

Ingrid Henning Loeb

Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning

En yrkeslivshistorisk ingång med berättelser om lärbanor

GÖTEBORGS
UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 237

©Ingrid Henning Loeb, 2006
ISBN 91-7346-548-8
ISSN 0436-1121

Foto: Stefan Loeb

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS Box 222 SE-405 30
Göteborg, Sweden

Abstract

Title: Development and Change in Municipal Adult Education. Life History Studies and Narrative Analysis of Teacher Trajectories.

Language: Swedish with English summary

Keywords: Municipal adult education, development, restructuring, life history, teachers, narrative analysis, trajectory, plot, project

ISBN: 91-7346-548-8

In this dissertation the development and change of Municipal Adult Education (MAE) has been investigated through occupational life history studies of four teachers who have worked in MAE since the mid 1970s. The point of departure for this choice of methodology is that context is always lived and that studies of individuals' narratives of occupational life and practice will provide unique opportunities for analysing development and change in context. The four teacher trajectories have been organised into four storied narratives containing genealogies of context for narrative analysis. Structuring tools for configuring the narratives in this way have been brought in from time-space geography and comprehensive, comparative and thematic analyses of the teacher trajectories have then been carried out. Three periods of development in MAE have been identified in terms of its relationship to the State.

Five main conclusions have been drawn from the overall analysis. Firstly, how development and change are initiated by conditions not directly coupled to a reform or a restructuring programme. Secondly, that although reforms and restructuring are of importance for developments in practice in the MAE field; preconditions for development are "travelling ideas", mimetic processes and the setting up of new (local) projects. This implies a critique against more traditional implementation studies. Thirdly, the role of stabilizing processes and activities in development and change is emphasized, the plots in the narrative analysis of the teacher trajectories are much about ways in which projects take shape gradually – and also how projects destabilize through restructuring. Fourthly, what I conceptualize as "a clash of incentives" is pointed out, as two consecutive restructuring shifts in the 1990s operate simultaneously. My material shows here how quasi-market models are strong instruments of change and how goal-steering, local curriculum development, teacher collaboration and local development projects can be de-stabilized by market technologies. Fifthly, I put forward the importance of a complex conceptualisation of professionalism – the trajectories of the teachers demonstrate how professionalism rests on many premises.

Innehåll

FÖRORD	
ANSLAG	13
1. SVENSK KOMMUNAL VUXENUTBILDNING: EN HISTORISK BAKGRUNDSTECKNING.....	15
FÖRE INRÄTTANDET AV KOMMUNAL VUXENUTBILDNING 1968.....	15
NÅGRA KARAKTÄRISTISKA DRAG I DEN SVENSKA VUXENUTBILDNINGEN.....	17
LVUX 82: EN LÄROPLAN FÖR KOMVUX OCH ETT EGET KURSSYSTEM.....	19
1990-TALET: DEN SVENSKA SKOLAN OMSTRUKTURERAS, KOMVUX INTEGRERAS OCH ARBETSLÖSHETEN STIGER.....	20
VUXENUTBILDNINGEN OMSTRUKTURERAS GENOM KUNSKAPSLYFTET	22
NUTIDSHISTORIA	23
EN YRKESLIVSHISTORISK INGÅNG TILL ANALYS.....	24
2. AVHANDLINGENS KONTEXT OCH SYFTE	27
TIDIGARE FORSKNING OM KOMMUNAL VUXENUTBILDNING	27
OM FÖRÄNDRADE PRINCIPER FÖR STYRNING OCH ORGANISERING AV OFFENTLIG SEKTOR – OCH UTBILDNING	34
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	39
AVHANDLINGEN SOM ETT PROJEKT I TIDEN, OCH KOPPLAT TILL 'INCITAMENT'	40
3. BERÄTTELSE OM LÄRARBANOR: NÅGRA ÖVERVÄGANDEN	43
SAMMANHÄNGANDE BERÄTTELSE MED SAMMANHANGSANALYS	44
MED BEGREPP FRÅN TIDSGEOGRAFIN	46
OM BERÄTTELSE OCH INTRIG.....	50
VAD OCH HUR HAR JAG GJORT?	52
OM GODKÄNNANDE OCH VAD BERÄTTELSENA STÅR FÖR	55
SAMMANHANGSANALYS OCH INTRODUCERING I BERÄTTELSENA	56
ANALYS AV BERÄTTELSENA	57
4. EN LÄRARBANA I DEN SVENSKA VUXENUTBILDNINGEN: ANNA	59
ANNAS BANAS BÖRJAN.....	59
ANNAS LÄRARBANAS BÖRJAN: I 60-TALET EXPANDERANDE UTBILDNINGSEKTOR	60
OM BETINGELSER OCH ELEVER PÅ 70-TALET KOMVUX	63
OM UNDERVISNINGENS INNEHÅLL OCH UTFORMNING PÅ 70-TALET KOMVUX.....	66
INCITAMENT FÖR FÖRÄNDRING UNDER 80-TALET.....	70
EXPLOSIONEN VID 90-TALET BÖRJAN	73
THE GOLDEN YEARS: FÖRVERKLIGANDET AV "SUVERÄN SPRÅKUNDERVISNING"	78
HISTORIEÄMNETS FÖRÄNDRADE DIDAKTIK: GUSTAV VASAS PLÅGSAMMA DÖD.....	81
OLIKA PERSPEKTIV PÅ UTVECKLING AV VERKSAMHET OCH PÅ LÄRARNAS ARBETE.....	86
I TIDRUMMET AV KUNSKAPSLYFTET: EN NY SITUATION MED INCITAMENTS KROCKAR	88
EN VÄNDNING AV SITUATIONEN	94
NÅGOT ANNAT: ACCESSUTBILDNING OCH SAMARBETE MED HÖGSKOLAN.....	97
AVSLUTANDE DIORAMA: EN NY FÖRTÖJNING TILL GYMNASIESKOLAN	98

5. EN LÄRARBANA I DEN SVENSKA VUXENUTBILDNINGEN: BRITTA.....	99
BRITTAS BANAS BÖRJAN.....	99
BRITTAS LÄRARBANAS BÖRJAN: VÄXELDRAGNING – BRYTNINGSPERIOD – NYORIENTERINGSPERIOD	102
BRITTAS KOMVUXLÄRARBANAS BÖRJAN: I TIDRUMMET AV KOMVUX 'STABILISERANDE' ..	104
MÄNNISKOSYN OCH KUNSKAPSSYN: OM KOMVUX SOM EN MÖTESPLATS	108
FÖRÄNDRADE ELEVSAMMANSÄTTNINGAR OCH MÅLGRUPPER: KOMVUX OLIKA MÅL OCH FUNKTION	109
ANALYS AV ETT DOKUMENT FRÅN 80-TALET: GAMMALT, TIDLÖST... ELLER?.....	112
1990-TALET: PROJEKT OCH INTERNATIONALISERING	115
... OCH NY LÄROPLAN, NYTT AVTAL OCH KUNSKAPSLYFT	122
TANKAR I TIDEN 2004	126
SAMMANFATTANDE ANALYS: KONTINUERLIG VERKSAMHETSUTVECKLING MED UTFÄRDER OCH ÅTERKOMSTER	128
AVSLUTANDE DIORAMA: BRITTA JOBBAR LÄSÅRET UT	129
6. EN LÄRARBANA I DEN SVENSKA VUXENUTBILDNINGEN: GUSTAV	131
PROLOG.....	131
GUSTAVS BANAS BÖRJAN	132
GUSTAVS LÄRARBANAS BÖRJAN: "NÄR DET VAR LÄGE FÖR ATT BYGGA UT KOMVUX"	133
"DET HÄR VILL JAG GÖRA" – ETT MENINGSFULLT PROJEKT TAR FORM	134
KOMVUX DIDAKTISKA PRAKTIK	135
OM UNDERVISNING, DESS DRIVKRAFTER OCH OM FÖRÄNDRING AV UNDERVISNING.....	136
... OCH OM BETYDELSEFULLA KONTAKTYTOR.....	143
MOT STÖRRE OSÄKERHET ... OCH ANDRA SOM HAR SVAREN	148
PROJEKTET KVADDAS	151
FÖRÄNDRADE KULTURELLA IDEALMÖNSTER: "EN AVPOLITISERING AV VUXENUTBILDNINGEN"	152
AVSLUTANDE DIORAMA: GUSTAV I ANDRA PROJEKT	154
7. EN LÄRARBANA I DEN SVENSKA VUXENUTBILDNINGEN: MARIA	157
MARIAS BANAS BÖRJAN	157
MARIAS LÄRARBANAS BÖRJAN: UTAN UTBILDNING FÖR BARN MED LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER I FÖRORTEN	159
MARIAS KOMVUXLÄRARBANAS BÖRJAN: VÄGEN FRÅN UNDANSKYMDHET TILL ETT EGET VUXENUTBILDNINGENS HUS.....	163
FÖR FÖRSTA GÅNGEN FICK JAG TEORI TILL PRAKTIKEN	166
I TIDRUMMET AV 90-TALETS 'OMVÄLVNINGAR': EN SICKSACKBANA FRÅN FÖRESKRIFT ... TILL ICKE-FÖRESKRIFT ... TILL FÖRESKRIFT	171
VÄGEN TILL DET SOM BLEV "NÅGOT HÅLLBART"	175
POST KUNSKAPSLYFTET – VUXENUTBILDNINGEN BANTAS	180
OM ELEVERNA.....	182
EN BANA MOT FÖRBUNDENHET – OCH MOT TEORIER SOM REDSKAP	188
AVSLUTANDE DIORAMA: NÅGRA OLIKA RELATIONER OCH BAKGRUNDER	190
8. BETINGELSER, ORGANISERING OCH PRAXIS UNDER TRE EPOKER	193
INTRODUKTION.....	193
EPOK 1: DEN CENTRALSTYRDA EPOKEN (TILL 1990/91).....	196
EPOK 2: SKOLUTVECKLINGSEPOKEN (1991-1997)	206
EPOK 3: EPOKEN MED ETT NYTT VUXENUTBILDNINGSSYSTEM (1997-).....	214

9. OM YRKET OCH FÖRHÅLLET TILL STATEN	221
INTRODUKTION.....	221
OM STÄLLNING OCH JÄMFÖRELSE MED ANDRA LÄRARGRUPPER.....	222
MOT DEPROFESSIONALISERING, ELLER? VAD FRAMGÅR I BERÄTTELSENA?	225
PROFESSIONALISM OCH ANPASSNING-UTVECKLING.....	228
ETIKSTYRD PROFESSIONALISM I SITUATIONER?.....	230
EN FRÅGA OM FÖRBUNDENHET OCH KUNSKAP	233
VAD INTRIGERNAS UPPLÖSNING SÄGER OM YRKETS TRAJEKTORIA.....	235
10. AVSLUTANDE DIORAMA JANUARI 2006	239
SUMMARY.....	243
REFERENSER	255
BILAGA 1	
BILAGA 2	

Förord

”Alltså, gör du det där frivilligt?” frågade min tolvåriga dotter misstroget och tittade åt mitt håll. Det var jullov, ganska sent på kvällen. Jag satt vid vardagsrumsbordet, sprattlade, bankade näven i bordet och utgöt mig vid min bärbara dator, som jag haft på alla dagar utom den 23e och 24e. Resten av familjen såg på ett avsnitt av Mupparna tillsammans, knödde i soffan, skrattade högt och hade trevligt. Jag svarade att vaddå frivilligt, alltså ja ... men det är ju jobb också ... jag får betalt också... ”Jamen är det nån som har tvingat dig?”, fyllde hennes femtonåriga bror i och tog ny sats direkt: ”Vem kom egentligen på det där med att du skulle skriva avhandling?”.

Ingen har förstås tvingat mig (mer än jag själv mellan varven) men jag kom inte heller på det själv. Det var Tomas Kroksmark som uppmanade mig att studera, skriva uppsats och söka forskarutbildning och han är alltså först ut på listan av alla människor som jag vill tacka. Utan honom hade det inte blivit någon avhandling för min del. Nästa person av avgörande betydelse är Bo Karlsson, rektor på dåvarande Hisingens vuxengymnasium, som lät mig gå forskarutbildning som en del av min tjänst under åren 2001-2002. Utan honom hade det heller inte blivit någon avhandling.

Den tredje som jag vill tacka och den som har haft allra största betydelse för att det blivit en avhandling och framför allt för att det blivit just denna avhandling är min huvudhandledare Rita Foss Fridlitzius. Rita har bistått med många infallsvinklar som jag inte fått från annat håll och med kritiskt-konstruktiva kommentarer. Tack också för fin hjälp och stor hänsyn i slutet av mitt avhandlingsarbete när jag haft ett skadat ben och inte varit så rörlig eller alert! Rita var huvudsökande till det projekt från Vetenskapsrådet – ”Förändrade incitament i svensk vuxenutbildning” – som från 2002 finansierat mitt avhandlingsarbete. I en grupp jobbade vi sommaren 2001 med att skriva ansökan och jag socialiserades in i forskarstudierna på det förmånligaste vis. Gruppen har bestått av Petra Angervall, Monica Larson, Karin Lumsden Wass, Caroline Runesdotter, Gun-Britt Wärvik och de seniora forskarna Per-Olof Thång och Inga Wernersson. Vår projektgrupp hade nära samarbete med Dennis Beach och Marie Carlson, genom det VR-projekt som de fått medel för: de studerade också vuxenutbildning och omstrukturering. Jag vill tacka er för alla diskussioner, för granskning av och synpunkter på texter, för den stötning ni alla på olika sätt har gett och för gemensamma presentationer vi har haft! Dennis Beach har följt mitt arbete från det att det var en ansökan till forskarutbildningen, och under åren har jag fått en mångfald kritiska synpunkter varvat med godmodig engelsk uppmaning. Dennis har tillsammans med Sverker Lindblad varit biträdande handledare. Sverker kom in i mitt avhandlingsarbete mot slutet och har med gedigen erfarenhet bistått med

värdefulla påpekanden och råd. Tack båda två! Ett särskilt tack också till Barbara Czarniawska för ett slutseminarium med synpunkter i en anda som gav mig god energi att slutföra avhandlingen!

Under min tid på forskarutbildningen har jag fått mycket hjälp genom de kurser som ingår i utbildningen, både vid IPD och på andra institutioner och universitet. Tack till Marianne Andersson som fixar och sköter IPD:s forskarutbildning så bra och är så cool! Och tack alla kunniga, entusiasmerande, diskuterande, kritiska och engagerade lärare och medstudenter i alla kurser! Det har varit mycket kul och jag kommer verkligen att sakna forskarutbildningskurserna! Under avhandlingsarbetets gång har jag vid två tillfällen fått presentera mina studier: vid en metodkurs vid Malmö högskolas forskarutbildning som Lena Holmberg och Ulla-Karin Nordänger var kursledare för, samt vid kollegiet för allmän didaktik vid IPD, Göteborgs universitet, där Silwa Claesson är ordförande och Rune Romhed sekreterare. Bägge dessa tillfällen innebar att jag fick presentera mitt arbete "in progress" och svara på frågor, försöka konkretisera. Det var mycket givande och hjälpte mig framåt – stort tack för den möjligheten!

Mina arbetskamrater vid enheten Lärande i vuxenliv och kollegor vid IPD som jag arbetat med i olika kurser eller som hjälpt mig med min dator och med annat krångel, kollegor vid tidigare arbetsplatser, släkt och vänner har varit intresserade av mitt arbete och har brytt sig om mig på många olika sätt. Inte minst genom att se till att jag ofta får mig goda skratt och rejäla fniss. Tack alla roliga och hyggliga ni! Lilian Nilsson som läst olika avsnitt i korrektur – ett riktat tack!

Trots alla mina tack och samlade goda krafter är det ändå till syvende och sist jag som genomfört arbetet i en slags syntes av det jag lyckats lära mig och det som jag förmått. Det vilar alltså ingen skugga på någon annan inblandad!

Ett särskilt varmt tack till "Anna", "Britta", "Gustav" och "Maria" som har gett mig mycket tid och stort förtroende och till mina föräldrar och svärföräldrar som brytt sig så mycket om både barn och barnbarn!

Sist: Olle, Lisa och Stefan – ni är bäst! Det är 24 avsnitt på dvd:n med Mupparna som Olle fick i julklapp och jag har missat de flesta. Vem vill se med mig eller hitta på nåt annat skoj?

Björkekärr den 25 januari 2006,

Ingrid Henning Loeb

Anslag

Detta är en avhandling med en yrkeslivshistorisk ingång. Basen är fyra berättelser om lärarbanor i den svenska kommunala vuxenutbildningen – lärarbanor som i tiden sträcker sig från 1970-talet och en bit in i detta millennium. Huvudkaraktärerna i berättelserna: Gustav, Anna, Britta och Maria, har olika bakgrund – de kommer till exempel från olika hemförhållanden och har vuxit upp i olika delar av landet. De har studerat olika ämnen på olika universitet, har läst på olika lärarhögskolor och de har undervisat i olika ämnen i olika kommuner. Men alla har jobbat i svensk kommunal vuxenutbildning över tre decennier. Det är där lärarbanorna formats, det är deras sammanhang.

Det är också banorna och deras sammanhang som är centrala för varje berättelse och föremål för analys i denna avhandling. Man kan ta litteraturens huvudkomponenter karaktär, handling och miljö (Hallberg, 1983) till hjälp för att tydliggöra: huvudkomponenterna i min avhandling är inte karaktär, utan handling och miljö. Berättelserna handlar om läraryrket och dess förändring över tid. Vad är det för erfarenheter och omständigheter som har format banorna, gett dem deras riktning? Hur har deras lopp ändrats? På vilket sätt? Genom vad? I en handlingsroman ligger tonvikten vid själva skeendet, vid intrigen. Det är också detta som är av intresse och föremål för analys här: händelser, situationer, handlingar och skeenden i anslutning till lärarbanor.

Med hjälp av berättelser om fyra lärarbanor ges också en teckning av en miljö – för att knyta an till den litteraturvetenskapliga terminologin igen. Peter Hallberg påpekar att 'miljö' i beteckningen "miljöroman" ska förstås i vid bemärkelse, det är en översättning av tyskans Raum (sv. rum). Andra termer som används för miljöroman är "samhällsroman" och "tidsroman" (ibid.). På så sätt kan mitt studieobjekt sägas vara rummet svensk offentlig sektor under en viss period, och mer specifikt en del av rummet: svensk kommunal vuxenutbildning under en viss tid: tiden för lärarnas banor i detta rum. Vad har det varit för miljö? Hur har rummet sett ut? Hur har det utvecklats och förändrats med tiden? Sådana frågor är kärnfrågor i denna avhandling.

1. Svensk kommunal vuxenutbildning: en historisk bakgrundsteckning

I detta kapitel ger jag en kortfattad bakgrund till den svenska kommunala vuxenutbildningens utveckling och förändring. Jag visar på sådana händelser, beslut, skeenden och årtal som setts som viktiga i forskningslitteratur och i utbildningspolitiska texter av olika slag. Denna berättelse, det är så jag vill kalla den, tjänar som introduktion till vad som kommer att följa sedan – yrkeslivshistoriska berättelser om den svenska kommunala vuxenutbildningen under omstrukturering.

I detta kapitel gör jag också ett första försök att argumentera för varför detta livshistoriska och narrativa sätt att gripa sig an en analys av den kommunala vuxenutbildningens utveckling och förändring kan erbjuda en alternativ förståelse av skeendeförloppen ifråga.

Före inrättandet av kommunal vuxenutbildning 1968

Riksdagen tog 1967 beslut om inrättandet av kommunal vuxenutbildning men vuxenutbildning hade vid det laget funnits i Sverige i olika former i ett århundrade. Som vuxenutbildningens odiskutabla ursprung ses samhällsomvandlingarna under senare delen av 1800-talet och de folkrörelser som växte fram i deras kölvatten. Några årtionden in på 1900-talet fanns många olika aktörer, som på olika sätt ombesörjde såväl allmän- som yrkesutbildning för vuxna individer och för samhällets behov.

De tre första svenska folkhögskolorna startade 1868, 1876 fanns det 26 stycken, 1950 fanns det 75. Studiecirkelar växte fram och studieförbund kom till under 1900-talets första årtionden, och ett exempel på hur det såg ut längre fram: Läsåret 1948/49 gavs 27 232 cirkelar inom studieförbunden. Vid sekelskiftet växte också olika korrespondensinstitut fram. Hermods, som grundades 1898, hade några år in på 1900-talet drygt 4 000 inregistrerade elever, 1920 var de 20 067. NKI-skolan, Nordiska korrespondensinstitutet, grundades 1922 och Brevskolan startades av Kooperationen 1920. Folkuniversitetet bildades av Humanistiska föreningen vid Stockholms högskola 1933 och efter ett tiotal år hade Folkuniversitetet fått egen styrelse och spridits till övriga universitetsorter. 1938 inrättades Statens aftonskola och staten blev således en vad man idag kallar utbildningsanordnare. Men perioden fram till femtiotalets mitt karakteriseras ändå av att staten i mycket liten utsträckning engagerar sig i kompetensgivande vuxenutbildning.

Successivt under 1950-talet ventileras behoven av vuxenutbildning i riksdag och regering och staten involverar sig allt mer. Den så kallade Schmidtska utredningen 1952 drev utvecklingen framåt. Under 1950-talet uppstår också ”kvällsgymnasierna” i ett antal städer, först hos Folkuniversitetet men snart även i regi av andra studieförbund. Ett statligt läroverk för vuxna inrättas i Norrköping 1956. 1959 tillsätts en studiesocial utredning och 1962 föreslås en skyndsamt utveckling av vuxenutbildningen. Argumenten läggs fram ur rättviseperspektiv, ur arbetsmarknadsperspektiv och ur det som vi idag kallar ’tillväxt’-perspektiv, men som då diskuterades i termer av ’betydelse för produktionsutveckling’. 1962 fick kvällsgymnasierna statsbidrag, vilket bland annat innebar att deltagarnas kursavgifter kunde sänkas. Annorlunda uttryckt är det först under 1960-talet som staten går in och finansierar en formaliserad vuxenutbildning.

Staten gör under 1960-talet om hela det svenska skolsystemet: ny grundskola och ny gymnasieskola. Vuxenutbildningen fortsätter att ventileras i riksdagen. Och 1967 kommer den proposition som ligger bakom inrättandet av kommunal vuxenutbildning 1968. Sedan dess har kommunal vuxenutbildning varit en del av den offentliga sektorn.¹

¹ Avsnittet ”Före inrättandet 1968” bygger bland annat på läsning av följande verk. Kjell Johanssons och Sven Sahlins (2004) kapitel ”Vuxenutbildningens framväxt” i *Utsikter och Insikter. En antologi om flexibelt lärande i vuxenutbildningen* ger en god introduktion, likaså Bengt Jacobsons (1994) *Kommunal vuxenutbildning 1965-1984*. I sin avhandling *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse* tecknar Karin Lumsden Wass (2004) den kommunala vuxenutbildningens framväxt ur ett historiskt perspektiv. Robert Höghi (1985) diskuterar i sin avhandling *Undervisning i Komvux. Ideal och verklighet i grundskolekurser* föregångarna till den kommunala vuxenutbildningen, ger mängder av bakgrundsfakta och lyfter fram olika perspektiv. I samtliga texter ges bakgrundsbeskrivningar till och analys av den kommunala vuxenutbildningens framväxt. I Lars-Erik Olofssons & Kjell Rubenssons (1986) *1970-talets vuxenutbildningsreformer. Reflektioner kring strategi och utfall* är fokus förvisso på just 1970-talets reformer men där finns en omfattande diskussion kring motiven för inrättandet av komvux. I Ulf Larssons (2003) bok *Olof Palme och utbildningspolitiken* redogörs också för vuxenutbildningens väg till kommunal vuxenutbildning.

Om korrespondensinstitutens utveckling och sammanhang finns mycket att läsa i Gunnar Gaddéns (1973) bok *Hermods 1898-197* och även i Helmer Bolanders (1994) *Brevskolan – start och uppgång. 1919-1961*. I Berit Asklings och Göran Nilzéns (2003) *I takt med tiden. Folkuniversitetet 60 år* och i Christina Nyheds m.fl. (2003) *Efter modell av studiecirkeln. Om Folkuniversitetets gymnasieskolor* kan man läsa om Folkuniversitetet och kvällsgymnasiernas framväxt. I Lars Arvidsons (1985) avhandling *Folkbildning i rörelse* tecknas folkrörelsernas bildningsarbete och Arvidson bistår med en ingående jämförelse mellan pedagogisk syn och metoder för organiserad undervisning och självstudier inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse. I Bo Anderssons (1980) *Folkbildning i perspektiv* diskuteras studieförbunden och deras verksamhet och sätts i relation till samhällsutvecklingen. Inger Landström (2004) skriver i kapitel 2 i sin avhandling *Mellan samtid och tradition – folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning* en biografisk berättelse om folkhögskolans verksamhet förr och nu.

