursmoment placerats inom grunddelen.

Studier av långtidseffekter av utbildning tyder på att det avgörande för kunskapsbehållningen mera utgörs av kvaliteten på inläringen inom de moment som faktiskt bearbetats än av antalet moment. Kunskapsluckor på enskilda punkter finns alltid vid övergången till fortsatt utbildning eller till yrkesverksamhet och kan i regel relativt lätt inhämtas. Kunskapsutvecklingen går för övrigt så snabbt att den som är aktiv inom ett område hela tiden måste lära nytt. Allvarigare är om individen inte tillägnat sig ämnets grundläggande begrepp och blivit förtrogen med sättet att tänka inom ämnet.

Utvärdering

Fortlöpande bedömning av deltagarnas framsteg och regelbundna kursvärderingar krävs för att ge lärare och deltagare underlag för planering av nya kursmoment.¹

Efter varje avslutat kursmoment bör lärare och deltagare ta ställning till om kursuppläggningsen varit ändamålsenlig och givit ett bra stöd för deltagarnas inläring. Dessa utvärderingsstationer är naturliga tillfällen för deltagarna att mera samlat utöva inflytande över kursuppläggningsen i stort.

Det är viktigt att utvärderingssamtalen inte reduceras till opinionsundersökningar då deltagarna bara får ange om de är nöjda med olika delar av kursen. Samtalen skall i stället utvecklas till tillfällen för reflektion över vad deltagarna faktiskt lärt och hur man hanterat de svårigheter och problem som uppstått. Vilka framsteg har gjorts? Var har förväntade framsteg uteblivit? Övriga effekter? Hur har gruppen fungerat? Har deltagarna tagit sin del av ansvaret? Utvärderingssamtalen ger lärdomar inför det fortsatta arbetet vad gäller arbetssätt och val av innehåll.

Erfarenheter visar att det är väl använd tid att utöver utvärderingssamtalen i storgrupp även föra utvärderingssamtal med enskilda studerande någon gång under kursens gång.

Det är svårt för läraren att skaffa sig grepp om allt som händer i en kursgrupp och att få överblick över förändringar över tid. Loggboksanteckningar kan vara en lösning på detta problem.

Loggboken kan ge besked om hur deltagarnas inflytande över innehåll och arbetsformer utvecklats och ge underlag för analyser av hur läraren ytterligare kan utveckla sitt samspel med kursgruppen. Erfarenheter visar att lärare genom loggboksmetodik också får hjälp att upptäcka sina egna mål och ambitioner.

¹ Se vidare kommentarmaterialet Bedömning och betygsättning. SÖ:s publikation Läroplaner 1987:1.

Litteraturförteckning

- Alexandersson, C (1985) *Stabilitet och förändring*. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap—vardagsvetande. Göteborg.
- Alexandersson, C
Dahlgren, L O
Larsson, S
Säljö, R
(1984) *Vuxen att lära*. Stockholm.
- Arfwedsson, G och G (1981) *Arbete i lag och grupp*. Stockholm.
- Askeland, K (1979) *Pedagogiskt poem*. Om projektorientering i pedagogiken. Stockholm.
- Ekholm, M
Fransson, A
(1987) *Skolans socialpsykologi*. Stockholm.
- Eklund, H (1986) *Vuxenutbildning och åldersdifferenser*. En granskning av förutsättningarna för samstudier i åldersintegrerade grupper. Rapport från universitetet i Linköping, institutionen för pedagogik och psykologi.
- Fransson, A (1976) *Group centred instruction: Intentions and outcomes*. I Entwistle (red): Strategies for research and development in Higher Education. Amsterdam.
- Fransson, A (1976) *Att rädas prov och att vilja veta*. Studier av samspillet mellan ångslighet, motivation och inläring. Göteborg.
- Fransson, A
Thång, P O
(1979) *Trettio försök med handledda självstudier inom kommunal vuxenutbildning*. Rapport från pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Försöksverksamheten vid Sveaplans vuxengymnasium. 10. *Elevmedverkan i studieplanering och val av arbetsformer*. Pedagogiskt centrum. Stockholm 1978.

- Grill, H
(1979) *Deltagarmedverkan i undervisningen. Ett delprojekt inom ARBVUX. Skolöverstyrelsen.*
- Holmer, J
(1987) *Högre utbildning för kortutbildade. Göteborg.*
- Höghielm, R
(1985) *Undervisningen i komvux. Ideal och realiteter i grundskolekurser. Stockholm.*
- Illeris, K
(1976) *Problemorientering och deltagarstyrning—förutsättningar, planering och genomförande. Stockholm.*
- Sjölund, A
(1972) *Gruppsykologi. Stockholm.*
- Stensaasen, S
Sletta, O
(1983) *Gruppprocesser. Læring og samarbeid i grupper. Oslo.*
- Svanberg, G
(1984) *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Göteborg.*
- Säljö, R
(1979) *Learning in the learners perspective. I. Some commonsense conceptions. Report from the Institute of Education. University of Gothenburg, No 76.*
- Thång, P O
(1984) *Vuxenlärarens förhållningssätt till deltagar erfarenheter. En studie inom AMU. Göteborg.*
- Åhslund, K
(1983) *Tankar om mognad och utveckling. Göteborg.*

**SÖ:s publikation Läroplaner – Kommentarmaterial till
Lvux 82**

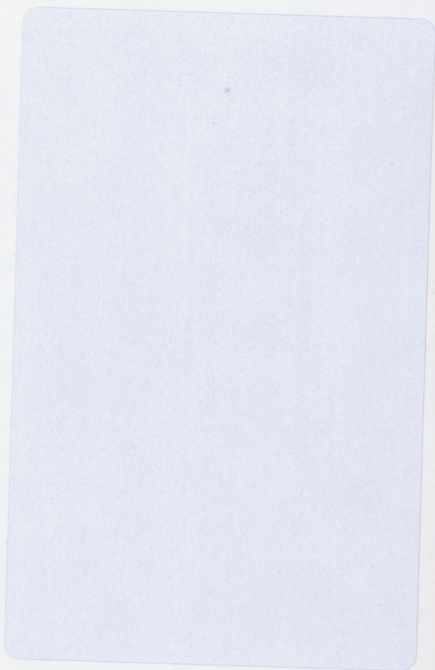
Nummer	Titel	ISBN
1982:9	Matematik	40-70819-5
1982:10	Historia	40-70818-7
1983:1	Religionskunskap	40-70979-5
1983:7	Grunddel och fördjupningsdel i språk- undervisningen	40-70820-9
1983:8	Svenska som främmande språk	40-70993-0
1984:3	Praktisk – kommunikativ språk- inläring	40-71252-4
1984:4	Yrkesinriktad utbildning – planering	40-71253-2
1984:5	Yrkesinriktad utbildning – genom- förande	40-71254-0
1985:5	Grundvux – grundutbildning för vuxna	40-71393-8
1985:13	Introduktionen till komvux	40-71362-8
1985:14	Matematik på gymnasieskolenivå	40-71274-5
1986:2	Undervisning för zigenare i grundvux	40-71393-8
1987:1	Bedömning och betygsättning	40-71754-2







PEDAGOGISKA
BIBLIOTEKET



KURSBOK

Ex. nr: 4

LÄROPLANER 1987:82

Bij 2322

L⁸²
LUX

KOMMENTARMATERIAL • DELTAGARINFLYTANDE

UTBILDNINGSFÖRLAGET



Lär
19

ISBN 9
ISSN 0