Några karaktäristiska drag i den svenska vuxenutbildningen

Den kommunala vuxenutbildningen som inrättades 1968 var en avgiftsfri, vuxenanpassad skolform med samma läroplan, program mål och betyg som ungdomsgymnasiets. Erfarenheterna från kvällsgymnasierna låg till grund för hur ämneskurserna organiserades: det handlade om koncentrationsläsning och ofta kvällsundervisning. Kommunal vuxenutbildning fick benämningen komvux, såväl i offentliga handlingar som i folkmun.²

I proposition 1967:85: *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående vissa åtgärder inom vuxenutbildningens område m.m.*, som lades fram före inrättandet av komvux, fanns fyra mål formulerade. Kommunal vuxenutbildning skulle sträva mot samma mål som vuxenutbildningen i övrigt – några särskilda mål lades alltså inte fast inledningsvis. De allmänna målen med vuxenutbildningen handlade om följande:

- Att utjämna utbildningsklyftor mellan den äldre och den yngre generationen.
- Att göra det möjligt för personer att ändra studieinriktning.
- Att göra det möjligt för fler att ta aktiv del i kulturlivet.
- Att förse arbetsmarknaden med välutbildad arbetskraft.

Som flera har påpekat (DS U 1985:10; Höghielm, 1985; Olofsson & Rubenson, 1986; Lundahl, 1997; Lumsden Wass, 2004), var det övergripande motivet för reformen med inrättandet av komvux det sistnämnda, att förse arbetsmarknaden med välutbildad arbetskraft. Tyngdpunkten kom således att ligga på gymnasial utbildning och den viktigaste målgruppen blev därmed vuxna som studerade på den nivån, ofta kallad utbildningsreserven, begåvningsreserven eller kompletteringsstuderande. Statistik om deltagare och deras utbildningsbakgrund de inledande åren finns redovisad i Torsten Eliassons & Bengt Höglunds översikt *Vuxenutbildning i Sverige* (1971), som gjordes på uppdrag åt utbildningsdepartementet:

² Flera olika skrivsätt förekommer: med eller utan versaler, ibland ihopskrivet, med eller utan versaler. Några exempel:

Ur *Svenska akademins ordlista*: ”**kom|vux** s. oböjl. förk.; kommunal vuxenutbildning”. Ur *Svensk ordbok*: ”**komvux** [kåm’-] subst., ingen böjning • kommunal vuxenutbildning: hon läser på komvux”. Jämför även versalen i följande exempel ur *Svensk ordbok*: ”fyllnadstjänstgöring: subst. fyllnadstjänstgöringen fyllnadstjänstgöringar • kompletterande tjänstgöring ibl. på ett annat område än huvudanställningens; för att uppnå full tjänst: flera av lärarna på Komvux hade fyllnadstjänstgöring”. En studie av Robert Höghielm från 1982 bär rubriken *Undervisning i KomVux. En studie av lärares och skolledares uppfattningar*. Höghielms avhandling från 1985 bär rubriken *Undervisning i Komvux. Ideal och verklighet i grundskoleklasser*.

*Deltagare vid ämneskurser i kommunal vuxenutbildning efter föregående utbildning
höstterminen 1968 och höstterminen 1969.*

Föregående utbildning	1968	1969
	%	%
Gymnasium, fackskola	19	15
Realskola, flickskola	35	32
Yrkesskola	7	7
Folkhögskola	27	32
Grundskola, folkskola	4	5
Annan utbildning	7	8

Källa Eliasson & Höglund, 1971, kapitel 10.5³

En diskussion kring målen med vuxenutbildningen, dess roll och dess villkor, samt vilka grupper som dominerade och gynnades av och i kommunal vuxenutbildning, drevs från tiden av dess inrättande kraftfullt av framför allt arbetsmarknadsorganisationen LO (Lundahl, 1997) och också av TCO och bildningsförbundet ABF. LO inrättade en arbetsgrupp för vuxenutbildningsfrågor och i flera rapporter (de så kallade LOVUX-rapporterna: 1969; 1971; 1974; 1976) redovisade LO sin syn på vuxenutbildningsfrågor och argumenterade att vuxenutbildningens mål primärt skulle vara riktat mot grupper med kort utbildningsbakgrund. Påtryckningarna hade effekt och i ett antal propositioner under 1970-talet (Prop. 1970:35; Prop. 1971:37; Prop. 1975:23) kom regeringen att svänga vad det gällde målen med kommunal vuxenutbildning på så sätt att jämlikhetspolitiska/fördelningspolitiska mål kom i förgrunden. I riksdagen togs 1975 beslut om en vidgad vuxenutbildning och studiestöd till vuxna (Prop. 1975:23). Bidrag för uppsökande verksamhet av vad som kallades ”de svårrekryterade” och ”de prioriterade” grupperna fanns också med. 1977 infördes Grundvux – grundläggande utbildning för vuxna – med ett särskilt timstudiestöd.

Sammanfattningsvis kan sägas att målen med komvux kom att få förändrad tonvikt. De inledande åren kan målen beskrivas som servicepolitiska och sedan skiftade tonvikten till jämlikhetspolitiska/fördelningspolitiska mål. Lars-Erik Olofsson & Kjell Rubenson (1986, s. 12) talar om detta som ’ett skifte av närmast kopernikansk natur’. Lisbeth Lundahl (1997, s. 90) instämmer i att rättvisemotivet snabbt blev det starkaste, men anser att det ’inte är tal om en fullständig omsvängning’, då båda motiven för en utbyggd vuxenutbildning fanns med redan från början, och fortsatte att existera bredvid varandra.

Viktigt är också att lyfta fram att statistik och utredningar visar att kvinnor varit i majoritet bland deltagarna i komvux (Ds U 1985:10). En bild från 1982, som

³ Av Eliassons och Höglunds faktamaterial framgår att 1968/69 hade ca 225 kommuner vuxenutbildning och antal elever totalt var ca 37 000. Läsåret 1969/70 var det 280 kommuner, och elevantalet ca 62 000 (Eliasson & Höglund 1971, kapitel 10.2).

ett exempel, visar att kvinnorna utgjorde två tredjedelar av det totala antalet deltagare i komvux (Ds U 1985:10, s. 85). Relevant är också att föra fram att statistik över befolkningens utbildningsnivå visar att kvinnors utbildningsnivå under 1970- och 1980-talen generellt låg några procentenheter lägre än mäns (Bilaga 3, tabell 1 i Ds U 1985:10).

Lvux 82: En läroplan för komvux och ett eget kurssystem

Vid slutet av 1970-talet tillsattes en kommitté för att utreda komvux (Dir 1978:31). Med utgångspunkt i de mål som fastställts i riksdagen 1975 skulle kommittén kartlägga, analysera och utvärdera hur dessa omsatts i praktisk verksamhet. Ytterligare en uppgift för den så kallade komvuxutredningen var att bestämma gränsdragningen mellan komvux och andra utbildningsformer, såsom folkbildningen och högskolan. Utredningen pekade på flera brister och problem i relation till vuxenutbildningens mål: otillräcklig rekrytering av prioriterade målgrupper, otillräckliga resurser för att anordna yrkesinriktad utbildning, otillräckliga resurser för syo⁴ och kurativa insatser, relativt hög avbrottsfrekvens samt slutligen otillräcklig vuxenanpassning av innehåll och arbetsformer såväl som bristande deltagarmedverkan vid planering och genomförande av undervisningen (SOU 1982:29, s. 97).

Komvuxutredningen redovisade sin utredning i ett delbetänkande (SOU 1979:92) och kom sedan med ett förslag till en egen läroplan och ett eget kurssystem för komvux. En proposition kom 1980 med rubriken *Om läroplan för den kommunala vuxenutbildningen* (Prop. 1980/81:203) och i Komvuxutredningens huvudbetänkande (SOU 1982:29) lades riktlinjerna fast. Komvuxutredningens arbete mynnade alltså, trots att detta inte varit något direktiv för utredningen, i en egen läroplan: Lvux 82 och ett eget kurssystem, det så kallade etappsystemet.

I Lvux 82 var vuxenutbildningens syfte och mål formulerade enligt följande:

⁴ Studie- och yrkesorientering

- Att överbygga utbildningsklyftorna och därigenom verka för ökad jämlikhet och social rättvisa.
- Att öka de vuxnas förmåga att förstå, kritiskt granska och medverka i kulturellt, socialt och politiskt liv och därigenom bidra till det demokratiska samhällets utveckling
- Att utbilda vuxna för varierande arbetsuppgifter, medverka till arbetslivets förändring och bidra till full sysselsättning och därigenom främja utveckling och framsteg i samhället
- Att tillgodose de vuxnas individuella önskemål om vidgade studie- och utbildningsmöjligheter och att ge dem tillfälle att komplettera ungdomsutbildningen

Lvux 82, s. 16

Målen som formulerades i den egna läroplanen liknade alltså de mål som var formulerade för vuxenutbildningen vid inrättandet av komvux.⁵ Med Lvux 82 och etappsystemet kom inslag av decentralisering och ökat lokalt inflytande. Varje kurs var indelad i en grunddel och en fördjupningsdel, och fördjupningsdelen skulle tillgodose individuella intressen och behov. Hur fördjupningsdelen skulle utformas var något som lärare och elever skulle komma överens om. Likaså hade Lvux 82 mer av målrelaterade betyg än det tidigare betygssystemet: den femgradiga skalan behölls på gymnasiekurserna men utan angivna procent-satser. För etapp 1, alltså motsvarande högst grundskolans högstadium, infördes ett målrelaterat betygssystem med Godkänd-Icke godkänd.

1984 fick vuxenutbildningen en särskild vuxenutbildningslag.

1990-talet: Den svenska skolan omstruktureras, komvux integreras och arbetslösheten stiger

Åtta år efter beslutet om särskild läroplan för kommunal vuxenutbildning och sex år efter den särskilda vuxenutbildningslagen omstrukturerades det samlade svenska skolväsendet, inklusive komvux. Propositionen *Ansaret för skolan* (Prop. 1990: 18) var startskottet – kommunerna fick helhetsansvar för skolans samlade verksamhet.⁶ Rubensons, Tuijmans & Wahlgrens resonemang om denna förändring är följande:

⁵ Som påpekats av andra (Höghiell, 1985; Olofsson & Rubenson, 1986; Lumsden Wass 2004), försvagades den fördelningspolitiska målsättningen och det servicepolitiska, arbetsmarknadspolitiska målet fick ånyo en starkare framtoning. Jag följer Lundahls syn (som redovisats ovan) och ser snarare att i realiteten existerar målen parallellt.

⁶ Denna nya ansvarsfördelning kom att kallas 'kommunaliseringen av skolan'. När jag skriver att propositionen *Ansaret för skolan* var startskottet menar jag inte att detta inte hade beretts och lyfts fram i andra policydokument. Jfr till exempel SOU 1988:20, *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. För en utredande diskussion om olika ansatser att decentralisera skolan tidigare än vid slutet av 1980-talet, se Haldén (1999).

Reformen var i linje med den ökade decentralisering som var vägledande för synen på relationen stat-kommun-institution-individ. Istället för en direktstyrning skulle statens mål uppnås genom målstyrning, kopplad till en utbyggd utvärdering. Vad det gäller den kommunala vuxenutbildningen torde det inte vara en överdrift att hävda, att 1991 års reform mer var ett sätt att anpassa Komvux till den stora och övergripande förändringen av skolans styrning än ett försök att beakta aktuella problem inom vuxenutbildningen (SOU 1999:141, s. 24).

Reformeringen fick följder för vuxenutbildningen. Den öronmärkta medeltilldelningen försvann, vuxenutbildningslagen avskaffades och den egna läroplanen Lvux 82 upphävdes. 1994 fick komvux och gymnasieskolan gemensam läroplan och kursplaner – Lpf -94. Vuxenutbildningens mål förblev dock oförändrade till såväl innehåll som utformning – den gemensamma läroplanen Lpf-94 hade ett avsnitt infogat om vuxenutbildning, i vilket målen var formulerade på exakt samma sätt som i Lvux 82. Läroplanen, som fortfarande gäller, är strukturerad i tre delar. Den första delen rör skolans värdegrund och uppgifter, den andra delen mål och riktlinjer (som omfattar kunskaper, normer och värden, elevernas ansvar och inflytande, utbildningsval-arbete-samhällsliv, bedömning och betyg samt rektors ansvar), den tredje delen består av program-mål, kursplaner och timplaner.

I läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94, kapitel 2) fördes diskussioner om olika aspekter av kunskap och bildning och en distinktion mot tidigare ”behavioristisk” och ”piagetansk” kunskapssyn gjordes. Kunskapandets eller lärandets kontextuella aspekt och sociala dimensioner skrevs fram, och likaså idén om livslångt lärande. Kursinnehåll och arbetsformer var något som i högre grad måste diskuteras och utformas lokalt av dem som jobbade i verksamheterna och också relateras till omvärldsförändringar, till aktuella samhälls- och utbildningsförändringar, exempelvis med en övergång från industrisamhället till kunskaps-/informations-/kommunikationssamhälle. Elevens ansvar och inflytande betonades.

Modellen för kurserna i programmen, och för komvux, hämtades från etappsystemet i Lvux 82 och formades till ett system med påbyggbara kurser. På så sätt innebar omställningen ingen genomgripande förändring för vuxenutbildningens del – läroplanen hade precis samma övergripande mål för vuxenutbildningen som Lvux 82 och kurssystemet var organiserat med påbyggbara kurser. En förändring var dock ett nytt betygssystem, förändrade betygskriterier och att timplanerna för kurser inom vuxenutbildning med Lpf -94 kom att bli riktvärden som fick underskridas (och överskridas).

Under 1990-talet steg arbetslösheten. Den öppna arbetslösheten låg 1990 på 1,6 % och 1993 var den 8,2 %.⁷ Staten, genom den borgerliga regeringen, tog från

⁷ Statistik från SCB: jfr Lumsden Wass, 2004, s. 16.

och med 1993 initiativ till riktade satsningar på utbildning av arbetslösa i kommunal vuxenutbildning på gymnasienivå samt i så kallade påbyggnadskurser. Denna extra-medelstillelning till komvux avsåg 33 000 helårsplatser för utbildning av arbetslösa.

Vuxenutbildningen omstruktureras genom Kunskapslyftet

De höga arbetslöshetssiffrorna var också skälet till att den socialdemokratiska regeringen 1995 tillsatte en kommitté om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Benämningen kunskapslyft indikerar den centrala tanken i direktivet till kommittén: att ”Sverige skall utvecklas som ett kunskapssamhälle” (Dir. 1995:67). Kommitténs uppdrag omfattade flera aspekter: att föreslå ett sådant nationellt kunskapslyft som en del i en strategi för livslångt lärande, att ta ställning till fördelning av ansvaret för driften och finansieringen av utbildning mellan stat, arbetsliv och individ, att utreda om vuxnas möjligheter till motsvarande gymnasial utbildning var tillräckliga samt att överväga åtgärder för pedagogisk utveckling inom vuxenutbildningen. Den femåriga satsningen Kunskapslyftet med 100 000 studieplatser per år som ägde rum 1997 – 2002 presenterades genom den så kallade sysselsättningspropositionen *Vissa åtgärder för att halvera arbetslösheten till år 2000, ändrade anslag för budgetåret 1995/96, finansiering, m.m.* (prop. 1995/96:222).

Inledningsvis leddes satsningen av en delegation – Kunskapslyftsdelegationen – av representanter från olika departement och ett sekretariat.⁸ Kunskapslyftet innehöll flerfaldiga och sektorövergripande mål: arbetsmarknads- och utbildningspolitiska mål likväl som tillväxt-, fördelnings- och jämställdhetsmål. Syftet var primärt att öka sysselsättningen och tillväxten, men därtill skulle satsningen också ”bidra till att utveckla nya former för att möta vuxnas utbildningsbehov i framtiden och därmed efter femårsperioden kunna avlösas av ett nytt vuxenutbildningssystem” (prop. 1995/96:222, s. 129). I propositionen och i inbjudningsbrev formulerades Kunskapslyftet som ett samarbete mellan staten och kommunerna och kommunerna uppmanades att utveckla nya former för vuxenutbildningen – former bättre anpassade för en strategi om livslångt lärande. I en folder från Skolverket 1998 refererades propositionen och motiven för ett kunskapslyft i följande ord: ”Kunskapslyftet har också ett uttalat mål att bidra till att utveckla och förnya vuxenutbildningen till både innehåll och arbetsformer. Satsningen innebär att vuxenutbildningens pedagogik och metodik ska utvecklas.” (Skolverket, 1999, s. 4).

⁸ Delegationens uppdrag att leda satsningen var tidsbegränsat till 1 juli 1998. Sedan föll ansvaret på Skolverket.

Nutidshistoria

Mot slutet av Kunskapslyftsperioden (maj 2001) togs i riksdagen beslut om propositionen *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* (prop. 2000/2001:72), i vilken målen skrevs fram så här:

Följande mål och strategi skall gälla för utveckling av vuxnas lärande:

Mål

Alla vuxna skall ges möjlighet att utvidga sina kunskaper och utveckla sin kompetens i syfte att främja personlig utveckling, demokrati, jämställdhet, ekonomisk tillväxt och sysselsättning samt en rättvis fördelning.

Strategi

Pedagogik och arbetsformer utvecklas för att motsvara individernas föränderliga och ökande behov av lärande i ett kunskapsbaserat samhälle.

Individens lärande och kunskapssökande stöds genom rådgivning och vägledning, baserad på erkännande av faktiska, redan förvärvade kunskaper.

Ändamålsenliga lärmiljöer samt undervisning, handledning och nätbaserad utbildning tillhandahålls i en omfattning som så långt som möjligt svarar mot alla vuxnas varierande behov av och förutsättningar för lärande.

Ekonomiskt stöd erbjuds vuxna för att stimulera till deltagande i utbildning och kompetensutveckling.

Samhället, arbetsgivarna och de enskilda ansvarar gemensamt för att olika individers och olika gruppers behov av såväl allmän som specialutformad utbildning tillgodoses.

Allt formellt och icke formellt lärande, som åtnjuter samhällets stöd, genomsyras av ett demokratiskt förhållningssätt och respekt för allas lika värde.

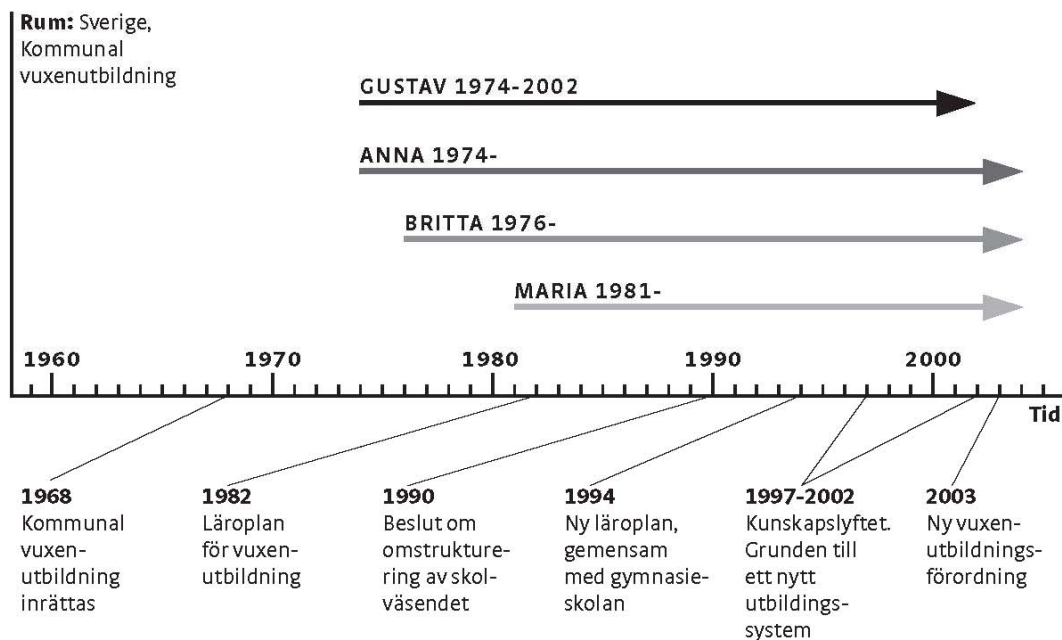
En grundläggande samsyn över politikområden och samverkan mellan myndigheter, arbetsmarknadens parter och folkrörelser eftersträvas för att för verkliga individernas lärande och kompetensutveckling.

(Prop. 2000/01:72, s. 14)

En ny vuxenutbildningsförordning kom 2003, en förordning som i enlighet med ovan nämnda proposition skulle möjliggöra och stödja utveckling enligt riktlinjerna i propositionen. Som Karin Lumsden Wass (2004) lyft fram i sin avhandling om Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse, är målen i propositionen i jämförelse med tidigare mål för vuxenutbildningen fortfarande formulerade utifrån ett tillväxtpolitiskt, ett jämställdhetspolitiskt, ett fördelningpolitiskt samt ett mera individorienterat perspektiv. Däremot finns tydliga skillnader när det gäller strategi för att nå målen, och här blir ett förändrat synsätt på vuxenutbildning synligt. Vuxenutbildning som begrepp har ersatts med ”utveckling av vuxnas lärande”.

En yrkeslivshistorisk ingång till analys

Mitt avhandlingsarbete har från start varit riktat mot att studera vuxenutbildningens utveckling och förändringar med en yrkeslivshistorisk ingång till analys. Frågor som har funnits med från början är hur lärare beskriver jobbets utveckling under den tid de varit verksamma, hur de beskriver reformer, policy och handlingsutrymme, vad som kan lyftas fram som incitament för förändring, hur de beskriver vuxen-undervisningens/ -lärandets innehåll och utformning över tid. Mitt material kom att utformas till fyra berättelser om fyra lärarbanor i ovan redogjorda tid och rum. De tecknade banorna i bilden nedan kan sägas illustrera avhandlingens kärna:



Illustrationen saknar dock innehåll och uttryck i det att spektive banas *bana* inte framkommer – i bilden är den platt och rak och intetsägande. Inte särskilt mycket alls kan uttydas om jobbets komponenter eller dess väsen, vad det rör sig om för verksamhet eller hur organisering gått till. Inget framgår heller om svängningar eller vändpunkter kring sådant – bilden är så att säga odynamisk. De fyra berättelserna i denna avhandling kan således sägas handla om vad som döljer sig i bilden.

I de följande kapitlen kommer jag att ytterligare förklara mitt intresse och ge argument för varför det är viktigt att på ett annat sätt än vad som är brukligt ge plats för och vara lyhörd för vad människor berättar om sitt yrkesliv och sin yrkesverksamhet. I dessa berättelser levandegörs en hel rad fenomen, förhållan-

den och villkor som är förbundna med människors dagliga liv, arbetets organisering, aktuella idéer och föreställningar, med mera. Dessa berättelser utspelar sig i ett sammanhang då västvärldens offentliga sektor också reformeras och omstruktureras. Detta är betydelsefullt för avhandlingens sammanhang, syfte och metodologiska grepp.

2. Avhandlingens kontext och syfte

I förra kapitlet gav jag en kortfattad bakgrundsteckning av den dominerande bilden av svensk kommunal vuxenutbildning, dess historik, problem och särdrag. Trots sin specifika karaktär så kan den ses som ett av många, vad DiMaggio & Powell (1983/1991) har kallat, *organisationsfält*. Ett sådant består av organisationer som producerar liknande (produkter eller) service – det kan likställas med en bransch eller sektor (Lindberg, 2002). Organisationsfältet existerar i den utsträckning det är institutionellt definierat – det finns en institutionell omgivning som reglerar aktiviteten för organisationerna i fältet (Scott & Meyer, 1994; Furusten, 1996). Denna institutionella omgivning består av formella lagar, regler, förordningar etc. och myndigheter och institutioner som omgärdar organisationen men också av informella krav.

Detta kapitel har tre delar. I den första delen tar jag upp tidigare forskning om kommunal vuxenutbildning. I en mening visar jag här var avhandlingen hör hemma, men också vad som skiljer ansatsen i mina studier om organisationsfältet från tidigare forskning om kommunal vuxenutbildning.

Kapitlets andra del berör förändrade principer för styrning och organisering av offentlig sektor och utbildning som ägt rum i tidsperioden för lärarbanorna – det handlar om reformering och omstrukturering. Jag tar upp några infallsvinklar som lagts fram av andra forskare och som har betydelse för hur jag förstår dessa fenomen och begrepp, och för fram relationen till mitt metodologiska grepp med fallstudier. Jag diskuterar också utveckling och förändring som något som hör till organisering och löpande verksamhet – till det kontinuerliga görandet och handlandet i den dagliga praktiken.

I del tre placerar jag in avhandlingsarbetet som en del av ett större forskningsprojekt finansierat av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté, och avslutar med en presentation av avhandlingens syfte.

Tidigare forskning om kommunal vuxenutbildning

Sextio- och sjuttio-talens skolreformer skapade en länk mellan forskare och beslutsfattare, relaterad till några tydliga frågeställningar. Perioden efter de stora reformerna kom att präglas av en relation, där forskarna formulerade frågeställningen inom de ramar som politiker och administration angav (Ulf P Lundgren, 2002, s. 238).

I en artikel om hur pedagogiken utvecklats som vetenskap under nittonhundratalet redogör Ulf P Lundgren för relationen mellan pedagogisk forskning, utbildningsplanering och politiskt beslutsfattande. Den ”administration” som

Lundgren refererar till är framför allt dåvarande Skolöverstyrelsen (SÖ) och de sektormedel detta verk förfogade över för utbildningsforskning. Dessa medel kom i hög grad att länkas till olika projekt, vars syfte var att följa och spegla de olika reformernas effekter.

Forskning om kommunal vuxenutbildning utgör på inget sätt ett undantag från ovanstående – snarare är det relevant att benämna forskning om kommunal vuxenutbildning fram till 1990-talets början som sektorsforskning/policyforskning/implementeringsforskning. Pedagogiska forskare kom från 1970-talet och fram till SÖ:s nedläggning 1991 att få anslag därifrån för att bedriva forskning relaterad till vuxenutbildningens mål. Detta sakförhållande ser jag som en viktig inledning till min översikt av tidigare forskning om kommunal vuxenutbildning – med denna relation i åtanke kan tidigare forskning och forskningsfrågor förstås. Förvisso har tidigare forskning om kommunal vuxenutbildning haft olika analysverktyg, kunskapsobjekt eller teoretiska ramverk. Men forskningsanslag har varit riktade mot utvärderingar av reformer och mot speciella satsningar, och mot det som setts som 'problem'.

Forskning om kommunal vuxenutbildning före 1990

Eliassons & Höglunds översikt *Vuxenutbildning i Sverige* (1971), som gjordes på uppdrag åt utbildningsdepartementet och som jag refererade till i förra kapitlet, är det tidigaste exemplet på kartläggning och analys av den kommunala vuxenutbildningen. Här presenterades och analyserades statistik om organisering, såsom kursutbud samt deltagares ålder och utbildningsbakgrund. Den första avhandlingen riktad mot kommunal vuxenutbildning kom 1975. Det var Kjell Rubensons *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män* – och basen för avhandlingen utgjordes av studier som Rubenson gjort i ett projekt finansierat av SÖ. Av avhandlingens rubrik framgår att dess intresse är riktat mot frågor som direkt kan relateras till de jämlikhetspolitiska/fördelningspolitiska mål som betonades under 1970-talets första hälft: den behandlar rekrytering av unga män till vuxenutbildning, och motiv och hinder för att delta i sådan utbildning.

Ytterligare två studier med dessa jämlikhetspolitiska/fördelningspolitiska mål som tema är Lena Johanssons & Hedvig Ekerwalds studie (1976) samt Anders Broströms & Gunnar Ekeroths (1977). Johanssons & Ekerwalds studie rörde motiv och hinder för deltagande i vuxenutbildning, de intervjuade deltagare och icke-deltagare i vuxenutbildning för att få kunskap om varför vissa vuxna studerar och andra inte. Broström & Ekeroth analyserade vuxenutbildningen i relation till de fördelningspolitiska målen och strävade efter att identifiera faktorer som skulle göra det möjligt att dessa mål förverkligades. Dessa tre studier är alltså exempel på forskning som kom att bli ganska väl belyst och diskuterad över tid – forskning kring rekryteringsproblematik och kring den

målgrupp som i 1970-talets policydokument lyftes fram som 'prioriterad'. Studier några år fram i tiden med samma intresseområde vilka bör nämnas är Olof Lundquists studier (1983; 1985; 1989). I dessa studerades de effekter som det 1975 införda studiestödet fick för deltagande i vuxenstudier och för rekrytering.

Inom en forskargrupp vid Göteborgs universitet bedrevs studier inom ett SÖ-projekt om yrkesutbildning för prioriterade målgrupper inom kommunal vuxenutbildning – det så kallade Privux-projektet. Här handlade det om att kartlägga och analysera "utbildningsovanas" och "icke facklärdas" syn på utbildning (Larsson, Alexandersson, Helmstad & Thång, 1986). I ett annat projekt vid Göteborgs universitet, Forskning Om Grundvux – det så kallade FOG-projektet – studerades den del av vuxenutbildningen som var riktad mot deltagare med kunskaper i läsning, skrivning och räkning motsvarande högst den obligatoriska skolans årskurs 6 eller lägre stadier (Thång, 1985; 1988).

DELTA-vux-projektet (Deltagarnas kunskaper och erfarenheter som en resurs i vuxenutbildningen) var ett annat projekt vid samma universitet och låg till grund för två avhandlingar. Claes Alexanderssons avhandling, med rubriken *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande* (1985), hade ett fenomenografiskt ramverk och forskningsintresset var komvuxstuderandes 'vardagsuppfattningar', före och efter genomgångna studier. I den bemärkelsen handlar det alltså om studier om utbildningseffekter och Alexandersson analyserar hur komvuxdeltagarnas uppfattningar av olika fenomen förskjuts från det nära och konkreta till det mer allmänna och generella. Studierna i kommunal vuxenutbildning verkar således leda till förändringar av vardagsuppfattningarna. I Staffan Larssons studier (1982)⁹ behandlades varierade aspekter av vad som uttrycktes i termer av "lärares omvärldsuppfattning". I intervjuer med 29 komvux-lärare på gymnasial nivå kartlades deras syn på deltagarinflytande (och på möjligheter eller begränsningar kring det), på intentioner och restriktioner i undervisning vid komvux och på deltagarnas erfarenhet som en resurs i undervisningen. Larsson analys har, som Alexanderssons, ett fenomenografiskt ramverk.

Även i Albert Tuijnmans avhandling (1989) riktades intresset mot utbildningseffekter med deltagande i vuxenutbildning som grund. Till skillnad från de ovan beskrivna studierna, som till merparten hade enkäter eller intervjuer som underlag, genomförde Tuijnman en omfattande longitudinell studie som byggde på data om 671 män en 50-årsperiod. Samband mellan ungdomsutbildning och senare studier i vuxenutbildning fanns i materialet, och effekterna av tidigare

⁹ Rapporterna var sex till antalet och skrevs 1980-1982 och utgjorde underlaget till Larssons avhandling. Min referens är den sista i rapportserien, i vilken de tidigare sammanfattas och resultaten integreras.

utbildning på senare deltagande är tydligt kumulativa – tidigare deltagande i vuxenutbildning har samband med deltagande senare i livet.

Med en jämlikhets- och fördelningspolicy som central utgångspunkt kom alltså frågor på dagordningen om hur vuxenutbildningsverksamhet organiseras för att ombesörja att målen nås, för att utreda vad är problemen med nuvarande organisering, för att ta reda på vad som behöver utvecklas. Harald Eklund gjorde 1979 på uppdrag av dåvarande Skolöverstyrelsen (SÖ) och den så kallade Komvuxutredningen som tillsatts 1978 (SOU 1982:29) en kunskapsöversikt över forsknings- och utvecklingsarbete, huvudsakligen finansierat genom SÖ:s utvecklingsanslag (Eklund, 1979). I en bilaga¹⁰ finns en förteckning över de projekt som främst bildat underlag för översiktsarbetet – 28 projekt till antal. Förutom ovan nämnda rekryteringstema och närliggande frågor som orienteringskurser, studieval och studieavbrott spänner inriktningarna över allt från metodfrågor som arbetsformer och läromedel för vuxna, till organisering av studie- och yrkesorientering, läroplansanpassning, etappindelade kurser på försök, och samordning med andra aktörer.

Som en följd av reformeringen med egen läroplan för komvux kom under det sena 1970-talet och under 1980-talet forskningsprojekt om denna läroplan, Lvux 82. Projektet Utvärdering av vuxenutbildningsreformer under 1970-talet (UV-projektet) låg till grunden för Robert Höghielms avhandling (1985), i vilken undervisning i komvux med fokus på grundskolekurser behandlades. I det så kallade L-vux projektet (Läroplanen i vuxenundervisningen) följdes läroplanen upp och inkluderade såväl etnografiska studier som intervjuer med lärare. En sammanfattande rapport är Larssons, Franssons & Alexanderssons *Vuxenpedagogisk vardag. Om undervisning i komvux* (1990). Med intresse för frågor om deltagarinflytande fokuserades i de etnografiska studierna interaktionsmönster mellan lärare och studerande om undervisningens upplägg, om innehåll och form (jfr Larsson 1993).

Under 1980-talet kommer alltså mer didaktiskt orienterade studier: studier om undervisningsprocesser och om lärares arbete i komvux, och gemensamt för dessa var att de i sina undersökningar relaterade till så kallade andragogiska ideal. Ytterligare en rapport i denna anda var Söderbergs & Söderbergs (1988) studie om vuxenlärarrollen. Studierna handlar om hur undervisning utformas – eller inte – genom att knyta an till vuxnas erfarenheter och livsvärld och andra frågor om vuxenanpassad undervisning, såsom möjligheter till och villkor för deltagarinflytande. En sammanfattande kommentar till de refererade forskarnas slutsatser är att studier på komvux till viss del var anpassad undervisning för vuxna men inte kunde sägas präglas av andragogiska ideal. Till exempel förekom begränsat inflytande över undervisningens planering och genom-

¹⁰ Eklund, 1979, Bilaga 2 (1).

förande. I analyserna diskuterades såväl lärares förhållningssätt kring inflytande och förhandling om inflytande, som studerandes intresse och motiv för inflytande av kursupplägg och kursinnehåll. Också andra hinder och begränsningar, i termer av "ramar" och "ramfaktorer", lyftes fram. Höghielm lyfte fram den begränsade studie- och undervisningstiden som en viktig ramfaktor. Larsson m.fl. påpekade i sin analys av Lvux 82 att ämnesstrukturen, etappsystemet och timtalen för kurserna utgör 'hårda ramar' som på ett självklart sätt satt sin prägel på undervisningens innehåll och utformning.

Forskning om kommunal vuxenutbildning efter 1990

Med den förändrade politiska styrningen och det förändrade ansvaret för skolan 1991 lades SÖ ner. Rubenson, Tuijnman & Wahlgren formulerar denna omstrukturering i termer av att vuxenutbildningen "försvann som policyområde" (SOU 1999:141, s. 23) och skriver att "1991 års reform innebar att det inte längre fanns samma beredskap inom statsapparaten att föra fram vuxenutbildningens talan och att se dess olika sektorer inom ramen för en enhetlig vuxenutbildningspolitik" (ss. 24-25). Det kan förstås diskuteras om det handlade om en förändrad beredskap inom statsapparaten eller om det kan uttryckas på ett annat sätt. Men Rubensons m.fl. anmärkning att vuxenutbildningsområdet försvann som policyområde med nedläggningen av SÖ kan relateras till den kartläggning som Per Andersson & Nils-Åke Sjösten genomfört om vuxenpedagogisk forskning, utbildning och utveckling åren 1980-1996 (SOU 1997:120). Vid en genomgång av Skolverkets¹¹ beviljade forskningsanslag åren 1991-1996 fann de att av anslag på totalt 119 miljoner kronor hade 4,4 miljoner (3,7%) gått till projekt som helt eller delvis kan kategoriseras som vuxenpedagogisk forskning.¹²

En annan temperaturmätare från Andersson & Sjöstens kartläggning är deras sammanställning av svenska pedagogikavhandlingar inom fem kategorier av vad de benämner vuxenpedagogiska fält (kommunal vuxenutbildning, folkbildning, arbetslivspedagogik, forskning om studier i universitet och högskola samt kategorin "övrigt"). Av totalt 40 avhandlingar under åren 1990-1995 är det två som behandlar kommunal vuxenutbildning: Söderlindh Franzéns (1990) *Lära för Sverige. En studie av utbildningsproblem och arbetsmarknad för invandrare i grundutbildning för vuxna (grundvux)* samt Löthmans (1992) *Om matematikundervisning – innehåll, innebörd och tillämpning. En explorativ studie av*

¹¹ Skolverket var den nya myndigheten, betydligt mindre än det tidigare ämbetsverket och med ett förändrat uppdrag. Jag går inte närmare in på skillnader här utan hänvisar till Eva Haldéns artikel "Ett centralt ämbetsverk i omvandling – från Skolöverstyrelsen till Skolverket" (1999).

¹² Anderssons & Sjöstens kommentar till siffrorna: "Skolverkets vuxenpedagogiska forskning berör flera olika vuxenpedagogiska områden. Kommunal vuxenutbildning och Svenska för invandrare ligger inom Skolverkets huvudområde och finns också representerade, men det finns även projekt med inriktning på folkbildning (ett gammalt SÖ-projekt) och projekt som inbegriper flera utbildningsformer." (1997, s. 28.)

*matematikundervisning inom kommunal vuxenutbildning och på grundskolans högstadium belyst ur elev- och lärarperspektiv.*¹³

I sin kartläggning har Andersson & Sjösten (som de också explicit påtalar och jämför med de omfattande studier som gjordes vid tiden för Lvux 82) inte funnit ”några studier i anslutning till att den nya läroplanen för gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning, Lpf-94, infördes” (1997, s. 24). Till skillnad mot åren före 1990, då svensk kommunal vuxenutbildnings reformer kan sägas ha utretts regelbundet och rytmiskt och studerats utifrån olika forskningsfrågor och perspektiv, var alltså åren 1990-1997 en period med begränsad forskning om kommunal vuxenutbildning. Ett undantag är de studier som på uppdrag åt utbildningsdepartementet och Skolverket gjordes av två forskargrupper i Linköping och Göteborg i samband med den komvuxutbildningssatsning för arbetslösa som startade 1993 (Andersson m.fl., 1995; Hult m.fl., 1997; Mäkitalo m.fl., 1997; Paldanius m.fl., 1997). Tematiskt kan dessa studier sägas röra 1970-talets ”klassiska” policyfrågor – studierna handlar om rekrytering, studieavbrott, motivation, deltagarerfarenheter och utbildningseffekter. Studierna rör också organisering; hur kommunerna och komvux organiserade och hanterade satsningen varierade stort både vad gällde omfattning och tillvägagångssätt.

En av de få publikationer som handlar om kommunal vuxenutbildning under 90-talets tidiga år är antologin *Hela vuxenutbildningen! En framtidsbild i historiens ljus* med Kenneth Abrahamsson som redaktör (1992). Bidragen, skrivna av forskare och företrädare för vuxenutbildning, handlar till övervägande del om vuxenutbildningens placering och roll efter omstruktureringen av det svenska skolväsendet 1990/1991. Hur skall det bli? Hur skall det gå? Flera av bidragen är trevande skrivningar med en underton av oro, då inga destinerade medel för vuxenutbildning från staten till kommunerna längre finns och då SÖ och dess avdelning för vuxenutbildning lagts ner. Som ett exempel citerar jag ur artikeln skriven av det sista skolrådet för vuxenutbildning vid SÖ, Anders Franzén:

Kommer de delar av vuxenutbildningen i vid mening som står för en humanistisk och holistisk kunskap och kunskapssyn att kunna hävda sig när marknaden styr och den offentliga sektorns företrädare är påtagligt defensiva? Kommer vuxenutbildningens fördelningspolitiska mål och demokratimål att beredas skäligt utrymme? Man ska inte vara pessimistisk i onödan men marknads förmåga och vilja att eftersträva en rättvis fördelning, försvara de svaga grupperna och hävda de demokratiska idealen har sällan imponerat (Franzén, 1992, s. 71).

I samband med den femåriga satsningen Kunskapslyftet (med 100 000 studieplatser per år som ägde rum 1997-2002) tilltar antalet utredningar, rapporter och

¹³ Totalt antal avhandlingar inom pedagogik var under denna period 169. (För tabell med fördelning, se Andersson & Sjösten 1997, s. 28.)

studier om vuxenutbildning igen¹⁴. För att knyta an till Rubensons m.fl. påstående om att vuxenutbildningen försvann som policyområde 1991, kan man säga att vuxenutbildningen återkom som policyområde i och med Kunskapslyftet. Detta indikeras av ambitionen med en parlamentarisk kommitté, den departementsöverskridande delegationen (se förra kapitlet) och det antal utredningar om satsningen, om vuxenpedagogik och om strategier för livslångt lärande som kom under 1990-talets andra hälft: SOU 1996:27, SOU 1996:188, SOU 1997:120, SOU 1997:158, SOU 1998:51, SOU 1999:39, SOU 1999:141, SOU 2000:28. En omfattande nationell utvärdering genomfördes också, på uppdrag av kommittén, av pedagogiska forskare från Göteborg och Linköping och nationalekonomer från Umeå. Deltagares motiv, intressen och val fokuserades: Lander & Larson (1998; 1999; 2000) genomförde riksrepresentativa enkätstudier, Paldanius (2000) gjorde djupintervjuer, och Assarsson & Sipos-Zackrisson genomförde en etnografisk studie av Kunskapslyftet i en kommun (2001). Wass studerade hur kommunerna organiserade och genomförde projektet (1999; 2000). Flera av dessa undersökningar låg sedan till grund för avhandlingsarbeten: Paldanius (2002), Lumsden Wass (2004) och Assarsson & Sipos-Zackrisson (2005).

Både Paldanius och Assarssons & Sipos-Zackrissons avhandlingar har deltagare i fokus och i korthet rör studierna livsvillkor, identitetsformering och utbildningsbetingelser. Viktiga frågor såsom frågor om makt och diskurs relaterat till utbildning och utbildningssatsningar lyfts, och kategoriseringar av människor och strukturella förutsättningar och hinder för utbildning behandlas. Liknande problemområde och strukturell-problematiserande tematik finns i Ali Osmans (1999) och Margareta Carléns (2000) avhandlingar som bägge handlar om specifika deltagare i vuxenutbildning: deltagare från andra länder, respektive deltagare i uppdragsutbildning som arbetsgivaren initierat.

Sammanfattningsvis kan dock av denna forskningsöversikt konstateras att det under 1990-talet, från Larssons m.fl. ovan anförda studie om undervisning i komvux (1990) och med undantag av Löthmans avhandling om matematikundervisning (1992), inte finns någon studie som grundar sig på lärares redogörelser om undervisning och arbete i komvux, trots reformering, ny läroplan, med mera. Under 2000-talet kommer några forskningsbidrag med intresse för lärares perspektiv. År 2000 kom i rapport-serien om Kunskapslyftet en studie: *Lärarna om vuxenutbildningen och kunskapslyftet* (Lander, 2000). Denna studie grundar sig på resultatet från en riksrepresentativ enkät hösten 1999, i vilken svar söktes på frågan om de individuella lärarnas, skolenheternas respektive kommunernas beredskap för sådana utmaningar som Kunskapslyftet

¹⁴ Rubenson, Tuijnman & Wahlgren samt Andersson & Sjösten som jag refererat till ovan är exempel på utredningar som genomförts på uppdrag av den så kallade Kunskapslyftskommittén.

kräver.¹⁵ I Marie Carlsons avhandling (2002) – i vilken hon intervjuat deltagare, lärare och skolledare för att analysera synen på kunskap och lärande inom sfi¹⁶-undervisningen – finns inslag av lärar-redogörelser och undervisning i en specifik del av komvux: svenska för vuxna invandrare. En studie om ett lärarlags verksamhet i sfi-undervisning under åren 1992-2002 (Henning Loeb, 2005) publicerades som en del av det projekt som också till stor del finansierat arbetet med denna avhandling.

Men trots de kontinuerliga reformerna inom vuxenutbildningen och de stora omstruktureringar som framkommit finns ingen studie med avstamp i lärares perspektiv på jobbet och vuxenutbildningens utveckling över tid. Inte heller finns några studier om hur reformer, policy och handlingsutrymme under decenniernas lopp kan analyseras, med lärarperspektiv som utgångspunkt. Sådana frågor är centrala i denna avhandling.

Om förändrade principer för styrning och organisering av offentlig sektor – och utbildning

Hittills har jag gett en bild av kommunal vuxenutbildning: det organisationsfält som jag studerar. I detta avsnitt står inte kommunal vuxenutbildning i centrum utan den institutionella förändring som har ägt rum under det tidsspänn som mina studier omfattar.

I sin jämförelse av förändringar av statens ledning och organisation i en rad OECD-länder under 1980-talet fann Christopher Hood (1991) förvisso skillnader mellan länderna, men tillräckligt många likheter för att tala om en ny trend i termer av vad han kallade ”New public management”. Bland organisationsforskare har detta begrepp sedan använts som en slags paraplyterm för förändrade principer för styrning, administration och organisering av den offentliga sektorn i västvärlden (för några exempel se exempelvis Abrahamsson, Fältholm & Johansson, 2003; Christensen & Laegreid, 2002; Røvik, 2000) och detta är också min användning av begreppet.¹⁷ Bränsle för den nya trenden är en kritik mot en stor offentlig och kostsam centralstyrd sektor, som också bedömts som hierarkisk, byråkratisk och ineffektiv. Bärande idéer har varit att offentliga resurser kan användas mer effektivt och mer avpassade för individer och deras

¹⁵ I korthet framkom att nästan samtliga lärare som svarade på enkäten kände sig ha stor kapacitet att arbeta i Kunskapslyftets anda om betingelserna var goda men att bara 20% menade sig besitta den kapaciteten om betingelserna var dåliga. Bara 38% i studien menade att det förekom ordentliga satsningar kring Kunskapslyftets syften i skolorna där de jobbar, och enbart 20% såg ett ordentligt kommunalt utvecklingsarbete kring Kunskapslyftet. Lander drar slutsatsen att det brister i organisationen för utvecklingsarbete på ”läarnivån”.

¹⁶ Svenska för invandrare

¹⁷ Termen har också fått spridning och används av mellanstatliga organ som OECD – och då kommit att användas mindre som ett analytiskt begrepp och mer föreskrivande, i form av ett ”paket”, ett ”recept” eller ”en mall” för hur stater bör reformera.

behov, och att minskning av centrala regelverk möjliggör detta. Av det följer decentralisering.

Decentralisering är alltså en trans-nationell trend som innebär förändrade idéer om styrning, förändrad administration, förändrad reglering, förändrad resursallokering, omlokalisering av ansvar samt arbetsorganisatoriska förändringar – och förtecken i denna trend är inslag av ”den privata sektorns logik och språk” (Lindberg, 2002, s. 14). Man kan tala om trenden i termer av harmonisering eller likriktning men innebörden av ’decentralisering’ varierar. Tillvägagångssätt skiljer sig åt mellan länder och mellan sektorer/organisationssfält inom länder – studier av organisationsforskare visar många varianter av globala idéer och koncept, recept, tekniker, modeller, lösningar ”på resa” (Czarniawska & Joerges, 1996; se även Røvik, 2000; Sahlin-Andersson, 2002).

Även utbildningsforskare diskuterar decentralisering, omvandling och omstrukturering av utbildning som ett generellt mönster i västvärlden (Brown och Lauder, 1997; Green, 1997; Hargreaves, 1998) – som en ”trend” vilken kännetecknas av en rörelse bort från centralstyrda byråkratiska utbildningssystem och som förmodas skapa ’utveckling’ (Whitty, 1997). Men som framgår nedan i citatet av Roger Dale (1997, s. 273) är språkbruket vagt och tolkningar och innebörd skiljer sig åt:

The past decade has seen far-reaching changes in the education systems of most Western countries ... including shifts away from state control towards 'privatisation' and 'decentralization' as the commonest responses to the new problems that education systems are facing...

... there has been little investigation of the precise mechanisms of these schemes, and it frequently appears to be assumed that what is 'privatization' or 'decentralization' in one country is the same in another... there are numerous and very different interpretations of decentralization, delegation, devolution, and so on ... (Ibid.).

Vad omstrukturering/decentralisering innebär är alltså inte givet. Inte heller är innebörden självklart den att styrningen försvagas. Kerstin Sahlin-Andersson (2000) understyrker att det är relevant att snarare tala om decentralisering i termer av *omreglering* än avreglering – parallellt med minskningen av centrala regelverk och övergång till målstyrning har ökad dokumentation, utvärdering, revidering och granskning dykt upp (Power, 1997). Även utbildnings-sociologiska forskare som Dale (jfr ovan) betonar att statens makt inte försvagas vid omstrukturering med decentralisering utan att förändrad styrning genom decentralisering innebär att andra former av regleringar och kontroll i stället införs – något som han och andra beskriver som en övergång från ”state control” till ”governance”.

Många studier har gjorts som på olika sätt belyser aspekter och innebörder av den svenska skolans omstrukturering utifrån olika perspektiv (jfr exempelvis Alexandersson m.fl., 1999; Beach, 1999a; 1999b; Daun, 1997; Dovermark, 2004; Englund m.fl., 1996; Falkner, 1997; Gustavsson, 2003; Hill, 1998; Jacobsson & Sahlin-Andersson, 1995; Lind, 2000; Kallos & Lindblad, 1994; Lindblad, 1997; Lindblad & Popkewitz, 1999; Lindblad, Lundahl & Zackari, 2001; Lindkvist, 2002; Nordänger, 2002; Wallin, 2002). När det gäller studier av omstrukturering relaterat till organisationsfältet kommunal vuxenutbildning är det kunskapslyftssatsningen samt organisering av kommunal vuxenutbildning efter Kunskapslyftet som blivit föremål för studier (Beach, 2004; Beach & Carlson, 2004; Lumsden Wass, 2004; Foss Fridlitzius m.fl., 2005; Lumsden Wass & Wärvik, 2005).¹⁸ Denna avhandling med dess yrkeslivshistoriska ingång med lärarbanor i tid och rum över tre decennier bistår alltså med perspektiv på och analys av ett fält, vars förändring och utveckling inte alls varit utforskat och diskuterat i samma omfattning som det övriga skolområdet.

Förändrade principer för styrning och organisering – relaterat till denna studie

I tiden och rummet av de lärarbanor som är föremål för analys i min avhandling sker alltså en trendförskjutning mot decentralisering, omstrukturering och omreglering. Att det vid olika tider handlar om olika slags principer för styrning och organisering tecknar jag nu i detta avsnitt kortfattat.

1980-talets reformering av kommunal vuxenutbildning med läroplanen Lvux 82 hade (som jag redogjort för i kapitel 1) bärande drag av decentralisering – en tredjedel av varje kursplan var framskriven som en så kallad fördjupningsdel, lämnad åt lärare och elever i respektive kurs att komma överens om, utifrån kursplanens mål. Lokalt utvecklingsarbete stimulerades och deltagarinflytande betonades men det var samma slags 'operationsbas' som före reformen: ett centralt verk (SÖ) och detta verks länsskolenämnder planerade, reglerade och administrerade resurserna.

Den omstrukturering som kom 1990/1991 som en följd av att riksdagen beslöt om det förändrade ansvaret för skolan (Prop 1990/91:18) innebar ett annat slags decentralisering: kommunerna fick det samlade ansvaret för skolan. Innebörden av omstruktureringen var den, att tvärtemot den tidigare statliga regelstyrningen var det nu kommunala beslutsfattare och skolprofessionella som ansågs ha bättre förutsättningar att anpassa resurser, organisation och pedagogisk verksamhet till lokala förutsättningar och behov. SÖ lades ner och en ny myndighet – Skolverket – med ett mycket mindre format och ett annorlunda uppdrag inrättades (Haldén, 1999). 1993 beslöt riksdagen om en omfattande reform av

¹⁸ Jfr även Anderssons & Sjöstens kartläggning (SOU 1997:120) refererad i förra avsnittet.

statsbidragssystemet – respektive kommun fick en klumpsumma för sin samlade kommunala verksamhet. En ny läroplan Lpf -94 kom – som en konsekvens av den förändrade ansvarsfördelningen mellan den nationella och lokala nivån. I läroplanskommitténs betänkande inför Lpf -94 stod följande rader som får exemplifiera andemeningen i denna decentralisering:

Mål- och resultatorientering innebär att skolans verksamhet inte behöver eller skall styras främst genom regler och föreskrifter utan genom de nationellt uppsatta målen. Lärare, skolledare och elever skall omforma de mål som anges på nationell nivå till undervisningsmål på den egna skolan och på det sättet utforma sin lokala arbetsplan. Genom detta och det större utrymme som skall finnas lokalt att bestämma vägarna och medlen för att nå målen kan en slags deltagande målstyrning åstadkommas (SOU1992:94, s. 15).

Innebörden av denna specifika omstruktureringsprocess fångas bäst av ordpar som 'mål- och resultatstyrning' eller som i citatet ovan, 'mål- och resultatorientering'. Mål för skolan hade statsmakten formulerat sedan länge, men med denna omstrukturering decentraliserades ansvaret för måluppfyllelse – ansvaret för att uppnå resultat förlades till den lokala nivån.

En specifik arbetsorganisatorisk omstrukturering, men i linje med idéerna om det nya mål- och resultatstyrda offentliga utbildningsväsendet, var det fackliga avtal som 1996 slöts mellan arbetsgivaren Kommunförbundet och de fackliga förbunden Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund. Avtalet – ÖLA 2000 – var femårigt och benämndes 'skolutvecklingsavtalet' (Svenska Kommunförbundet, 1995). Med detta ersattes det tidigare tariffsystemet av ett individuellt lönesystem och arbetsplatsförlagd tid fastställdes till 35 timmar per vecka. Behovet av nya pedagogiska metoder och förhållningssätt betonades men utformningen skulle lösas lokalt. Kriterier vid lönesättning var bidrag till verksamhetsförbättringar och samarbetsförmåga. Förändringar av verksamheter till både innehåll och form för att tillmötesgå "framtidens lärande" och "det nya kunskaps-samhället" skrevs fram i kommentarmaterial (Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund & Svenska kommunförbundet, 1996), och där betonades också vikten av att skapa en flexibel arbetsorganisation för lärande samt förändrade arbetssätt där eleven tar ett mer självständigt ansvar för sitt eget lärande.

Principerna för styrning och organisering av satsningen på Kunskapslyftet 1997-2002 skilde sig mot den ovan beskrivna. Projektet, som utformades som ett samarbete mellan staten och kommunerna, skulle förvisso präglas av målstyrning snarare än regelstyrning – det klargjorde i inledningsskedet dåvarande skolminister Ylva Johansson i ett inbjudningsbrev ställt till ordförande och oppositionsråd i samtliga landets kommuner (Lumsden Wass, 2004). En delegation med representanter från olika departement och ett sekretariat tillsattes för att styra och leda initieringsfasen av projektet. I det första brevet från delegationens ordförande till kommunerna – ett introduktionsbrev till en intresseanmälan att

medverka – framgår denna 'decentraliseringens' huvudtankar, i formuleringar som "Huvudansvaret läggs på kommunerna för att skapa den lokala förankring och det engagemang som vi är övertygade om är en förutsättning för att denna satsning skall få bästa möjliga genomslag." (jfr ibid. s. 96). Samtidigt, som Lumsden Wass visar, genomförs denna satsning med olika vad hon benämner "styrningstekniker" som får stor betydelse för organiseringen i de fallkommuner som hon studerat. Ansvarig för utförandet av projektet är otvivelaktigt kommunerna, centralt är att respektive kommun upprättar en organisation kring projektet och det finns tydligt uttryckt att kommunerna inte enbart skall leverera utbildning utförd i egen regi.

Sammanfattningsvis kan sägas att det med dylika exempel som grund inte är svårt att hålla med Holger Daun som i sin artikel "Omstrukturering av det svenska skolsystemet" (1997) för fram att 'omstrukturering med tiden kommit att bli en täckmantel för en mängd olika företeelser' (ibid. s. 163). En poäng som Daun gör i sin kartläggning är att oavsett reformer, så förutsätts oftast lärarna vara "den sista länken (implementerarna) till eleverna" (ibid.). En fråga som då är rimlig att ställa är hur reformer, omstrukturering, omreglering och utveckling tar sig uttryck och kan analyseras med utgångspunkt i några lärares redogörelser och berättelser om sitt yrkesliv. Hur ser fältets utveckling och förändring ut när man analyserar med utgångspunkt i berättelser om dessa banor? Och hur kan yrkets utveckling och förändring beskrivas och analyseras?

'Utveckling' och 'förändring' är dock inte fenomen som enbart hör ihop med reformering, omstrukturering och specifika satsningar. För att låna ord av Barbara Czarniawska sker 'de flesta förändringar inte för att någon har planerat dem utan för att människor är nyfikna och sugna på nyheter. De blir intresserade av nya idéer (nya för dem) och vill ständigt prova på nya saker.' (2005, s. 111). Detta arbete med berättelser om lärares yrkesliv behandlar inte bara utveckling och förändring i relation till reformer och omstrukturering av det fält där lärarna varit yrkesverksamma. Tvärtom framkommer i berättelserna många exempel på utveckling och förändring utan direkt koppling till reformering och omstrukturering.

Utveckling och förändring är ord som har en särskild klang – inte sällan hör man eller läser slogans i stil med att "Vår organisation är stadd i utveckling". I ett sådant påstående finns en värderande aspekt likaväl som en undertext att det finns andra som inte är stadda i utveckling. Men med en mindre normativ hållning betraktas 'utveckling' och 'förändring' som något som hör till alla organisationer och verksamhet i dem: det är inget 'on-off fenomen' (Weick & Quinn, 1999). Vad som försiggår i organisationer är en ständig organisering (Czarniawska, 1999; 2004) och i och genom organisering etableras och upprätthålls organisationer. Med nödvändighet är alltså en sida av myntet 'utveckling'

också något som är kopplat till den dagliga verksamhetens stabiliserande aktiviteter (Engeström, 1987; se även exempelvis Säljö, 2000; Wärvik, 2004). I verksamheter finns å ena sidan dagliga återskapande och stabiliserande aktiviteter och å andra sidan dagliga störningar, dilemman, motsättningar etc. vilket gör att verksamheter aldrig är statiska. På ett eller annat sätt är de alltså alltid stadda i 'utveckling'.

Likaså är det centralt att förstå organisatoriska processer och organisering som något som ges innebörd eller mening av människor i sammanhang, som Weick exempelvis fört fram med begreppet *sensemaking* (1995). Relaterat till detta avhandlingsarbete innebär det att företeelser som utveckling, förändring samt reformer och omstrukturerings innebörd inte är självklar eller given för någon av alla aktörer har att göra med eller berörs av företeelsen. Vad som skall förändras, hur och varför är ett fall för inte bara tolkning utan också meningskapande, inte bara för dem som förväntas 'implementera', utan för alla som skapar mening kring frågan. Det finns alltså ingen given koppling mellan institutionella incitament för förändring, som uttrycks till exempel i propositioner eller i lagtexter, och hur organisering görs i praktiken. Detta har metodologiska följder för min studie: innebörder av reformer, omstrukturering, förändring och utveckling måste studeras genom de processer och praktiker som möjliggör dess 'verkningar'.

Syfte och frågeställningar

Jag har från början varit intresserad av att lyssna till lärares redogörelser och berättelser av yrket och yrkets förändringar. Kanske för att jag har varit lärare inom den kommunala vuxenutbildningen men intresset bottnar också i en tilltro till värdet av studier som förmår ta tillvara och analysera erfarenheter och iakttagelser från 'levda horisonter'.

I människors berättelser levandegörs en hel rad fenomen och förhållanden som är förbundna med livet och livets villkor och det finns på detta sätt ingen skarp gräns mellan det särpräglade individuella och ett levande sammanhang av praktiker, organisationer, saker, idéer med mera. Med ett brett intresse för den svenska kommunala vuxenutbildningen har jag gjort denna insikt till en grundpremiss för arbetet. Den har blivit en möjlighet för mig att kunna fortsätta att intressera mig för både 'högt' och 'låg', 'snävt' och 'brett'.

Det metodologiska grepp som jag valt är att med yrkeslivshistoriska studier som utgångspunkt studera utveckling och förändring i den svenska kommunala vuxenutbildningen de tre senaste decennierna. Utifrån fyra livshistoriska berättelser har min ambition varit att inom detta organisationsfält (1) belysa,

identifiera och analysera olika former och innebörder av omstruktureringsprocesser och (2) dessas innebörder och dynamiker i yrkeslivets 'värld'. På detta sätt vill jag säga något om utbildningspolitik, om människor, deras yrkesliv och om de sammanhang som levs. Vägledande för detta har varit dessa övergripande frågeställningar

hur vuxenutbildnings organisering utvecklas och förändras i relation till utbildningspolitiska förändringar och förändrade styrningsprinciper

hur vuxenpedagogisk verksamhet i kommunal vuxenutbildning utvecklas och förändras i relation till utbildningspolitiska förändringar och förändrade styrningsprinciper

hur vuxenpedagogisk verksamhet i kommunal vuxenutbildning utvecklas och förändras genom daglig (vuxenpedagogisk) verksamhet

hur läraruppdraget i kommunal vuxenutbildning förändrats över tid och dess relation till aktuella frågor om professionalism och yrkesutövning med utökat ansvar

Avhandlingen som ett projekt i tiden, och kopplat till 'incitament'

Avhandlingsarbetet är ett delprojekt i ett större forskningsprojekt: "Förändrade incitament i den svenska vuxenutbildningen" vars övergripande syfte har varit att, från olika infallsvinklar, studera omstruktureringsprocesser i olika praktiker av svensk vuxenutbildning (inkluderande den högre utbildningen). Med incitament som ett samlande begrepp kom de olika delprojekten att studera olika aspekter av den mål- och resultatstyrning som präglade de senaste decenniernas utbildningspolitik, i Sverige och i stora delar av världen i övrigt. Mitt bidrag har i detta sammanhang varit att med en yrkeslivshistorisk utgångspunkt identifiera lärarbanor och deras 'formningshistoria'. I termer av 'incitament' är mitt intresse riktat mot att identifiera incitament för förändring och förändrade incitament i just dessa specifika lärarbanor – genom en förståelse av de verksamheter och den organisation som banorna varit invävda i.

Det var hösten 2001 som vi – en grupp forskare och forskarstuderande från Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet – fick forskningsmedel från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK). Det var första året som medel fördelades genom det nyinrättade UVK och hur utbildningsvetenskap skall förstås kom att bli en stående fråga under min tid som doktorand. Hösten 2003 besökte jag den av UVK anordnade konferensen "Utbildningsvetenskap: ett kunskapsområde under formering". Jag har läst debattinlägg (*Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 3 2003) om utbildningsvetenskapens innehåll, avgränsningar, territorium, kunskapsanspråk och jag har läst utredande rapporter (Fransson & Lundgren, 2003). Bidragen i antologin

Utbildningsvetenskap – ett område i formering (red. Sandin & Säljö, 2006) bekräftar att utbildningsvetenskap är brett, att det innesluter olika discipliner och att det är ett mångvetenskapligt forskningsområde.

Mitt avhandlingsarbete ser jag som ett projekt i tiden för UVK. Min disciplinära hemvist är pedagogik – det är inom forskarutbildningen i pedagogik som jag studerat och disputerat. Mina studier före forskarutbildningen var dock huvudsakligen inom allmän didaktik: det var främst med ett riktat intresse för lärarrollen, den förändrade lärarrollen och undervisningsfrågor som jag började studera på påbyggnadsnivån.¹⁹ Som en följd av projektets övergripande frågeställningar kom mitt forskningsintresse snart att också riktas mot frågor som i hög grad diskuteras inom till exempel 'arbetsvetenskaperna' (Abrahamsson m.fl., 2006) och bland organisationsforskare: läraryrkets och pedagogiska verksamheters förändrade organisering och dessas föränderliga institutionella omgivning (Furusten, 1996; Røvik, 2000) blev något som pockade på. Frågor om 'förändringsvindar' – om styrning och reglering av offentlig sektor, om new public management och organisationsidéer och organisationsrecept på resa – kom att utgöra en allt tilltagande del av mina forskningsstudier och av mitt analysarbete. När jag påstår att jag ser mitt avhandlingsarbete som ett projekt i tiden för UVK är det just avhandlingens breda, tvär-disciplinära beskaffenhet som jag avser.

¹⁹ Under de år som föregick forskarstudierna (och även de första åren på forskarutbildningen) var jag verksam lärare inom vuxenutbildningen. Jag innehade ett så kallat skolutvecklingslektorat, vilket innebar att jag undervisade en del av min tjänst, jobbade med skolutvecklingsfrågor som del av min tjänst. Jag var till exempel sammankallande i skolans skolutvecklingsgrupp, samarbetade med lärare och lärarlag på min skola (främst kring lokala verksamhetsplaner och lokala utvärderingar), och hade utrymme i tjänsten att gå kurser i forskarutbildningen. Hösten 2002 sade jag upp mig från min tjänst. Att kombinera avhandlingsarbete med yrkesverksamhet i fältet blev alltför besvärliga för mig. Med projektmedel från UVK kunde jag också forma min forskning på ett annat, mer kritiskt sätt än min ursprungliga plan.

3. Berättelser om lärarbanor: några överväganden

I denna avhandling med forskningsintresset riktat mot kommunal vuxenutbildnings utveckling och förändring har jag utifrån fyra personers redogörelser och berättelser om sitt yrkesliv 'tillverkat' fyra sammanhängande berättelser om lärarbanor. Därtill har jag två sammanfattande analyskapitel om berättelserna. Med denna strategi placerar jag min forskning inom traditionen för narrativa ansatser samt inom life history-traditionen. De två traditionerna överlappar delvis varandra och har många beröringspunkter, dels för att redogörelser och berättelser om det levda livet ofta ligger till grund för analys i bägge ansatserna, dels för att det inom bägge ansatser finns forskare som skriver fram berättelser utifrån det insamlade materialet. Detta kapitel handlar om vad som varit mina grunder och ingångar och om mitt tillvägagångssätt.

Avhandlingens berättelser har jag gett rubrikerna *Gustav/Anna/Britta/Maria: En lärarbana i den svenska vuxenutbildningen*. Som jag skrev redan i de inledande raderna i anslaget och som jag utvecklat i förra avsnittet är dock inte mitt intresse riktat mot personerna Gustav, Anna, Britta och Maria. Mitt intresse är deras lärarbanors *banor* i ett specifikt 'tidrum', nämligen den svenska kommunala vuxenutbildningen från 1970-talet och framåt. Det kan förefalla paradoxalt att å ena sidan lägga så mycket tid på att få intervjuunderlag att 'skriva biografi' och å andra sidan mena att berättelsernas kärna inte alls är huvudpersonerna. Men biografiska metoder, det vill säga att utgå från individens berättelser om sina liv eller om olika aspekter av livet, är utmärkande för den så kallade life history-traditionen inom sociologin. Denna avhandling följer den traditionen. Som pionjärbete räknas Chicago-sociologerna Thomas och Znanieckies *The Polish Peasant in Europe and America* (1918). Självbiografier som polska bönder skrivit utgjorde underlag för livshistorie-analys men också brev, protokoll från föreningar, olika rapporter och andra källor. Deras studier blev skolbildande och i Chicago kom andra sociologiska studier med denna ansats (Kohli 1981). Som företrädare längre fram i tiden kan nämnas Dollard (1949), Becker (1970), Bogdan, (1974) Kohli (1981) och Bertaux (1981). I Sverige kom traditionen att uppmärksammas under 1990-talet (Bernler & Bjerkman, 1990; Åkerman, Ambjörnsson & Ringby, 1997) och inom det svenska pedagogiska fältet ingick livshistoriestudier i det så kallade Rostadsprojektet (exempelvis Holm & Elgqvist-Salzman, 1991 och Andrae Thelin, 1991). Några svenska livshistoriska avhandlingar är Jan-Olof Nilssons sociala biografi om Alva Myrdal (1994) och Ulla-Britt Wennerströms avhandling om kvinnliga klassresenärer (2003). Nilssons avhandling blev en inspiration för mig på det sätt han arbetat med ett tidsgeografiskt perspektiv.

Inom pedagogisk/utbildningssociologisk²⁰ forskning har Ivor Goodson kommit att bli en av drivande förespråkare för metodens möjligheter (Goodson & Hargreaves, 1992; Goodson, 1996; Goodson & Sikes, 2001; Goodson, 2003; Goodson & Numan, 2003). Några svenska avhandlingar i det pedagogiska fältet är Hector Pérez Prietos (1992) studie om elevers liv i en skolklass, Eva Rhöses (2003) livshistoriestudier av fem lärarinnor i ungdomsskolan och Eva Georgii-Hemmings (2005) undersökning om relationer mellan musikleärares personliga och professionella liv. Forskare inom området vuxnas lärande som har bedrivit livshistoriska studier är Joyce Kemuna (2000) och Agnieszka Bron (1999; 2000), bägge har med vuxna invandrades livsberättelser som grund behandlat frågor om migranternas rekonstruerade identiteter och om migranternas lärande i vuxenliv (såväl i utbildning som i vardagsliv). I Liselott Assarssons & Katarina Sipos-Zackrissons avhandling (2005) om iscensättande av identiteter i vuxenstudier ingår fyra utbildningsbiografier av deltagare.

Gemensamt för forskare i denna tradition är att studier med individers redogörelser och berättelser om sina liv ses som speciella möjligheter att studera, belysa och analysera sociala, kulturella och historiska sammanhang. På vilket sätt och på vilka grunder eller med vilka ingångar dessa studier, belysningar och analyser görs skiljer sig åt. Det finns olika intressen, olika analytiska ingångar och olika tillvägagångssätt kring forskningsproduktion.

Sammanhängande berättelser med sammanhangsanalys

Argument för livshistorisk forskning om lärare lägger Goodson och Sikes (2001) fram i följande ordalag:

Teaching is an interactive, relationship-based activity par excellence. Given that teachers play the key role in interpreting, mediating and realizing what goes on in educational institutions, their values, motivations and understandings have considerable influence on professional practices of all kinds. Life history methodology, uniquely perhaps, enables the exploration, the tracing and tracking of this influence through the way in which it attempts to take a holistic approach to individuals in the various contexts (for example social, political, economic, religious, geographical, temporal) they inhabit (Goodson & Sikes 2001, s. 57).

Återkommande i Goodsons texter är en anmaning att livshistorisk forskning eftersträvar att skriva fram "a genealogy of context", vad som till svenska översatts till "bredare sammanhangsanalys" (1996, s. 84). Därför samlar forskaren också in annat material, för att skriva in berättelsen i ett sammanhang. En distinktion görs med andra ord mellan "livsberättelse" och "livshistoria":

²⁰ Termen 'utbildningsvetenskaplig' är väl också på sin plats...

The life story is the story we narrate about the events of our lives... The life history is collaboratively constructed by a life story teller and life story interviewer/researcher... A range of data is... triangulated to locate the life story as a social phenomenon existing in historical time. The life history, then, aims to create a different story from that of the personal life story (Goodson & Sikes, 2001, s. 62).

Livshistorieforskning kan omfatta många aspekter av 'liv' och 'historia'. De fyra berättelserna om lärarbanor i den svenska vuxenutbildningen som jag skrivit handlar inte om de fyra människornas 'hela liv'. Det 'liv' som har varit av intresse i denna avhandling är yrkeslivet som lärare i svensk kommunal vuxenutbildning från 70-talet och framåt. Den forskning jag genomfört kan således etiketteras som yrkeslivshistoriska studier (jfr Goodson, 1994 och Malm, 2004 om 'occupational life histories').

Det 'levda livets sammanhang' kan emellertid förstås och hanteras analytiskt på många olika sätt. Från Donald Polkinghorne (1995) fick jag tidigt idén om att jag skulle skriva en berättelse för varje lärarbana, det vill säga som en *sammanhållen* enhet som visar fram komplexiteten i det levda livets sammanhang utifrån en metodologisk insikt om att det finns många möjliga berättelser och många sätt att berätta dem på. Detta är vad han kallar "storied narrative" och han preciserar dess innebörd med orden: "A storied narrative is the linguistic form that preserves the complexity of human action with its interrelationship of temporal sequence, human motivation, chance happenings, and changing interpersonal and environmental contexts" (s. 7).

Denna skiljer Polkinghorne från en annan analysform som han kallar "analysis of narrative".²¹ Skillnaderna uttrycks på följande sätt:

I call the type that employs paradigmatic reasoning in its analysis *analysis of narratives* and the type that uses narrative reasoning *narrative analysis*. In the first type, analysis of narratives, researchers collect stories as data and analyze them with paradigmatic processes. The paradigmatic analysis results in descriptions of themes that hold across the stories or in taxonomies of types of stories, characters, or settings. In the second type, narrative analysis, researchers collect descriptions of events and happenings and synthesize or configure them by means of a plot into a story or stories (for example, a history, a case study or biographic episode) (Polkinghorne, 1995, s. 12).

I arbetet med avhandlingen hade jag 'narrative analysis' som ledstjärna i mitt arbete med berättelserna medan de två sista sammanfattande analyskapitlen är fördjupad, jämförande och tematisk analys av de fyra berättelserna – alltså 'analysis of narrative' i Polkinghornes bemärkelse. Härnäst fördjupar jag mig i

²¹ Och här följer han en diskussion som Jerome Bruner fört om 'paradigmatic' respektive 'narrative cognition' (Bruner, 1985).

metodologisk-analytiska ramverk och tillvägagångssätt i arbetet med berättelserna.

Med begrepp från tidsgeografin

Möjligheten att skriva fram en ”sammanhangsanalys” på många olika sätt erbjuder också en mängd möjligheter för att analytiskt förstå hur liv, människor och annat organiseras i sammanhang. Här blev Jan-Olof Nilssons sociologiska biografi om Alva Myrdal: *Alva Myrdal: En virvel i den moderna strömmen* (1994) en viktig inspirationskälla. Nilsson använde begrepp från tidsgeografin – ett perspektiv som vuxit fram inom kulturgeografin och som fokuserar hur människor relaterar sig till tid och rum. Detta perspektiv växte fram i Lund under 1970-talet och den främste företrädaren var Torsten Hägerstrand.²² Nilssons angreppssätt erbjöd strukturerande begreppsliga redskap. Närmast presenterar jag kortfattat de begrepp från tidsgeografin som jag använt mig av.

Tidrum

I stället för att tala om och tänka på tid och rum som separata enheter eller företeelser använder man inom tidsgeografin beteckningen tidrum. Med ett tidsgeografiskt perspektiv betonas alltså relationen tid-rum – en samtidigthetsrelation är vad som är i fokus med detta betraktelsesätt. Begreppet tidrum är det mest centrala i tidsgeografin och som Asplund skriver är tidsgeografins axiom att allt som sker, sker i tid *och* rum (1983). När man studerar aktiviteter, situationer etc. kan inte tidrummet ’tänkas bort’ och grundläggande för det tidsgeografiska perspektivet är att alla kulturer och individer befinner sig i tidrummet och måste relatera sig till det (Nilsson, 1994, kapitel 2).

När jag fortsättningsvis skriver tidrum så är det just att betona samtidigthetsrelationen tid-rum. Det är ett sammanhang som händelser, situationer, individers banor eller projekt etc. är inbäddat eller situerat i och inte kan tänkas bort ifrån.

Bana/trajektor

Det mönster som bildas när vi följer en individ i tidrummet kallas *bana* eller *trajektor* (ibid.) Individers banor kan ses som förflyttningar mellan olika positioner men de är alltså, i enlighet med detta perspektiv, alltid *i* tidrummet. En biografi eller en livshistoria handlar således om hur en individ förhåller sig till tidrummet och förflyttar sig i det. Hägerstrand talar om begreppets möjlighet att förstå “the significance of continuity in the succession of situations”

²² Som ett viktigt avstamp räknas Hägerstrands artikel från 1970: ”What about People in Regional Science?” (Hägerstrand, 1970). Inom tidsgeografin utvecklades visualiseringsmodeller, ofta med diagram, för att visa mänskliga aktiviteter, rörelser, etc. Jag har inte studerat detta närmare och/eller övervägt några sådana modeller. Det är *begreppen* jag funnit fruktbara för användning, med inspiration från Nilsson (1994).

(Hägerstrand, 1982, s. 323). Genom 'the succession of situations' visar sig vad som varit betydelsefullt i banorna och på så sätt ger berättelserna om lärarbanorna underlag för att analysera och diskutera utveckling och förändring i svensk kommunal vuxenutbildning. Som ett alternativ till termer som utveckling och förändring, kan man säga att berättelserna om lärarbanorna ger ett underlag att analysera och diskutera den svenska kommunala vuxenutbildningens egen bana eller trajektoria.

Som jag skrev tidigare är en grundpremiss i denna avhandling att berättelser om människors liv erbjuder en unik möjlighet för analys av levda sammanhang. Att jag i varje berättelses rubrik har såväl ett personnamn som begreppet *bana* – trots att jag menar att berättelsens kärna inte alls är huvudpersonerna – är för att jag vill betona att organisationer med deras verksamhet är människors levda sammanhang. Jag har också valt att inleda berättelserna med ett grepp som lyfter fram början på individens bana. Även om jag tidigare hävdade att det är *lärarbanorna* som är av intresse för mina studier (och inte deras person eller deras privatliv) är detta (som alltid) människor med en egen bana i tidrummet – därav avstampet med personnamnen i rubriksättningen.

Kontaktytor och diorama

Begreppet *kontaktytor* nyttjas i tidsgeografin för att åskådliggöra individens eller andra storheters position i förhållande till andra och för att överblicka vad man kallar "granskapsrelationer". Hägerstrand kallar denna överblick 'en där-varo i ett diorama'. Svensk ordbok förklarar *diorama* med följande: "arrangemang av fristående föremål mot en perspektiviskt återgiven bakgrund för illusorisk verklighetsåtergivning; bl.a. vid fotografering, i museer o.d." Hägerstrand använder begreppet för att det åskådliggör samtidighets- och närhetsrelationer, och centralt för ett diorama är dess där-varo-aspekt: "... when borrowing this term, it must be clearly understood that the essential characteristic does not lie in the visual property, but in the *thereness* aspect." (Hägerstrand, 1982, s. 326). Ett diorama betraktas utifrån en viss betraktelseposition. Som Nilsson uttrycker det: "Vi måste inta en viss betraktelseposition utifrån vilken vi väljer ut vad vi tycker är väsentligt bland all den där-varo som utgör granskapsrelationerna." (Nilsson, 1994, ss. 43-44).

I dessa studier av lärarbanorna i den kommunala vuxenutbildningen gestaltas olika kontaktytor och dioraman under banornas förlopp. Det är samtidighets- och närhetsrelationer som varit betydelsefulla för och i banorna, för och i banornas färdriktning och lopp. Det kan röra sig om kollegor som lyfts fram som betydelsefulla eller om olika slags samverkan med andra.

Projekt

Begreppet *projekt* berör en persons handlingar. För att ett projekt ska kunna komma till stånd måste enligt Hägerstrand (1) någon eller några se en mening i företaget, (2) det finnas utrymme i rum och tid för dess genomförande samt (3) de ingående komponenterna vara närvarande eller kunna bringas att närvara innan det är för sent (Hägerstrand, 1991).

I ett projekt strålar vissa verksamheter samman, riktade mot ett visst mål. Å ena sidan finns individens intentioner och å andra sidan finns yttre faktorer. Därtill har projekt en tredje ”operationsbas” (Nilsson, 1994, s. 40) – projekt kan vara ”blåkopior” och följa något slags kulturellt idealmönster.

I ett projekt samverkar individen med andra individer, institutioner och ting, och olika moment måste utföras i en viss ordning – annars blir det inte just detta projekt. Projektet måste också ha en viss motståndskraft mot avbrott och det måste kunna fortsätta trots störningar. Men många projekt går inte att genomföra, utan de kan ”kvadda” (ibid.). Men som Nilsson skriver har ”kvaddade projekt onekligen också ett intresse och kan många gånger förklaras tidsgeografiskt” (ibid.).

I berättelserna finns många pedagogiska ’projekt’, såväl större som mindre, som kan analyseras och förklaras tidsgeografiskt. Lärarnas jobb inom kommunal vuxenutbildning kan också ses som ett projekt. Tydligast är detta i berättelsen om Gustavs bana. Hans projekt kvaddas som en följd av upphandlad vuxenutbildning, han ställs utan jobb och hans lärarbana ändrar därmed riktning.

Situation

Tidsgeografien kan ses som en situationsvetenskap genom att den intresserar sig för *situationer* – dels det som är givet i situationen, dels situationens historiska bakgrund (ibid., s. 41). Situationer kan betraktas som en mixtur av olika projekt. Hägerstrand skiljer mellan en situation och en händelse. Medan en händelse är något som ”råkar” inträffa kan en situation ofta börja i en händelse men vad det gäller en situation är denna beroende av riktning och handling. En situation är obestämd tills någon form av projekt definierar den (ibid., s. 42).

Under lärarbanornas lopp finns många situationer som är ’en mixtur av olika projekt’. Det gäller situationer som rör såväl övergripande organisering av vuxenutbildning, som pedagogiskt-didaktiskt ’görande och handlande’ i konkret verksamhet. Som jag påtalade ovan (i min diskussion om begreppet bana/trajektorier) utgör situationer och ’the succession of situations’ ett viktigt underlag för min analys av utveckling och förändring i svensk kommunal vuxenutbildning.

Restriktioner

Aktiviteter och handlingsmöjligheter i tidrummet begränsas av restriktioner. Tre typer av restriktioner urskiljs i tidsgeografin: styrningsrestriktioner, kapacitetsrestriktioner och kopplingsrestriktioner (Hägerstrand, 1970; Ellegård, 1990). En affär med bestämda öppettider är en begränsning som kan relateras till styrningsrestriktioner. Människans behov av att sova eller hennes behov av att kunna röra sig kan relateras till kapacitetsrestriktioner och det att man måste samarbeta med andra på bestämda platser eller vid vissa klockslag är ett exempel på kopplingsrestriktioner.

Vuxenutbildning är inget i ett vacuum, för att travestera John Dewey (1938). Det finns lagar, förordningar, föreskrifter, ambitioner och förväntningar från olika håll i vad som kan benämnas ”den institutionella omgivningen” (Scott & Meyer, 1994; Furusten, 1996) och dessa reglerar aktiviteten för organisationer och verksamhet i fältet. Reglerandet kan talas om som styrningsrestriktioner och kan förklara varför vissa projekt inte fortsätter eller varför vissa inte blir till ’nåt mer’ eller ’nåt annat’ än vad de blir. Genom att identifiera styrningsrestriktioner och lyfta fram dessa i berättelserna och analysera deras betydelse för banornas riktning eller deras relation till projekt under banornas lopp ges rika möjligheter att förstå politiska besluts levda sammanhang. Genom att identifiera hur kopplingar görs och kopplingsrestriktioner i tid och rum ges också goda möjligheter till infallsvinklar och perspektiv på vuxenutbildningens utveckling och förändring.

De tidsgeografiska begreppens funktion

Begreppen som jag presenterat ovan kom att ha flerfaldiga funktioner i mitt forskningsarbete och kom att fungera ’ordnande’ för att lyfta fram poänger och för att lyfta fram respektive berättelsers intrig. Man kan säga att begreppen kom att ’göra’ eller skapa berättelserna – med hjälp av dem kunde jag organisera berättelserna genom att ’zooma in’ och ’zooma ut’²³ på företeelser och omständigheter. Begreppen tidrum, restriktioner, situationer, projekt och kontaktytor hjälpte mig att skapa berättelsernas intrig och att ’göra’ narrativ analys och sammanhangsanalys. Det är genom termer av banor i tidrum som jag gett mitt forskningsmaterial innebörd och mening. Detta kan relateras till det Weick skriver om ’sensemaking’: “Sensemaking is about authoring as well as interpretation, creation as well as discovery.” (1995, s. 8).

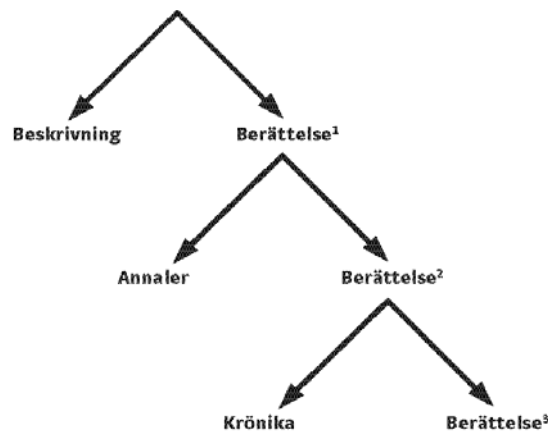
²³ Czarniawska (2004, ss. 119-120) använder termerna ’zooming in’ och ’zooming out’. ”The first move is from space to place: from describing a large context (a country, an industry, a global economy) to the concrete filed under study, or even a site (‘a school in a suburb in a big city’). The second move performs an opposite operation: from a detailed description of a concrete place, it telescopes (again, selectively) to the whole world if the need be.”

Efter att jag hade avslutat samarbetet med lärarna och berättelserna var färdiga²⁴, blev jag vid mitt fortsatta arbete med avhandlingens avslutande analyskapitel förstås varse att begreppen hade kunnat få en mer stringent funktion. Det är med begrepp som med vilket redskap som helst, när man har använt dem i praktisk verksamhet och fördjupat sin kompetens, kan redskapen användas skarpare.

Om berättelse och intrig²⁵

Att arbeta med narrativ analys i Polkinghorns (1995) bemärkelse innebär att "researchers collect descriptions of events and happenings and synthesize or configure them by means of a plot into a story or stories (for example, a history, a case study or biographic episode)" (s. 12). Det är genom intrigen som berättelsen byggs upp.

Staffan Carlshamres (1995) ger en grovstruktur med hjälp av motsatspar för att explicitgöra relationen mellan intrig och berättelse²⁶:



Det första motsatsparet i uppställningen är alltså *beskrivning – berättelse*. Carlshamre fastslår följande: "Både berättelser och beskrivningar är (normalt) språkliga framställningar, typer av yttranden, men en berättelse beskriver

²⁴ En redogörelse för samarbetet med lärarna och för berättelsernas produktion ges längre fram i detta kapitel, under rubriken 'Vad och hur har jag gjort?'.

²⁵ 'Narrativa ansatser' har under de senaste decennierna blivit allt vanligare i de skilda samhällsvetenskaperna (Cortazzi, 1993; Czarniawska, 1998; 2004; Gislén, 2003; Heyman & Pérez Prieto (1998); Hinchman & Hinchman, 1997; Mitchell, 1981; Riessman, 1993). Mishler (1997) efterfrågar en reflekterande hållning, då forskare med 'narrativa ansatser' ger mycket varierande svar på vad en berättelse är, hur olika slag av berättelser bör definieras, vilka syften och funktioner själva berättandet har, etc. Konsekvensen är en mängd olika varianter av narrativa ansatser. Som ett svar på Mishlers önskan tar jag här upp vad som varit centralt för mig.

²⁶ Carlshamres grovstrukturering följer Hayden Whites (1987) och denna väg (genom att ställa berättelser mot annaler och krönika) att diskutera berättelse och ge berättelse en specifik innebörd gör också andra, till exempel Elliot G. Mishler (1997), Lewis Hinchman & Sandra Hinchman (1997) och Barbara Czarniawska (2004).

skeenden som utspelar sig i tiden: den anger deras tidsordning och hur länge de varar” (s. 75).²⁷

Det finns dock två andra former som också ’beskriver skeenden som utspelar sig i tiden’ och ’anger deras tidsordning och hur länge de varar’, nämligen *annaler* och *krönika*. I *annaler* är datum/årtal och händelser nedtecknade – de är som en katalog av händelser, en slags uppsättning ’punkter’. En berättelse är dock inte en katalog av händelser, en lista, utan en berättelse bygger på att det finns samband: den säger inte bara vad som hände utan varför.²⁸

Nästa motsatspar i Carlshamres uppställning är *krönika* – *berättelse*. I en *krönika* finns, precis som i en berättelse, kausala och även intentionella sammanhang medtagna.²⁹ Men till skillnad från *krönikan* ska berättelsen enligt Carlshamre: ”inte bara väva samman händelser och tillstånd i ett nät av samband på ’mikroplanet’, den skall också utgöra en enhet.” (s. 92).³⁰ Denna enhet kallas i svenskan *intrig*³¹, i engelskan *plot*.

I kapitel fyra till sju, berättelserna om de fyra lärarbanorna, har de tidsgeografiska begreppen varit centrala för att skapa och gestalta *intrig* utav händelseförlopp och skeenden. Dessa fyra berättelserna med deras *intriger* ligger

²⁷ Jag tar ett exempel, en beskrivning av mina nya skor: Mina nya skor är svarta, enkla men ändå ganska eleganta, tycker jag själv. De är av skinn och tillverkade i England och av märket Clarks. (Här finns inget skeende beskrivet.)

²⁸ Jag skulle kunna ge ett utdrag från min filofax för att exemplifiera, eller varför inte hänvisa till Bilaga 2 i den här avhandlingen. Roligt (tycker jag...) är att hänvisa till Helen Fieldings roman *Bridget Jones dagbok*, där huvudkaraktären i sin dagbok ofta använder denna form.

²⁹ Ett förtydligande från min sida. I vardagligt tal används ju ordet *krönika* som någon slags personlig reflektion en journalist gör om en händelse. Linda Skugge skriver *krönikor* i en kvällstidning, för att ta ett exempel, på en omdebatterad *krönikör*. Det finns sport*krönikor* och politiska *krönikor*. Så här skriver Mats Hemberg på Göteborgs-Postens webbplats: ”*Krönikan* är en reflekterande text med en personlig karaktär som ligger i gränslandet till ren nyhetsrapportering. *Krönikörens* åsikter är hans egna. *Krönikan* kommenterar ofta speciella ämnesområden. Det är vanligt att *krönikor* behandlar aktuella händelser inom till exempel sport och politik. Avsikten är att belysa en nyhet i ett nytt perspektiv. *Krönikören* får gärna lägga in personliga värderingar i sin text. Texten kan därför börja i en banal personlig händelse. Sedan bör den botten i något som är på allvar.” (<http://webnews.textalk.com/se/article.phtml?id=13604>)

Carlshamre diskuterar inte *krönika* i denna bemärkelse, men eftersom min egen association till ordet inledningsvis hängde ihop med sådana slags *krönikor*, vill jag förtydliga mig.

³⁰ Carlshamres ord om att en berättelse inte bara består av ett nät av samband på ’mikroplanet’ utan att berättelsen också skall också utgöra en enhet och dennas kontrast mot *krönika*, kan relateras till vad Gergen och Gergen skriver om *story*, vilken kännetecknas av ”systematically related” ... ”coherent connections” – alltså något annat än det de formulerar som ”one damned thing after the other” (1997, s. 162). Det tycker jag var underhållande uttryckt. En historisk *krönika* som Erikskrönikan består av den ena bedriften och hjältedådet efter det andra men när jag läste Gergens och Gergens rader kom jag att tänka på att det förstås också finns alla slags eländeskrönikor också. Exempelvis: ”Jag vaknade och såg att jag hade försovit mig. Helt hysterisk sprang jag och väckte barnen. Då slog jag, med full kraft, stortån i dörrtröskeln. Jag skrek hemska saker och min yngste son började gråta. Sen var jag så stressad så jag brände vid gröten...” (etc.)

³¹ Engelskans *plot* översätts till *intrig*, handling (Norstedts stora engelsk-svenska ordbok). Om man frågar: Vad är handlingen i berättelsen/filmen/pjäsen, så får man nog ett svar där *intrigen* är återgiven, på något sätt – kanske mer i form av en *krönika*, kanske mer i form av att *intrigen* återges. Men svaret kan också vara tematiskt: Det handlar om svartsjuka, om galenskap, om mord, om svek ...om vad det är att vara människa (jfr Hamlet!). Jag håller mig därför till ordet *intrig* (och inte till handling) – för att det inte lika lätt glider över till att omfatta *krönika* eller teman.

sedan till grund för fördjupad analys i avhandlings kapitel efter berättelserna. Vad min ansats varit i den fördjupade analysen tar jag upp senare. Här förklarar jag närmare samarbetet med de fyra lärarna och berättelsernas produktionsförlopp.

Vad och hur har jag gjort?

Mina studier kom att utformas så att jag jobbade med en lärare i taget. Den första i raden – ”Gustav” – hade jag intervjuat i samband med arbetet med min c-uppsats, i vilken jag också skrivit om lärares arbete på komvux. Gustav och jag jobbade vid den tiden i samma kommun men i olika organisationer. De andra lärarna fick jag successivt kontakt med genom vad som benämns ”snowball sampling” (se till exempel Patton, 1990; Goodson & Sikes, 2001) – man frågar runt. Jag ville få tag på lärare med olika ämneskombinationer och som jobbade i olika kommuner men vilka ämneskombinationer spelade mindre roll. Det som däremot spelade roll och alltså var ett kriterium var att man arbetat i kommunal vuxenutbildning sedan tiden före Lvux 82, då mina studier handlar om vuxenutbildningens utveckling och förändring över tid. Under arbetets gång fick jag kontakt med olika lärare och till dessa skickade jag ett brev där jag presenterade forskningsprojektet (se Bilaga 1).

Goodson rekommenderar att livshistorisk forskning om utbildning och pedagogisk verksamhet utformas som ett nära samarbete mellan forskare och lärare. Han föreslår ett antal ”procedural guidelines” för den sortens samarbete, vilket inbegriper ”informed consent, followed by feedback and negotiation of all data and reports” (Goodson, 1992, s. 247). Detta har jag haft som ledsjärna och det kom att utformas som följer.

Jag genomförde en serie intervjuer med varje lärare. Samarbetet med Gustav blev som ett pilotsamarbete och redogörelsen som följer här överensstämmer inte riktigt med det ursprungliga förloppet av vårt samarbete. Under samarbetet med Gustav gjorde jag erfarenheter och jag rådfrågade också honom om vissa saker inför den fortsatta forskningsprocessen. Till exempel fick han läsa och kommentera det brev där jag presenterade forskningsprojektet, det brev jag skulle använda framgent i min inledande kontakt med andra. När jag nu redogör för hur jag gått till väga i mitt samarbete med lärarna är det alltså främst samarbetet med Anna, Britta och Maria som jag redogör för.

Den första intervjun inleddes med en uppföljande diskussion kring det brev jag skickat ut. Jag kommenterade att de sex frågor³² som fanns formulerade i brevet inte var frågor som på något sätt skulle besvaras i tur och ordning, utan att de var så kallade forskningsfrågor. Jag berättade om hur jag såg på intervju-situationen, nämligen att det i stort handlade om att föra ett samtal och att det därför inte gjorde något om man gjorde avvikelser, kom att hoppa i tiden, gjorde associationer, etc. Jag sa att det var mitt problem att sortera och skriva fram texten och att de inte skulle bekymra sig om de eventuellt tyckte att de varit röriga. Jag sa att jag gjorde anteckningar då det var något jag ville veta mer om eller någon fråga som jag kom på, då de var mitt uppe i att berätta något. Jag förklarade också att jag lyssnade igenom banden och skrev ut intervjuerna mellan de tillfällen som vi träffades, vilket gjorde att följdfrågor och nya frågor uppstod som jag hade med mig till nästa intervjutillfälle. Jag sa att ingen annan än jag skulle lyssna på banden och att texterna under produktionsfasen inte heller skulle läsas av någon annan än mig, mina handledare, och i vissa delar eller avsnitt av utvalda forskarkollegor. Därefter bad jag dem berätta lite om sin bakgrund och hur det kom sig att de blev lärare. Efter detta inslag kom samtals-intervjuerna att ta olika riktningar.

Intervjuerna bandades och skrevs ut efter varje träff – vissa delar mer summariskt, andra mycket mer utförligt. Uppföljande frågor togs upp vid vår nästa träff. Mot slutet av vårt samarbete behandlades följdfrågor vid telefon-intervjuer och även via e-post.

Jag har också parallellt och under hela 'produktionsförloppet' samlat in dokument från lärarnas verksamheter och deras organisation: planeringar och annan produktion, olika utvärderingar (elevutvärderingar, egna lokala utvärderingar, utvärderingar av Skolverket och andra externa utvärderare), enhetsprotokoll, arbetslagsprotokoll, protokoll från facket, verksamhetsplaner, med mera. Dessa har också utgjort underlag till diskussion. Jag har också tagit del av tidningsartiklar och annan text om det lärarna berättat om. Vi har tittat i fotoalbum och läst gamla anteckningar. Jag har besökt dem på deras arbetsplatser, och i tre fall av fyra även i deras hem, och på olika sätt beretts möjlighet att samtala med dem närstående personer, såsom kollegor och familjemedlemmar.

Den text som vuxit fram har skickats fram och tillbaka mellan mig och respektive lärare. Vid intervjutillfället innan jag påbörjade skrivandet av

³² Inför mitt planeringsseminarium, hösten 2002, formulerade jag dessa frågor som forskningsfrågor:

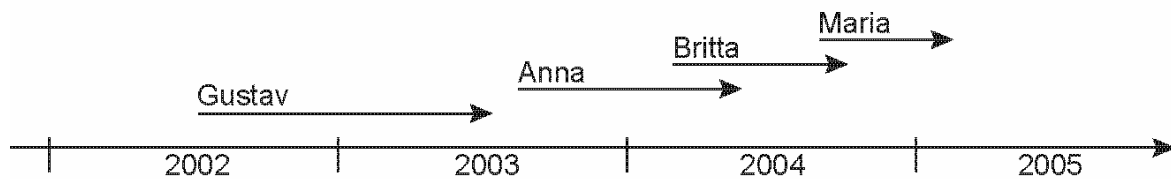
- Hur beskriver lärarna arbetets utveckling under den tid de varit verksamma?
- Hur beskriver lärarna det senaste årtiondets reformer och implikationerna av dessa?
- Hur beskriver lärarna betingelser, policy och institutionellt handlingsutrymme?
- Vilka drivkrafter kan identifieras för den egna verksamheten och hur beskriver lärarna dessa?
- Hur beskriver lärarna sin praktik, dvs. undervisningens/lärandets innehåll och utformning?
- Hur beskriver lärarna drivkraften bakom utvecklingen av den didaktiska kompetensen?

berättelserna, avsatte jag tid för att redogöra för det tidsgeografiska perspektivet och de begrepp som jag använde för att strukturera och skriva fram berättelserna. Jag ville att de skulle få en inblick i analysarbetet och vi förde också en del diskussioner kring hur forskning går till, eller kan gå till. Med Anna, Britta och Maria gjorde jag så att jag först skickade en del av texten, den första delen av berättelsen som handlade om deras bana fram till dess att de börjar jobba på komvux. Detta gjorde jag dels för att dela upp läsningen för dem och avgränsa vår uppföljande diskussion med kommentarer på det de uttryckt, dels för att det kändes viktigt för mig att visa dem ungefär hur den färdiga texten skulle komma att se ut, hur jag skulle göra och arbeta med begreppen och sammanhangsanalysen. Jag ville att vi skulle följas åt under textproduktionen.

Jag skickade sedan textdelar ytterligare två eller tre gånger under textens produktion. Lärarna gav synpunkter, och jag gick vidare med min produktion. De har alltså läst och kommenterat olika versioner av texten, de har gett synpunkter, fördjupat sig, förtydligat, försett mig med dokument och annat för att jag ska kunna förstå det de berättar om från en annan infallsvinkel än genom deras redogörelser. Så har varit fallet till exempel med protokoll från arbetslagsmöten och med verksamhetsbeskrivningar. De har också ibland bett att få uttrycka sig på ett annat sätt än de gjorde inledningsvis. Jag var noga med att de skulle få göra det. Jag har velat få fram ett forskningsmaterial som bistår mig med analys av lärarbanors riktning och förlopp, om situationer och projekt som format banorna, om kontaktytor som varit betydelsefulla för och i lärarbanorna och om restriktioner (olika betingelser och begränsningar) som kan identifieras. Jag har inte sett det som ett hinder att de ibland velat uttrycka sig till exempel mindre dramatiskt, eller att jag formulerat det jag behöver för analysen på ett mer vagt sätt – eller tvärtom, att de vid närmare eftertanke har velat poängtera något mer uttrycksfullt. För analysens del om banornas riktning och förlopp har det inte varit avgörande.

Under samarbetet diskuterade vi också att det mycket väl kan vara så att de levande personerna som bistått mig med berättelserna om lärarbanorna kan identifieras. Genom att vissa projekt och vissa verksamheter har varit och är omtalade, eller genom att vuxenutbildningens trajektorier i vissa kommuner är mer speciella än andra, kan åtminstone personer med god kännedom om fältet dra slutsatser. Samtliga lärare är medvetna om det. Jag kan bara återigen betona att det inte är personerna bakom banorna, och inte heller kommunerna som varit av intresse att skärskåda. Det är banornas *banor* som är intressanta, för att få kunskap om vuxenutbildningens utveckling och förändringar. För att hålla intresset kvar på denna generella nivå har jag skrivit ganska vagt om kommunerna och om vissa delar av verksamheter.

Vi har också löpande fört diskussioner om mina analyser i texterna, framför allt mot slutet av textproduktionen. Intresset för sammanhangsanalys tilltog allteftersom. Lärarna uttryckte också flera gånger att arbetet var intressant och hade varit mycket lärorikt. Jag har sett det som att de kommit in i forskningsprocessen. Slutligen kan sägas att respektive berättelse har arbetats fram en i sänder – jag har varit i slutet av ett samarbete innan jag ordentligt påbörjat samarbetet med nästa lärare. Förloppet kan illustreras med hjälp av följande tidsaxel:



I bilaga 2 finns dokumentation som jag fört vid tiden för genomförandet, om samarbetet och textens produktion för Anna, Britta och Maria. Texten om Gustav har inte dokumenterats på det sättet. Som nämndes ovan genomförde jag de första intervjuerna med Gustav när jag skrev min c-uppsats, 1999, och i samband med att jag påbörjade mitt avhandlingsarbete 2002 kontaktade jag honom igen. Med Gustav har bearbetning av intervjuerna från 1999, nya intervjuer och uppföljningssamtal ägt rum 2002 och 2003. Ett allra sista samtal och uppföljning (för att komplettera det avsnitt i texten som bär rubriken ”Avslutande diorama: Gustav i andra projekt”) fördes sommaren 2005.

Berättelserna, det vill säga kapitel 4 – 7, fick sedan vara orörda tills efter mitt slutseminarium i augusti 2005. Vid det tillfället fick jag bland annat synpunkter på dessa och jag har redigerat delar av berättelserna efter slutseminariet. De fyra lärarna har i slutfasen av mitt avhandlingsarbete fått läsa en sista version.

Sammanfattningsvis kan sägas att det tillvägagångssätt jag valde att följa var mycket mer omfattande än vad jag inledningsvis förstod. Med tiden kom jag också att förstå hur betydelsefull forskarens hantverksskicklighet (jfr Kvale 1997) är i sammanhanget, inte bara i samband med intervju och analys utan också i det stilistiska skrivandet.

Om godkännande och vad berättelserna står för

Varje framskriven berättelse har avslutats med att respektive lärare gett sitt godkännande. Detta förfarande kan ses som en form av kommunikativ och pragmatisk validitet (Kvale 1997). För att tala med Ricoeur (1985) är berättelsens mimesis – det vill säga imitationen, omgestaltningen,

representationen – godtagen av respektive lärare och man kan säga att lärarna har gett sitt godkännande till 'något likartat'.

För, som Ricoeur anför, det är endast genom en narrativ, genom att först *skapa* en bild, en berättelse, som vi kan bestämma vad som "verkligen" har hänt. Originalen finns, så att säga, inte. Men *något* finns förstås att säga om det som var.

Det är här som kategorin 'det likartade' blir så betydelsefull. Det likartade ger ett erkännande till representationens möjlighet. "The facts *as they really* happened" blir så träffande eftersom en representation alltid är ett "standing for" – det som till svenskan kan översättas som "en ställföreträdarfunktion" (2005, s. 357). Med Ricoeurs ord: "In the analogical interpretation of the relationship of 'taking the place of' or 'standing-for', the 'really' is signified only through the 'as'. (1985, s. 155).

Ett resonemang om representation kan också föras genom att relatera till Latours utredande diskussion om representation, förklaring och förklaringsstyrka, i essän "Förklaringspolitik" (1998). Alla vetenskapliga texter, skriver han, behöver på ett eller annat sätt lösa problemet med att handla om frånvarande element, det vill säga problemet "med att skrivas i A om B" (s. 81). Latour diskuterar olika lösningar som han benämner meta-reflexivitet och förordar istället vad han kallar infra-reflexivitet. I korthet kan innebörden av infra-reflexivitet förstås av följande: "Istället för att stapla lager på lager av självmedvetenhet till ingen nytta, varför inte bara ha ett lager, berättelsen, och få den nödvändiga mängden reflexivitet från ett annat håll?" (s. 79).

Med detta som grund konstaterar jag att lärarna gett sitt samtycke till det som i A skrivits om B, till kronologin och till intrigen i berättelserna. Jag välkomnar reflexivitet 'från annat håll'. Som Ricoeur nyktert skriver: "Vad det gäller det narrativa är ingen okunnig om att man alltid kan berätta på ett annat sätt, till följd av den selektiva karaktären hos allt intrigskapande." (2005, s. 427).

Sammanhangsanalys och introducering i berättelserna

Att berättelserna belyser sammanhang som är pedagogisk-didaktiska har givetvis också haft betydelse för berättelsernas intrigskapande och medfört att jag använt begrepp och tankefigurer från olika teorier och perspektiv på undervisning och lärande. Didaktikens frågeställningar *Vad? Hur? När?* och *Varför?* kan belysas och diskuteras på olika sätt – och görs så av många olika forskare inom pedagogiken/didaktiken, vilka riktar sin uppmärksamhet mot olika

företeelser, relationer, problemområden, etc. (se till exempel Kroksmark, 1989; Uljens, 1997). De fyra lärarna jag samarbetat med har undervisat i olika ämnen och på olika nivåer – den pedagogiska/didaktiska verksamheten har omfattat olika kunskaps- eller kompetensområden och har haft olika mål, har syftat till att utveckla olika slags förmågor och kompetenser. Den undervisning i matematik som Gustav berättar om analyseras och kontextualiseras i viss grad med andra begrepp och pedagogisk-didaktiska infallsvinklar än Brittias undervisning i svenska som andra språk eller Marias arbete med läs- och skrivinlärning. Förklaringar, kontextualiseringar och sammanhangsanalys som rör pedagogisk-didaktisk praxis har jag därför jobbat med på lite olika sätt – reflexiv och förklarande mot den verksamhet som respektive lärare har berättat om och har betonat.

Medan de tidsgeografiska begreppen organiserar, strukturerar berättelsen i dimensioner av tid och rum, så finns det i respektive berättelse också andra analytiska begrepp och perspektiv som varit betydelsefulla för intrigskapandet. Dessa är olika i respektive berättelse och är på så sätt anpassat efter vad lärarna har berättat och betonat. Min önskan har varit att varje berättelse ska kunna läsas för sig, som en sammanhållen enhet, som en "storied narrative" i Polkinghornes anda.

Min avsikt har också varit att berättelserna med deras förklaringar, kontextualiseringar och sammanhangsanalys skall vara välförståelig för respektive lärare som jag samarbetat med, utan att respektive lärare skall behöva ha läst övriga delar av min avhandling. Som jag ser det rymmer detta grepp också goda möjligheter att sprida forskningen och initiera diskussion utanför universitetet, vilket är en förhoppning som jag har.

Analys av berättelserna

I detta kapitel har fokus varit på arbetet med berättelserna och inte på det avslutande analysarbetet av berättelserna. När forskningsarbetet med berättelserna var färdigt kom forskningsprocessen in i en annan analysfas. Vad det då handlade om var att med berättelserna som grund göra sammanfattande, jämförande, tematisk analys om vuxenutbildningens utveckling och förändring. I avhandlingens kapitel 8 och 9 har jag därför gjort avhandlingens berättelser till föremål för analys. Denna vändning som jag gör kan med Polkinghornes terminologi beskrivas som en vändning mot 'analysis of narrative' – mer precist innebär vändningen 'analysis of four narrative analyses'. Analysernas tematik i kapitel 8 och 9 är framsprungna ur avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar. (Se sidan 39.)

I kapitel 8 är tematiken eller fokus *fältets utveckling* över tid. Utifrån en indelning i tre epoker gör jag tematisk analys av vad jag kallar betingelser, organisering och praxis och som analysredskap har jag begrepp från organisationsforskare som intresserar sig för hur organisationer i ett organisationsfält utvecklas på ett homogeniserande eller likriktande sätt.

I kapitel 9 är tematiken eller fokus yrkets förhållande till staten och *yrkets utveckling* över tid. Både kapitel 8 och kapitel 9 börjar med en introduktion där jag förklarar vad som är intresse för analys i kapitlet samt presentation och förklaringar av analytiska begrepp.

4. En lärarbana i den svenska vuxenutbildningen: Anna

Annas banas början

- För mina föräldrar var det självklart att barnen skulle gå i realskolan. Det var det inte för många av mina kamrater. Till exempel min bästa kompis då, hon slutade efter folkskolan.

Det berättar Anna, när hon svarar på min fråga om hennes uppväxt, och Annas banas början avtecknar sig. Anna, som är lärare i engelska och historia, började undervisa på komvux 1968 och är ännu idag, 2004, verksam lärare på komvux.

Anna växte upp i en tjänstemannafamilj i en småstad. Familjen hade tre barn – Annas två år äldre bror, Anna och hennes yngre syster. Anna berättar att hon lärde sig läsa när hennes bror började skolan.

- Han satt i köket och läxtragglade med min mamma och jag satt där bredvid. Han var inte så intresserad, så det tog lång tid och då hann jag lära mig samtidigt. Jag var väldigt nyfiken på att lära mig läsa. Jag levde i böckernas värld efter att jag lärt mig läsa och har ända sedan dess läst mycket.

Till skillnad från sin bror, ”som inte tyckte skolan var nån höjdare” tyckte Anna mycket om att gå i skolan när hon var liten:

- Så fort jag började småskolan ville jag bli småskolelärare och sedan längre fram ville jag bli folkskolelärare. Sen insåg jag att jag inte kan sjunga och jag kan inte teckna, så jag kunde nog inte bli folkskolelärare. Så småningom kom tanken att jag skulle läsa något ämne på universitetet och bli lärare. Så tanken att bli lärare har nog varit där från början. Men sedan när jag tog studenten var jag väldigt trött på allt vad skola hette och då visste jag faktiskt inte alls vad jag skulle bli.

Anna tog studenten 1960 och jobbade sedan ett år som au-pair i en diplomatfamilj i utlandet. När hon kom hem började hon studera på universitetet. Under de tre följande åren läste hon de ämnen hon var intresserad av – historia, engelska, statskunskap och nationalekonomi. Hon studerade sedan ett år på ett universitet i Amerika, ”mest amerikansk historia av olika slag”.

- När jag hade läst mina ämnen hade det lagt sig, det där negativa, så jag gick lärarhögskolan i tre terminer och sedan började jag min lärarbana.

Annas lärarbanas början: i 60-talets expanderande utbildningssektor

- Vid jul 1967 var jag klar med min lärarutbildning.

Anna hade då blivit 25 år. Hon sökte och fick tjänst på högstadiet i en mindre stad och flyttade dit:

- Jag hamnade där för att det inte fanns så många ställen med tjänst i både historia och engelska. Det var väldigt roligt från början, både i skolan och utanför. Vi var ett gäng unga lärare som träffades utanför skolan och det var ett ganska livligt umgängesliv med andra unga som jobbade i staden – vi åkte skidor på vintern och gjorde utflykter av olika slag. Jag träffade min blivande man i det umgänget.

Anna var den enda utbildade adjunkten i engelska på skolan:

- Många av lärarna på skolan var folkskolelärare eller obehöriga med olika bakgrund men jag minns en ung lärare i tyska och franska som var utbildad för jobbet. Jag var den enda utbildade adjunkten i engelska på skolan, så jag blev huvudlärare i engelska. Första dagen på skolan träffade jag en jämnårig tjej som var klar med universitetsstudierna men inte gått lärarhögskolan än. Vi samarbetade från dag ett med engelskan i den möblerade lägenhet jag hyrt precis bredvid skolan och vi umgicks mycket på fritiden också.

Att undervisa var spännande och kul, minns Anna att hon tyckte och talar om sin positiva kontakt med eleverna. Hon förtydligar sig och säger:

- Att jag upplevde kontakten med eleverna positivt hade nog lite att göra med en liten skräck för jobbiga tonåringar som jag hade med mig. När jag så kände att jag blev uppskattad i jobbet släppte skräcken och jag märkte att de var vanliga hyggliga människor, de allra flesta.

Att lärarutbildningen gett tydliga spår framkommer när jag ber Anna beskriva undervisningens innehåll och utformning under dessa inledande år:

- Jag tillhör väl den första generationen som alltid bara har pratat engelska i klassrummet. När jag gick på lärarhögskolan i Stockholm hade jag de två riktiga profeterna Per-Olof Hensjö och Anders Slettengren-Widén, som introducerade det här med att bara ha engelskspråkiga lektioner. Den pedagogik jag fått med mig från mina gurus på lärarhögskolan fungerade faktiskt även om jag ler lite idag när jag tänker på vilken möda vi – min kollega och goda vän – lade ner på vissa saker. Vi formulerade till exempel frågor hemma som eleverna skulle svara på när det var dags för läxförhör –

för läxförhör, glosprov, översättningsövningar jobbade vi med. De här frågorna var alltså så formulerade att eleverna i teorin skulle tvingas svara alldeles korrekt. Texterna maldes igenom på det sättet men faktum är ju, att det gick som det skulle i standardproven.

Anna hämtar sitt vältummade exemplar av boken *Build up their English*, skriven av en av hennes ”profeter” (Hensjö, 1964) och berättar att hon läste i den ofta under de inledande åren. Hon lade ner massor med arbete på förberedelser och upplevde att lektionerna i engelska fungerade bra. Men i historia var det annorlunda:

- Om jag ska vara uppriktig har jag inte haft så stor glädje av vad jag fick med mig från lärarhögskolan om undervisning i historia. Det var kanske tre lärare och de hade var sin liten fix idé: Jag minns en som tyckte att man skulle rita hela historien i streckfigurer – och det tyckte inte jag var så kul... I alla fall tyckte jag inte att jag fick med mig särskilt mycket matnyttigt och när jag kom ut och skulle undervisa i historia, så gjorde jag ganska mycket som mina lärare när jag själv hade gått i skolan. Jag hade inte mycket med mig och då får man ju gå på det gamla. Så här efteråt ser jag att det här att jag kände mig mindre rustad i historia nog kan ha varit en bidragande orsak till att det har tagit längre tid för mig att kunna forma något annat vad gäller undervisningen i historia.

Det var redan under detta inledande år som Anna, som hon säger, kom att ”halka in på vuxenutbildning”:

- De tjatade på mig för de hade ont om engelskadjunkter i stan. Jag tyckte att jag hade fullt upp att göra med att vara ny lärare på högstadiet men de tjatade så mycket så till slut tog jag på mig en gymnasiekurs i engelska på kvällstid. När jag börjat tyckte jag det var jättekul. De vuxna kvällseleverna ställde andra krav än ungdomarna och jag tyckte det var en stimulans. Det var vuxna seriösa människor – ofta med bra jobb – som ville skaffa gymnasiekompetens.

Om undervisningen för vuxna och dess upplägg säger Anna:

- Som jag minns det var det mycket grammatikplugg och i övrigt jobbade jag som på högstadiet med noggranna utfrågningar på texten. Vi hade naturligtvis textbok och grammatikbok som material. I övrigt drogs det spritstenciler så det stod härliga till!

Efter två år läste Anna vidare på universitetet. Det var brist på gymnasielärare i engelska och hon fick så kallat B-avdrag³³ en termin för att läsa 60-poängsnivån i engelska. Därpå gifte hon sig och flyttade till den stad där hennes man då arbetade. Hon fick jobb och undervisade på två högstadieskolor men ”halkade återigen in på vuxenutbildning”.

- Efter Lgr –69 skulle lågstadielärarna börja undervisa i engelska genom att alla barn skulle läsa engelska i tredje klass – men de lärarna hade ju ingen behörighet och behövde utbildas. Ett nationellt projekt startades, ett tvåårigt projekt som hette JET-projektet, och lågstadielärare som ville fick möjlighet att läsa engelska. Det behövdes lärare för JET-utbildningen och jag nappade på det direkt. Det var väldigt kul, det var en bra upplagd kurs. Jag var som en motor för dem, en konversatör, och de fick göra det mesta av jobbet hemma.

De följande åren flyttade Anna och hennes man några gånger som en följd av hennes mans arbete och de fick under denna period också två barn. Anna arbetade på olika högstadier och var också involverad i JET-utbildning. Hösten 1976 började Anna arbeta på komvux:

- Man kan säga att jag hamnade på komvux för det fanns inget annat att söka i den kommunen då – inga tjänster på grundskolan och gymnasiet. Men jag tyckte det var roligt för jag hade ju jobbat med vuxenutbildning tidigare och visste att jag trivts med det. Nu fick jag jobba med mina ämnen och ha vuxna elever, så jag tyckte att det var toppen.

Ur beskrivningen av Annas lärarbanas början framträder en ung, nyutbildad lärarindivid i samspel med ett samhälle i rörelse, nämligen 60- och 70-talens moderna Sverige. I detta tidrum reformeras och expanderas utbildningssektorn, vilket medför nya behov och förändrade kompetenskrav för lärare. Anna matchar de nya formella kompetenskraven för undervisning på högstadiet, vilket för med sig att hon söker och får fast anställning, omgående blir huvudlärare i engelska och också övertalas att utöver sin tjänst undervisa vuxna på kvällstid. Den fortbildning på 60-poängsnivå som hon genomför med B-avdrag visar ett individuellt handlande stimulerat av ett samhälleligt incitament som syftar till att få fler lärare med formell behörighet för att undervisa på gymnasienivå i denna expanderande sektor. Men när Anna har genomfört sin termin på universitetet och flyttar till den stad där hennes man arbetar finns inga tjänster lediga på gymnasiet och inte heller några heltidstjänster på högstadiet. Hon jobbar på två högstadieskolor och med JET-utbildning – en samhällspolitisk kompetenssatsning för småskolelärare, kopplad till den nya grundskolan och dess förändrade kompetenskrav i den reformerade utbildningssektorn.

³³ Med B-avdrag fick lärare med 80% bibehållen lön tjänstledighet för studier som arbetsgivaren bedömde som ”angelägna från tjänstesynpunkt”.

Men Annas banas rörelse är inte bara relaterad till den expanderande utbildningssektorns rörelsemönster utan banans rörelse är också knuten till såväl flyttningar på grund av hennes mans arbete som bildande av familj. Och när hon ska återvända till sitt arbete efter att hon fått två barn, finns inga lediga tjänster inom grundskolan eller gymnasieskolan i den kommun där hon bor – vilket visar att det åtminstone i denna kommun finns tillräckligt många lärare med formell kompetens för att undervisa i engelska och historia på högstadiet och gymnasiet. Det är så hennes lärarbana kom att knytas till komvux och där har hon varit kvar, på samma komvux sedan 1976.

Om betingelser och elever på 70-talets komvux

- Jag tyckte att det var ett helt annat arbete – att *bara* jobba med vuxna. De vuxna var intresserade på ett helt annat sätt än vad tonåringar är, om vi tar historia som exempel. Jag hade inte haft historia på några år och kommit ifrån det här med undervisning i historia. På så vis var det pressande och jag fick läsa in mycket och jag jobbade hårt med att förbereda min undervisning.

Att undervisa i engelska för vuxna skilde sig också från arbetet med ungdomar:

- På engelskan jobbade jag på samma sätt som jag gjort på ungdomsskolan - det här med att ha bara enspråkiga lektioner. Men det var trögare med vuxna än med ungdomar – de hade svårare för det här att de skulle prata så mycket engelska som möjligt.

De inledande åren på komvux hade Anna kvällstjänstgöring tre kvällar i veckan. Dessa betingelser skilde sig också från tidigare dagtjänstgöring inom grundskolan:

- Men jag tyckte det var väldigt bra, jag var ju småbarnsmamma. Min man tog hand om barnen på kvällarna och så hade vi dagmamma på halvtid också, för jag behövde ju förbereda mina lektioner och en del undervisning hade jag också på dagtid.

Annas berättelse om de tidigare åren av hennes yrkesliv struktureras ofta genom att hon kontrasterar ”då” mot ”nu” och därigenom framträder på olika sätt förändringar i tidrummet. När hon berättar om de inledande årens arbete på komvux jämför hon med arbetet under senare år och lyfter fram skillnader. En sådan jämförande beskrivning handlar om eleverna:

- Då fanns det många svenskar som fortfarande inte hade läst engelska, kanske inte mer än något år eller så. Jag hade en hel del nybörjarundervisning i engelska och i de grupperna fanns många olika människor. Dels var det ju

många som ville hänga med, det kom ju mer och mer engelska, genom teve, till exempel, och de ville få bättre självförtroende. Det var många som studerade av det skälet – främst på kvällskurserna. De ville också kunna hjälpa sina barn med läxor i engelska, det var ett återkommande motiv.

- Och så var det de som ville vidare. Det var många mycket klipska som studerade – framför allt kvinnor, som det varit helt naturligt för att inte studera, utan som slutat skolan efter nian. De hade varit hemmafruar, kanske haft lite olika jobb, men som nu ville ut i arbetslivet och som behövde kompetens. Jag tycker att man kan tala om en begåvningsreserv fortfarande vid den här tiden. Det var också många karlar som tillhörde den begåvningsreserven, men ännu fler kvinnor.

Vi diskuterade termen ”begåvningsreserven” och hennes naturliga användning av ordet och hon säger:

- Vi talade mycket om begåvningsreserven – vi använde ordet – vi som jobbade inom vuxenutbildning på den tiden. De flesta av våra elever hade ju bara gått nio år i skolan och det fanns väldigt många skolbegåvade människor som inte haft chansen. De var sådana som hade lätt för sig i skolan men som bara, helt naturligt, hade slutat efter nian. När de kom till oss på komvux efter tio-femton år var de oerhört motiverade och det gick strålande bra för dem i deras studier.

Jag frågade Anna om det var lättare med den gruppen elever och hon säger:

- Så har jag inte tänkt, att det skulle vara lättare eller roligare med den sortens elever. Så tycker jag inte alls. Det är absolut inget värdeomdöme för mig, inte så: utan det är bara så att idag har alla som kommer till komvux gått i skola – de flesta har ju faktiskt gått gymnasiet också, eller nåt år och så där. Alla har mer utbildning nu. Men då, det var ju bara det att folk inte hade haft chansen – av olika skäl. Utbildning var inte utbyggt heller – bodde man i en glesbygd var det helt naturligt att sluta skolan efter nian. Men på 70-talet hade vi många elever utan utbildning – utöver den obligatoriska skolan – elever som hade mycket lätt för sig och som kom till komvux för att gå vidare. De ville skaffa sig teoretisk utbildning och komvux var något man måste ta sig igenom för att ta sig vidare. Och väldigt många gick vidare och skaffade sig teoretisk utbildning. Det var inte många ungdomar som studerade på komvux då – det var en högre medelålder än nu, det var fler vuxna som kommit en bit upp i livet.

Det var inte bara elevgruppen som hon lyfter fram som annorlunda mot hur det har varit under senare år:

- På den tiden hade vi inga egna lokaler, det fick vi inte förrän åttiotalets slut. Vi var inhysta i en stor gymnasieskola och de lade schemat för sig själva först och vi på komvux fick liksom ta de klassrum som blev över. Så det var ett väldigt spring mellan klassrum fram och tillbaka. Som lärare träffade man inte sina komvuxkollegor särskilt ofta – det var vid något möte och vid ämneskonferenser, så där lite högtidligt, några gånger per termin. Jag kände mig väldigt ensam som lärare under flera år där. Vi alla kom och gick och alla hade ju kvällstjänstgöring – det var mycket mer av det då, det var ett mycket större sug efter kvällskurser.

Jag frågade Anna om de inte hade något arbetsrum och hon utbrister:

- Herregud, arbetsrum! Jag hade jobbat som lärare i 23 år innan jag fick en arbetsplats där jag kunde sitta och arbeta och förvara mitt material. På skolan fanns ett rum som hette "Lärarinnerummet" – det stod faktiskt så på en skylt – och där ställde jag min skolväska så att jag slapp släpa den runt hela skolan. Lärarinnerummet blev en förvaringsplats för dagen men inte ett ställe jag kunde placera grejor på för terminen eller ens nästa dag. På den skolan där vi var inhysta fick Komvux ett kollektivt arbetsrum någon gång i början av 80-talet men där fanns inte utrymme att förvara något för någon enskild lärare. Och när jag ser tillbaka på den tiden, de inledande åren, det som var den största bristen och som gjorde att det var kämpigt – det var det här att man inte på ett naturligt sätt träffade sina kollegor och kunde prata ihop sig utan man körde sitt eget race och man hade ingenstans att ha material, så var och en gjorde sina egna grejer. Det var den stora skillnaden mot senare – vi hade väldigt lite pedagogiska diskussioner, jämfört med vad som kom senare. Men ändå var det en rolig tid, jag trivdes väldigt bra med att undervisa vuxna även då, men det var ensamt och mycket annorlunda mot hur det blev senare, med allt utbyte och samarbete.

För Anna kom den stora vändningen då komvux flyttade ut från gymnasieskolans lokaler och blev en egen enhet och då lärarna fick arbetsrum och hon uttrycker sig med emfas:

- Det var nu samarbetet började! Det finns direkt en koppling och jag önskar alla ville inse att lärare inte önskade arbeta så isolerat som vi tvingades till tidigare. Bara det att vi fick en telefon på arbetsrummet och slapp lämna ut hemnumret till eleverna! Vi på Komvux var vana vid att elever ringde på kvällar och helger för att prata om skolarbete eller problem som uppstått. Våra män – för vi var ju mest kvinnliga lärare – var ganska trötta på ringandet och det hände nog att någon man på eget bevåg sa att frun inte var hemma, för det kunde bli många samtal ibland. Men det fanns ofta inget annat sätt att få tag på oss lärare; vi vandrade runt mellan olika klassrum långt från varandra på den stora skolan, och det gjorde naturligtvis eleverna

också. Kvällstjänsten gjorde ju också att vi kanske inte alls fanns på skolan på dagtid vissa dagar. Så när vi kunde hänvisa elever till ett arbetsrum där de kunde söka oss och lämna ett telefonnummer, fick vi en annan arbets-situation.

Genom Annas berättelse kan en förändring av rumsliga förhållanden identifieras. Hennes kontaktytor med andra lärare inom komvux är under de inledande åren sporadisk och obetydlig – här framstår uppenbara kopplingsrestriktioner. Det finns inte något gemensamt arbetsrum, vilket också visar sig begränsande för samarbetsmöjligheter. Lärarnas tillgänglighet för eleverna utanför lektionstid är i hög grad genom telefonsamtal till hemmet, då det inte finns någon annan plats ”att få tag” på lärarna. Eftersom undervisningspassen på dagtid är förlagda till olika klassrum som inte redan är upptagna av ungdomsgymnasiet, präglas Annas (och de andra lärarnas och elevernas) dagliga bana av förflyttningar mellan olika lediga rum – ett förflyttningsmönster skapat av organisatoriska betingelser och som medför att lärare och elever går om och förbi varandra. Isolering präglar lärararbetet – en isolering Anna talar om som ”tvingande” och ”kämpigt”.

I Annas beskrivning av de inledande åren som komvuxlärare på det komvux hon varit verksam sedan 1976 kontrasteras betingelser och elever mot utvecklingen under efterföljande år. I följande avsnitt fokuseras undervisningens innehåll och utformning under Annas inledande årtionde som lärare på komvux. Även i detta avsnitt framträder olikheter mot senare års lärararbete.

Om undervisningens innehåll och utformning på 70-talets komvux

- Vad jag led av under de första åren, om vi börjar med engelskan, det var att det var så svårt att få eleverna att prata engelska. Men man gjorde det ju lite märkvärdigt också. När jag hade min första lektion i engelska på gymnasienivå så pratade jag först lite svenska och sedan så sa jag: ”And now we’re going to start speaking English, don’t get nervous but it’s English from now on.” Jag menar, man gjorde det ju krångligt och märkvärdigt och alla såg lite ut som om de tänkte ”Ojoj, nu måste vi ju prata engelska”. Nu är det ju helt naturligt, det är engelska från första stund, även när vi har våra grundskoleklasser. Jag var ju modernt utbildad och ville ju ha det åt det hållet, men det tog tid.

Anna jobbade mycket med att de skulle samtala på engelska på lektionerna. Hon drog fördel av att ha kvällsundervisning, hon hittade ett trevligt rum med lite soffor, ett slags lärarrum, som hon ”la beslag på på kvällarna”.

- Jag gick ut med halva klassen till det rummet och så pratade vi på engelska om läxan, vi hade konversation. Frågan gick från den ena till den andra och alla satt och småsvettades för man skulle prata engelska, men det var ett sätt att få igång dem. Den andra halvan satt kvar i klassrummet och jobbade antagligen med någon grammatikövning, för det höll vi på med mycket på den tiden. Och så bytte vi grupp efter halva tiden.

Genom Annas beskrivning återkommer en strävan att bedriva ”modern språk-undervisning” men hennes reflektion rymmer också kritik av engelskundervisningens dåvarande innehåll och dess inramning:

- Den stora skillnaden på den tiden var de eländigt tråkiga skolböckerna, som var upplagda på det traditionella sättet, det vill säga med text och lite grammatikövningar som man betade av, efter hand, precis som man skulle. Men det gav inte mycket underlag till några intressanta diskussioner – det gjorde det inte. Under 70-talet och en stor del av 80-talet var undervisningen byggd kring det här: de hade en bok och de gjorde grammatikövningar, de hade centrala prov och där skulle man kunna uttrycka sig korrekt för att klara sig.

Anna förklarar att de centrala proven med deras koll av grammatik blev riktningsangivande vad det gäller mål med undervisningen. De prov i engelska som konstruerades av lärare inom komvux hade samma slags uppläggning med grammatikdelar, som de centrala proven hade, och undervisningen präglades också av detta:

- Vi på komvux har alltid följt målen och det förklarar varför undervisningen lades upp på det sätt som vi gjorde på den tiden. På den tiden kollade de centrala proven upp grammatik och de var betygsgrundande. Då jobbade vi på det sättet. Och det är viktigt att förstå att när man med det relativa betygssystemet satte betyg på sin grupp, fick man inte fick avvika mer än någon tiondedel eller så från medelbetyget på det centrala provet. Annars måste man prata med rektor och förklara sig och det var en stor procedur kring det där. Och det kunde ju slå väldigt fel, till exempel om den mest högpresterande eleven var borta på provet, eller tvärtom. Sådant kunde ju förskjuta alltihop. Men i alla fall, jag tycker detta är viktigt för att förstå varför vi gjorde som vi gjorde då: då på den tiden krävdes grammatisk noggrannhet. Nu är det inte så längre, det är andra mål, och vi jobbar också på ett helt annat sätt – i enlighet med målen nu. Vi behöver inte längre vara så fokuserade på grammatiken – målen är annorlunda.

Och att följa målen har alltid varit viktigt för Anna:

- Jag har alltid varit noga med att följa kursplaner och kursmålen och som jag ser det kan man inte lura eleverna – och ge dem någonting som sedan inte räcker när de går vidare. Det har jag alltid drivit som lärare – att eleverna har *rätt* att få den typ av kunskap de behöver för att klara sig och för att klara nästa nivå. De måste få möjlighet att förstå målen och få hjälp att klara målen. På den tiden var grammatisk korrekthet ett av målen och då jobbade man mycket med det. Så var det.

Hon talar om processen och den tid det tog att ”komma ifrån läromedel” och arbetsformerna knutna till ett gemensamt läromedel – för henne själv men också för eleverna.

- Det är en väldigt lång process att frigöra sig från någonting som är tradition. För de här eleverna var ”skola” att jag satt med min rutiga kjol i katedern och de hade var sin skolbok och de jobbade med samma saker – det var skola. När vi började bryta det mönstret så småningom på 80-talets slut så blev många lite desorienterade – man fick avskola eleverna. Och då gäller det att läraren vet att det här är bra och veta varför det är bra – annars kan man inte genomföra en sådan förändring.

När Anna beskriver sin historieundervisning på komvux på 70-talet säger hon att ”den var oerhört traditionell”:

- Det var mycket föreläsningar. Man fick trycka ihop kurserna – man skulle ju hinna med så mycket, det stod det ju i kursplanen, man skulle börja med antiken och skulle hinna fram till andra världskriget oavsett om man bara hade 45 timmar. Då gällde det att jag föreläste och eleverna antecknade och så hade de reguljära läxförhör och tre prov per termin. Det tyckte både de och jag var lagom.

För ett dubbelpass i historia i den dåvarande humanistiska linjens komvuxklass avslög Anna en dags förberedelse, för att hon, som hon säger, ”själv ordentligt ville behärska materialet vi höll på med just då”. Hon berättar att hon alltid har varit strukturerad och haft krav på sig själv att genomföra intressanta lektioner.

- Jag ville också ha variation. Även om jag föreläste – det skulle jag kalla det för idag, då sa jag nog ”ha lektion”, men idag skulle jag säga att jag föreläste – så gjorde jag aldrig så att jag satt i katedern rakt upp och ner. Jag fick alltid mycket beröm för mina lektioner av eleverna – de sa att de lärde sig mycket och att det var väldigt roligt. Jag förmedlade men varierade med hjälp av tavlan, och kartböcker, overhead, diabilder och annat som jag plockat ut. Jag hade läst konsthistoria samtidigt som jag utbildade mig till lärare och jag använde mig mycket av bilder som säger något om det sammanhang och den tid vi håller på med – arkitektur till exempel. Jag tror det är lätt att fånga

intresset genom bilder och jag har alltid varit sådan att jag har jobbat utifrån ett sammanhang och byggt vidare på det. De lärde sig säkert en hel del men jag är övertygad om, och det här har jag tänkt mycket på så här efteråt, att de glömde det ganska snabbt. Jag har också träffat elever senare – det är en liten stad och man möter dem ofta – som säger: ”Det var så roligt med historia men jag har nog glömt väldigt mycket”. Men det sättet som jag undervisade på då – det var nog intressant när det höll på men jag har funderat mycket på hur mycket och vad som blev kvar ... Jag var oerhört inkörd på det där med att föreläsa och med tiden led jag mer och mer av att det var så lite diskussioner. Nu, eller från nittiotalets mitt, har jag jobbat på ett helt annat sätt i historia, och jag är övertygad om att det är mycket bättre. Men det var en lång process, och ibland lite plågsam, från 80-talets slut och fram till säg nittiotalets mitt, innan jag hittade ett sätt att jobba som kändes bra för eleverna och som jag trivdes med också.

I samband med införandet av komvux egen läroplan – Lvux 82 – ”skedde någonting”, som Anna uttrycker det.

- Det var då som begreppet fördjupning infördes – eleverna skulle göra fördjupningar i sina kurser så då avsatte man ju tid för det, att de skulle få arbeta på egen hand och välja något ämne eller något tema de var intresserade av och skriva om det.

Anna minns den första klassen där kursen var upplagd med en fördjupningsdel i historia – det var en etapp 1-klass, det vill säga motsvarande grundskolestudier:

- De kastade sig över det, de visste direkt vad de ville göra alltihopa. Vi lade upp det så att de inte behövde komma på lektionerna utan fick jobba på egen hand och så fanns jag där på lektionstid för dem som ville komma och fråga. Det fungerade bra och de var mycket engagerade i sina arbeten. Så här efteråt i backspeglarna kan jag se olika brister, till exempel att det var så skriftligt fokuserat och så lite samtalsutbyte eleverna emellan, men de som jobbade med sin fördjupningsdel i historia då var verkligen jättetända på det och uppskattade upplägget. Det blev definitivt ett brott mot det där andra med föreläsandet och läxor och prov...

Men förutom dessa förändringar med kursernas upplägg med fördjupningsdelar minns inte Anna någon förändring som en följd av att vuxenutbildningen fick en egen läroplan, vid tiden för den nya läroplanen. Hon minns inte heller att komvux dåvarande rektor initierade några samtal om innehållet och de bärande tankarna i Lvux 82 eller att personalen hade några fortbildningsdagar kring den. Samtal om Lvux 82 dröjde några år tills hennes komvux fick en rektor som, som Anna uttrycker det var, var intresserad av pedagogik och vuxenpedagogik.

Istället påtalar hon att kursernas omfång faktiskt förändrades i och med Lvux 82, då studier på komvux omorganiserades i det så kallade etappsystemet:

- Det blev en försämring, till exempel för dem som läste historia på motsvarande gymnasiets treåriga linjer. Det blev väldigt lite kurs i historia för dessa elever, de fick väldigt få timmar.

I samband med vår diskussion om eventuella förändringar genom införandet av en egen läroplan för vuxenutbildningen påtalar Anna åter att den stora förändringen för deras komvux kom först i och med det att man fick en egen skola.

- Då kunde vi schemalägga ordentliga pass och inte bara rätta oss efter när det fanns lediga klassrum på gymnasieskolan. Som jag ser det var vi otroligt bundna av den skola där vi var inhysta, av när klassrum var lediga, av när man kunde få en tid. Vi var otroligt bundna av tidsramar och lokaler och det gick inte att vara nydanande då. När vi fick vår egen skola 1989/1990 kom en explosion. Vi kunde till exempel lägga upp tretimmarspass, tidigare hade vi ofta haft bara 45 minuter i sänder, små snuttar här och där under dagtid. När vi kunde lägga ut längre pass och möblera som vi ville kunde vi också pedagogiskt börja jobba på ett helt annat sätt.

Genom Annas berättande om undervisningens utformning under 70-talet samt större delen av 80-talet framträder återigen de rumsliga förhållanden och de kopplingsrestriktioner som identifierats i tidigare avsnitt. I detta avsnitt visar sig de organisatoriska betingelserna inte bara påverka rörelsemönster, samt möjlighet till kontaktytor och samarbetsformer, utan de kom också, som förklarades av Anna, att begränsa undervisningens uppläggning: ”det gick inte att vara nydanande”. När komvux fick sin egen skolbyggnad kom, med Annas ord, ”en explosion”. ”Vi var helt enkelt redo”, säger hon. Explosionen och dess effekter kommer att beskrivas och analyseras i avsnittet efter nästa. I närmast följande avsnitt riktas intresset mot vad Anna ser som förklaringar till *hur* det kunde bli en sådan explosion.

Incitament för förändring under 80-talet

I en uppföljande diskussion för Anna och jag ett fördjupat samtal om vad hon såg som betydelsefullt för att det kunde bli en sådan ”explosion” när komvux väl flyttade ut ur gymnasieskolan, och att lärarna ’helt enkelt var redo’. Denna fördjupande redogörelse kring vad som kan ses som incitament för förändring under 80-talet har ”listats” som ”förklaringar” i punkter av mig. En sådan lista med kategoriserade förklaringar är bedräglig genom att en narrativ ström om skeenden och händelseförlopp sönderdelas och presenteras som om innehållet under punkterna uppträder självständigt. I Annas fördjupade redogörelse kring

förklaringar till det som hon kallar ”90-talets explosion” fanns ingen lista – snarare var hennes berättande likt en väv (Arendt 1958/1986) med tanketrådar som gick in och ut ur varandra och som ofta tvinnades samman.

1. En successivt förändrad kunskapssyn som en följd av Lvux 82

- Lvux 82 satte säkert igång våra tankar även om det var klen med pedagogiska diskussioner de första åren. Där tryckte man mycket på att de studerandes tidigare erfarenheter och kunskaper skulle tas tillvara och komma till sin rätt och säkerligen påverkade det, men det kändes svårt. Delvis var nog tidsbristen som kom med etappsystemet något som gjorde att det kändes svårt, att det blev ett problem. Historiekurserna fick ganska lite tid under 80-talet och mycket skulle fortfarande ”betas av”.
- Som jag har sagt – i historia led jag mer och mer av att det i varje ny kurs tog någon månad innan det blev någon diskussion i klassrummet att tala om. På något sätt kändes det som att det var jätteviktigt att diskutera men samtidigt var det så mycket fakta som skulle läras in, och faktainhämtandet skulle kollas för att betygen skulle bli rättvisa. Men synen på kunskap förändrades successivt under 80-talets gång och det kopplar jag till Lvux 82, även om det tog tid. Vid 80-talets början skulle eleverna kunna det som stod i böckerna och det var sällan någon, till exempel, som hade ett engelskt ordförråd som kom någon annanstans ifrån. Som lärare kände jag också ett behov av att veta vad det stod i det material eleverna arbetade med. Jag kollade glosor för att inte hamna på pottkanten, precis som mina kolleger. I historia läste jag in mig på de olika avsnitten förstås. Fördjupningsarbetena som förskrevs i Lvux 82 var inledningen till en annan syn. Nu skulle eleverna själva välja något intressant att jobba med en period och då var det omöjligt att behärska allt. På ett sätt var det en befrielse men jag vet att en del kolleger hade svårare än jag att släppa kontrollbiten.

2. Förändrad elevsammansättning med förändrade förväntningar

- Jag tror också att eleverna började förvänta sig något nytt. Inte så att de kom med konkreta tankar själva men det märktes på något sätt att "det gamla" inte fungerade som förut. Det var lite så både i engelska och historia och det är väldigt svårt att sätta fingret på vad det var. Det låg något annat i luften.
- Elevsammansättningen spelade nog en roll också. Dels fick vi fler och fler flyktingar i våra grupper och gradvis fick vi studerande som hade lite mer skolerfarenhet och, tror jag, mer självförtroende. Vi fick fler yngre människor, framför allt fler yngre män i grupperna. Någon gång under 80-talet – jag minns inte riktigt när – bytte vi ut den historiebok vi länge haft då det blev klagomål på att den var krånglig med många svåra ord. Nu kopplar jag det till att eleverna ställde lite mer krav – ”Varför ska vi ha den här boken

som är så krångligt skriven?”. Det var ett annat sätt att se på det hela, tidigare hade eleverna accepterat och inte ifrågasatt.

3. En ny rektor intresserad av pedagogik

- Jag tror att mycket berodde på den rektor som kom vid åttiotalets mitt. Han var intresserad av pedagogik men jag hade alltid känslan att han såg på oss erfarna adjunkter som stelbenta och fast i något gammalt. Det var vi väl också, mest beroende på att vi inte rädde över lokaler och schemapositioner, som vi har diskuterat. Han ville ha förändring och jag tror att det var han som tipsade oss språklärare om suggestopedi och ”total physical response”-metoden.³⁴ Och för nybörjarna använde i alla fall jag TPR. Det var ett kul inslag i lektionen med kommandon och rörelse i klassrummet och ett bra sätt att träna upp hörförmågan. För nybörjarna översatte vi också – inspirerade av suggestopedin – en textbok så eleverna fick en stencil med den engelska texten till vänster och den svenska till höger. Det var uppskattat för ingen behövde vara orolig att han/hon inte förstått texten, även om den sedan frågades ut helt på engelska.
- Rektorn var politiskt aktiv och lyckades på något sätt ordna pengar så vi fick inreda ett klassrum enligt suggestopediska idéer med sköna fåtöljer och reproduktioner på väggarna. Komvux hade börjat expandera och vi hade "spillt över" till en mellanstadieskola på andra sidan gatan, sett från den gymnasieskola vi var inhysta i. Där fanns det ett extra utrymme vi kunde inreda och där hade vi mycket engelsklektioner ett par år. Sedan blev det så att vi ju inte helgjutet kunde lägga upp lektioner på ett suggestopediskt sätt; det hade krävts textböcker med målspråket på vänster sida och modersmålet på höger så att blicken lätt kunde glida över båda sidorna. Barockmusik skulle spelas under lektionspassen, bland annat... Vi fullföljde inte alls de här idéerna men det gav säkert våra tankar en skjuts och det hade betydelse för hur vi möblerade längre fram när vi flyttade till vår egen skola.

4. Datorernas intåg i skolan

- I mitten av 80-talet kom också datorerna in i skolan. Vi var nog tidigt ute. Några av våra mattelärare fick gå en kurs och sedan uppmanades alla vi andra att få "gå en kurs" hos dom. För mig var det var jobbigt innan Windows kom och jag använde själv datorn ytterst lite innan vi flyttade och vi fick datorer i våra arbetsrum, då började jag använda den för eget bruk. I alla fall skaffade vi datorprogram i grammatik ganska snabbt, någon gång under andra halvan av 80-talet, som både elever och lärare älskade! Innehållet och upplägget var väl egentligen samma som i de gamla övnings-

³⁴ TPR (Total Physical Response) är en metod för andraspråksinläring som utgår från rörelseövningar och har arbetats fram av den amerikanska professorn James J Asher. www.tpr-world.com/originator.html

böckerna men med dator var det spännande. Datorerna blev ett komplement till läromedlen, ett annat sätt att jobba på.

De incitament för förändring under 80-talet som identifierats ([1] den egna läroplanen och den successivt förändrade kunskapssynen, [2] den förändrade elevsammansättningen, [3] rektorn som var intresserad av och drev vuxenpedagogiska frågor samt [4] nya redskap i undervisningen) visar fältet såväl i formering som i omvandling. I slutet av 80-talet lossas Annas komvux förtöjning till gymnasieskolan och det är då, som hon säger, det ”sker en explosion”. Hennes ord ”vi var helt enkelt redo” antyder att lärarna, trots de begränsade aktivitetsmönster och restriktioner som tidigare identifierats, också varit i rörelse – speglade fältets rörelse.

I Annas berättelse uttrycks också dilemman och tröghet: exempelvis svårigheten att släppa kontrollen, hur mycket ”fakta som skulle läras in” på historiekurserna, och hur detta ”faktainhämtande” skulle ”kollas” så att betygen skulle bli rättvisa. Dilemmat med bedömning, rättvisa betyg och likvärdighetsproblematik är också ett återkommande tema i forskning om skolans decentralisering och omstrukturering (Beach 1999a, 1999b; Daun, 1997; Lindblad & Popkewitz, 1999).

Explosionen vid 90-talets början

Hösten 1989 flyttade komvux ut ur den stora gymnasieskolan till en egen skolbyggnad, centralt belägen i stan. Anna berättar att klassrummen i den nya skolan möblerades gruppvis. Inspirationen till denna möblering kom dels från svensk-lärarnas arbetssätt med skrivprocessororienterad undervisning och deras organisering av klasserna i så kallade fasta basgrupper, dels från språklärarnas suggestopediklassrum. Den gruppvisa möbleringen ser Anna som oerhört viktig för vuxenutbildning – att eleverna genom möblering inbjuds att tala med varandra. Detta, samt möjligheten för komvux att schemalägga längre pass, vill Anna lyfta fram som fundamentalt för den utvecklingen som kom. Lika fundamentalt är de möjligheter till samarbete som kom genom att man fick personalrum:

- Det var nu, när vi fick vår egen skola, som jag började träffa mina kollegor varje dag och alla möjliga samarbeten sköt fart under 90-talet i kollegiet. Vi fick egna arbetsrum – 5-6 lärare i varje – och det blev ett kontinuerligt utbyte av tankar, idéer och material. Det var ett jättelyft för oss alla, jag kan inte nog understryka det. Så fort vi hade en skola och arbetsrum och möjligheten att träffas så började vi att samarbeta, utan att någon sa att vi skulle göra det. Och vi kallade det aldrig för ”ett arbetslag” men vi jobbade ihop – vi jobbade ihop, vi gjorde gemensamt material och gjorde nya saker tillsammans.

Det var i samma veva som Anna och en utav hennes kollegor åkte på en språk-lärarkonferens för gymnasielärare anordnad av dåvarande SÖ.

- Jag minns hur vi alla blev utskällda av Ingela Nyman från SÖ, för att vi var så gammaldags – för att vi trodde att alla elever måste göra samma sak. Det var ganska många som tog illa vid sig av sättet som hon pratade på och jag själv blev riktigt förbaskad. Här hade jag varit en uppskattad lärare i många år, bedrivit engelskundervisningen på ett kommunikativt sätt och försökt på olika sätt göra engelskundervisningen så intressant som möjligt. I alla fall så introducerade hon det där med *Learner Autonomy* och jag minns att jag vaknade på natten och låg där och tänkte och tänkte att jag i alla fall skulle pröva på det där, ändå. Vi åkte hem, jag och min kollega, och vi började successivt individualisera mer.

En annan händelse som Anna relaterar till och som inträffade i samma veva är den tre veckor långa fortbildningsresa som Anna åkte på till USA sommaren 1990. På min inledande fråga vem som bekostade den resan berättar Anna att skolan gjorde det. På den tiden hade skolan råd med sådan fortbildning för sin personal, berättar Anna, som en följd av den goda ekonomiska situation som komvux hade för att man haft mycket uppdragsutbildning. Jag frågade vidare om andra skäl till att hon fick åka och då följer en redogörelse i flera led. Hon berättar att hon inte hade varit iväg på några fortbildningsresor alls men att hon under 80-talet studerat 20 poäng idéhistoria på universitetet i form av distansstudier. Det hade hon inte fått någon kompensation för, vilket hon haft diskussioner med skolledningen om:

- När jag började läsa kursen i idéhistoria på distans fick jag inget stöd av vår pedagogikintresserade rektor. Jag fick inte använda studiedagar till inläsning av kursen, vilket ju var gratis för skolan! Nej, vad jag behövde var inte akademiska studier, sa han. Jag hävdade att jag själv visste bäst vad jag behövde och jag minns att skolan till slut betalade en provvakt vid ett tillfälle när jag hade en tenta. Men det var allt. Jag inser ju att skälet till att rektorn inte hade något intresse av att vi lärare skaffade oss akademisk fortbildning var att arbetsformerna stod väldigt mycket i fokus. Men den idéhistoriska vinklingen gav mig ett jättelyft! Sedan dess har jag fokuserat mycket på idéhistoria eftersom också kursdeltagarna varit intresserade. Och ännu idag tycker jag i alla fall att just idéhistoria var mycket viktigt för mig, just då och även idag, och att man inte kan sätta kunskaper och insikter emot undervisningsmetoder. Det är alldeles för förenklat. När det blev ny läroplan var det ju också tydligt att specifika faktakunskaper inte var viktiga längre. Genom mina studier i idéhistoria kunde jag tänka kring historieundervisningen på ett annat sätt.

Efter denna redogörelse fortsatte Anna:

- Jag tror att anledningen att jag fick åka på fortbildningsresan till USA var att rektorn kanske på något sätt ändå tyckte att jag inte fått så mycket. Jag vet inte. Det var nog inte så konstigt, ganska många fick åka på fortbildning, skolan hade ju pengar då. I alla fall: Kursen som jag deltog i var en etablerad fortbildning för verksamma lärare i Sverige och den anordnades av Fortbildningsavdelningen vid Uppsala universitet. Det var mycket om det amerikanska samhället och kultur, en väldigt bra kurs. Jag hade börjat fundera på att undervisa historia på engelska – det var mycket internationiseringstankar då vid 90-talets början – och skolledningen hade frågat om jag kunde tänka mig att göra det och det ville jag gärna och så blev det också.

Med på samma kurs var också Jörgen Tholin, en högstadielärare som vunnit kursen som förstapris i en tävling om goda undervisningsidéer. Det som han vann priset med var ett manus till den bok som gavs ut 1992 – *Att lära sig lära engelska* (1992). Anna anser att den boken kom att bli lika banbrytande som ovan nämnda *Build up their English* och talar om de diskussioner hon hade med Jörgen Tholin under kursen.

- Vi pratade och utbytte tankar om *hur* det var möjligt att jobba med individualisering. Han hade inte gett ut sin bok ännu men han berättade om sina tankar och jag var ju intresserad och kopplade till det vi höll på med att börja utveckla. Kursen som vi gick i USA var ju ingen metodkurs alls, men vi kom att prata om sådana här frågor. Som jag ser det nu – nuförtiden pratar man ju om redskap – Jörgen Tholin hade utvecklat redskap för att jobba med individualisering och ett större elevansvar. Vi höll på att finna redskap för det – han hade redskap för att kunna genomföra det där.

Anna drar sig till minnes de inledande åren då engelsklärarna började jobba med *Learner Autonomy*.

- Vad vi skulle göra, hur vi skulle göra, det visste vi nog inte riktigt i början. Men vi läste Jörgen Tholins bok när den kom, alla engelsklärare, och diskuterade och han var också här på en studiedag. Vi konstruerade prov utifrån hans idéer, det var prov som var individualiserade – eleven plockade själv ut glosor för testning. Det där slutade vi med efter några år, för vi tyckte att de konstruerade så konstiga meningar och att det inte blev särskilt bra eller autentiskt, men i början några år jobbade vi mycket med att utveckla det. Vi hade infört detta med olika texter att läsa, att eleverna i en grupp inte måste ha en gemensam lärobok. I början var allt förstås i liten skala. Jag minns att jag drog upp stenciler på olikfärgade papper så att det skulle vara lättare att hålla reda på, för eleverna. Det var oerhört stimulerande när vi kom igång med individualiseringen, när vi jobbade med det. Vi kände att vi tillmötesgick olika krav och förväntningar och det var riktigt att börja lägga över ett annat ansvar på eleven, det låg i tiden. Många hade olika bagage i sin

ryggsäck, elevgrupperna blev mer heterogena. Samtidigt så var det så i början att man genomförde det där i ett klassrum där alla var samlade, så lokalsituationen var inte den bästa. Jag minns några elevkommentarer, en kille sa: "It's chaos, but it's creative chaos" och en annan sa "Ja, demokrati är väl bra, men måste vi ha demokrati på engelsktimmarna ...". Det var ofta ganska stökigt och rörigt. Och det är faktiskt så att om alla ska sitta i samma klassrum med stängd dörr så blir det ganska rörigt när man ska röra sig och jobba med olika saker.

Trots att eleverna, som Anna tidigare sa, "började förvänta sig något nytt" var det inte helt enkelt att förändra undervisningsformerna. Att finna vägar till förändrade arbetsformer mot mer elevansvar och elevinflytande var ett prövande.

- Man fick börja att avskola ganska många, som helst ville att fröken skulle vara fröken och att alla i gruppen skulle göra samma sak. Men vi höll på och man kan faktiskt säga att vi låg före där. När Lpf -94 kom med avsnittet om elevens ansvar och inflytande hade vi ju jobbat i den andan i flera år. Och i de nya kursplanerna i engelska betonades ju kommunikation på ett förstärkt sätt. Det hade vi ju redan börjat med genom att de inte hade ett gemensamt läromedel utan läste olika texter och diskuterade innehållet med varandra i basgrupper och i tvärgrupper. Så det blev allteftersom mer och mer diskussion. De skrev också alltfler egna texter, och när den nya läroplanen kom släppte vi helt det där med gemensamma genomgångar av grammatik. I de nya kursplanerna betonades ju att de skulle prata och skriva – kunna kommunicera så att de blir förstådda, men inte alls det här med grammatisk perfektion. Sedan dess har grammatiken kommit in som en stödfunktion och inget mer, man påtalar för olika elever vad de kan behöva jobba med, men inget gemensamt.

Något annat som Anna vill lyfta fram som något som varit viktigt hela tiden alltsedan de började med individualisering och som blev ett brott mot grammatikgenomgångar är deras kontinuerliga användning av loggböcker i engelskundervisningen:

- Från början lärde vi oss det av svensklärarna men vi har inte använt loggarna på det sättet som man gör i modersmålsundervisningen. Men vi har använt det för att de ska jobba med sitt språk, att själva formulera sig, så att de kontinuerligt får träna skrivning och får feedback på grammatik, meningsbyggnad, ord. Vi bara markerar enligt ett gemensamt system vi har, vi rättar inte, men vi ger lite kommentarer i slutet. Processen ligger i att de skriver texter, använder sig av nya ord, och får feedback och kan rätta själva. Det är kanske inte så märkvärdigt egentligen men de använder sitt eget språk och det är ett väldigt bra sätt att träna sig på att uttrycka sig, att formulera sig.

Innehållet kan vara lite olika men jag brukar säga att det inte ska vara en personlig dagbok, att jag inte är så intresserad av vad de gjorde i helgen ... Jag brukar säga att de kan skriva om den text de har läst – om man ska lära sig nya ord så kan det ju vara bra att använda dem, brukar jag säga. Om de inte vill skriva om texten så har jag sagt att ni kanske kan skriva om en film ni har sett, till exempel.

I Annas redogörelse av explosionen vid 90-talets början konkretiseras de förändrade organisatoriska betingelser som kommer genom flytten till den egna skolbyggnaden och förändrade aktivitetsmönster, både i klassrummen och i kollegiet, framträder. Möblering av klassrum och schemaläggningmöjligheter anpassade till vuxenpedagogik, vilka skapar gynnsamma möjligheter för att kunna förändra undervisningsupplägg, lyfts fram. Arbetsrummen medför dagliga kontaktytor – en yta, ett rum som ger kopplingsmöjligheter, till skillnad från tidigare kopplingsrestriktioner. Dessa förändrade organisatoriska betingelser öppnar alltså upp nya handlingsmöjligheter.

Redogörelsen visar också att explosionen får fyr av ”nya” pedagogiska tankar i tiden, framför allt individanpassade undervisningsformer. De förändrade handlingsformerna och de kontinuerliga försöken att hitta redskap för hur man ska gå till väga visar på en dynamisk kollegial process. När den nya läroplanen Lpf –94 kom med dess framträdande skrivning om elevens ansvar och inflytande, och de nya kursplanerna i engelska med tonvikten på kommunikativa färdigheter, hade Anna och hennes kollegor jobbat med detta och brottats med detta under flera år.

Viktigt i sammanhangsanalysen är att det inte är några incitament ’skapade’ för det vuxenpedagogiska fältet som leder till de ovan redovisade konkreta förändrade undervisningsformerna. De ’nya tankar i tiden’ som Anna influeras av – *Learner autonomy* – presenteras för henne på en konferens för gymnasie-lärare, och det är från en högstadielärare som Anna och hennes kollegor hittar redskap för hur de kan genomföra individualisering i språkutbildning för vuxna. Denne högstadielärare kommer Anna i kontakt med under en kurs för engelsk-lärare – men det är inte förändring av språkmetodik som är kursens innehåll, utan amerikansk realia. Det redogjorda visar hur allmänna pedagogiska idéer i tiden tas emot, bearbetas och avpassas (Rövik, 2000) av en grupp språklärare som ”helt enkelt var redo” – av skäl som redovisats i förra avsnittet – på ett komvux där förändrade organisatoriska betingelser och förändrad organisering medger möjligheter till förändrade aktivitetsmönster.

The Golden Years: förverkligandet av ”suverän språkundervisning”

- Vi fick en otrolig mängd elever i början av 90-talet och blev så många att vi till sist inte alls fick plats i vår skola! Så vad som hände var att skolledningen frågade vilken lärargrupp som kunde tänka sig att vara utlokaliserade externt. Vi språklärare sa att om vi får rita och skissa lokalerna, så att det blir ändamålsenligt för moderniserad språkundervisning, så nappar vi.

Det fanns flera orsaker till expansionen. Komvux anlätades för en hel del uppdragsutbildning och kommunen fick från 1993 extra utbildningsplatser för utbildning av arbetslösa³⁵. Anna fortsatte:

- Vi fick höra att det var ett sexårskontrakt, så vi var med på att det inte skulle vara för evigt. Några av mina kollegor och en arkitekt satte igång med att skissa. Och när vi flyttade in i de lokalerna, då kunde vi verkligen erbjuda och bedriva flexibel och individualiserad språkundervisning. Det var fantastiska lokaler. Det var det stora lyftet för oss språklärare när vi började jobba där och vi var eld och lågor!

Byggnaden som språklärarna flyttade in i var ”topputrustad”. När Anna beskriver de inledande åren, det vill säga några år från 1995 och framåt, talar hon om denna period som ”de gyllene åren” och vi enas om att rubricera avsnittet ”The Golden Years”. Nu kunde man förverkliga många tankar och idéer, säger Anna, och detta vill hon återigen poängtera: möjligheterna för individualisering och flexibilitet hänger ihop med de lokaler man har.

- När vi fick de nya lokalerna så gav det sig självt – det blev mycket enkelt att ordna individualisering och flexibilitet.

Hon tar fram papper och penna och skissar och visar. De lokaler man disponerade bestod av två våningsplan – två långsmala flyglar – i en byggnad, där det också fanns ett kafé i entréplanet. Språkundervisningen disponerade den ena flygeln och sfi den andra. I språkundervisningens övre våningsplan fanns tre klassrumslänkande miljöer och till varje klassrum fanns ett antal grupprum, vilka hade dörr. Klassrummen hade inga dörrar och det fanns inga korridorer heller, som hon förklarar var flyglarna så smala så det inte fanns utrymme för korridorer. I alla grupprum fanns bandspelare och video:

- Vår uppdragsutbildning hade ju varit framgångsrik så vi kunde utrusta med både video och annat i grupprummen. Vi erbjöd suverän språkundervisning. I det nedre planet, under caféet, hade vi något vi kallade *Open learning*, som vi

³⁵ Jfr denna avhandlings kapitel 1.

fått EU-projektpengar för, tillsammans med Sfi och Svenska 2³⁶. Där fanns böcker, band, bandspelare, tidningar och ett intilliggande rum med datorer – allt det här hade eleverna tillgång till utanför lektionstid och till *Open learning* fanns också en assistent knuten. Det var fantastiska möjligheter för eleverna! De fick gå där och plocka och kunde också sitta där nere och jobba. I samma plan fanns också en inlärningsstudio som eleverna kunde använda. Vi använde inte inlärningsstudion så som det användes på 70-talet och 80-talet med en lärare och en hel grupp, utan individualiserat, eller i mindre grupper, utifrån behov.

Lärarna delade upp ansvaret, berättar Anna, och jag ber henne ge exempel:

- Vi tog ansvar för olika kurser. Till exempel en av oss lärare fick ansvar för att ta fram texter lämpliga för engelska A, att kopiera upp och sköta detta, fylla på material och så vidare. Vi hade en mängd tidningsställ på väggen i Open learning-rummet, med texter för de olika kurserna – det var kanske ett tiotal texter för varje kurs, som efterhand förnyades och byttes ut. Vi byggde upp ett enormt material med självskattningsprov, så att de kunde få hjälp med att kartlägga sig själva, kopierade kassetter från UR³⁷ och annat, så att de kunde jobba med hörförståelse... Vi tog ansvar för olika sådana här delar.

Anna talar om denna period som ”en blomstrande period”, hon berättar om hur lokalerna utnyttjades och uppskattades av eleverna och att ”folk kom resande från hela Sverige för att ta del av och lära av verksamheten”. Jag frågar om det inte blev några meningsskiljaktigheter mellan språklärarna kring hur undervisningen skulle bedrivas.

- Faktiskt inte några större. En av mina kollegor ville absolut ha en dörr till sitt ”klassrum” så hon fick ta rummet som låg längst in. Det var ju inget större problem. Vi formades gemensamt allteftersom, vi läste och diskuterade och hade möten, och jag tror att det var så att vi alla tyckte att allt det här var så spännande och fantastiskt – vi hade ju fått massor med möjligheter som vi inte tidigare hade haft. Vi hade också fina arbetsrum och vi hade också fått var sin arbetsdator och det var en fantastisk arbetssituation mot hur det varit tidigare.

Hon plockar fram böcker som lärarna läste tillsammans: litteratur om språk-inläring, kommentarmaterial till läroplanen, och arbetsmaterial om ökat ansvarstagande och visar dokumentation från ett projekt lärarna fick medel för. Hon bläddrar bland olika papper, stenciler och blad som hon sparat från 90-talets början och framåt och visar exempel ur deras gemensamma produktion:

³⁶ Svenska som andra språk.

³⁷ Utbildningsradion.

till exempel olika utvärderingsformulär där eleverna får formulera vad som är viktigast för dem och vilka mål de har, eller blad som benämns "Memo" och som eleverna får vid kursens början och där kursstrukturen presenteras och en guide tillhandahålls för att underlätta för deras planering. En del papper och upplägg är fortfarande aktuella, berättar hon, andra har reviderats ordentligt.

Jag frågar hur undervisningen utformades och hon berättar att kurser var schemalagda i längre lektionspass, antingen i för- eller i eftermiddagspass:

- De gemensamma genomgångarna i respektive kurs försvann ganska snart – av sig självt. Vi börjar alltid en kurs med att prata om "the skills" – alltså läsa, skriva, lyssna, tala och när vi började med individualisering blev detta ännu tydligare. Så man börjar med att prata om kursen och målen och ber dem tänka efter och formulera vad man själv ser att man behöver satsa på, och vilka mål man har. Och så säger man ungefär så: Nu har vi de här och de här passen, ni får planera själva: alla ska alltid ha läst något till varje gång och kunna prata lite med någon annan om det. Utöver det, om ni ser att ni vill träna mycket på att prata så får ni se till att ni har någonting att prata om utöver det ni läst ... Om ni vill lyssna, så har vi video och band och inlärningsstudion. Genom "Memot" hade de ju också fått strukturen. Ungefär så var det, i grova drag, och så är det fortfarande. Men nu är vi inte längre i de lokalerna, så vi kan inte göra det på ett lika, säg, högvärdigt sätt, eftersom vi inte har samma grupprumsmöjlighet och *Open learning* och samma mängd lärare som kan bidra. Men principerna för vad vi gör är desamma.

Hon framhåller att lärarens roll är annorlunda men att många inte förstår att det krävs *mer* av läraren med sådana här arbetsformer:

- Lärarrollen har kommit att handla mycket om att organisera, att entusiasmera och stötta och att handleda: man pratar med dem om det de skrivit, man sitter med när de ska diskutera texter, man lyssnar av både hur en person har förstått texter och uttal och så. Det är intensivt för det är ju många olika personer man jobbar med, med olika behov och olika mål. Och det gäller också att få dem att förstå att det här bygger på att man själv också bidrar, man kan inte komma och inte ha förberett sig. I början får man lägga mycket tid på att få dem att komma in i arbetssättet och att hjälpa dem förstå vad som krävs. Som jag ser det krävs det mer kunskap av läraren med sådana här arbetsformer: både ämnesmässig och pedagogisk. Man vet ju aldrig vad som ska komma upp under ett lektionspass, man kan inte förbereda sig på det sättet som man kan när man har traditionell undervisning. Med individualiserade arbetssätt kom vi att jobba mer med *hur* man studerar, hur man lär sig: man hjälper dem att strukturera, pratar om hur man kan lära sig ord, hur man använder lexikon... Det är mycket mer nu att lära sig för livet och att få redskap, och att uppmuntra till diskussion kring detta. Vi har också individu-

ella samtal – ”individual talks” – vid terminens inledning och så mittertids-samtal. Det här med handledning och individuell studieplan har vi hållit på med ända sedan vi började med våra första försök med *learner autonomy* – så det där med individuell studieplanering är inget som kommit på senare år, som en del verkar tro.

Anna berättar att de under många år använde sig av protokoll, varje elev gjorde en slags veckoutvärdering över sina studier.

- Det är lite snyggt uppspaltat blad, man skriver upp vad man har gjort. Det är en praktisk sak som fungerar bra. Vi jobbade så under ganska många år, nu gör eleverna inte det på samma sätt: vi lärare märkte när vi hållit på ett bra tag att de jobbade på flitigt utan detta också och att vi inte behövde lägga så mycket tid på det som vi gjorde. Men de första åren var det ett viktigt redskap.

I detta avsnitt om de gyllene åren har lokalerna utpekats som avgörande för att lärarna skulle kunna förverkliga många av de tankar och idéer som fanns kring individualiserad språkundervisning. Utifrån tankar i tiden om individualiserad och ’öppen’³⁸ språkundervisning skissar de tillsammans med en arkitekt hur rummet för ”tidens pedagogiska tankar” ska kunna se ut. När de flyttar in i rummet där dessa tidens tankar materialiserats, in i de nya lokalerna, är de ”eld och lågor”.

I avsnittet har också redogjorts för hur Anna och hennes kollegor arbetade undervisningsmetodiskt i detta skifte från klassrumsinramade undervisningsformer med gemensam undervisning mot individcentrerade och öppna former – hur de prövar och omprövar nya rutiner, hur olika strukturerande redskap för denna process skapas, hur utvecklingen tar form. De många bladen och stencilerna som Anna visar är spår av hennes och hennes kollegors samlade prövanden och förehavanden i utvecklingen av dessa ”nydanande” arbetsmetoder. En del material har reviderats, annat är inte längre aktuellt, då man funnit att andra tillvägagångssätt fyller syftet bättre. Annas hög med blad och stencilerna som hon visar mig vittnar om ett kontinuerligt prövande och omprövande i en verksamhet i ständig rörelse.

Historieämnets förändrade didaktik: Gustav Vasas plågsamma död

Efter en lång diskussion med Anna om engelskundervisningens framväxt och den gemensamma verksamhet som byggdes upp av engelsklärarna vid 90-talets

³⁸ Se ovan om *Open learning*.

mitt, ”The Golden Years”, frågade jag vad som hände med undervisningen i historia och utvecklingen av det ämnets innehåll och studieformer.

- Sådär är det, jag kommer oftast att tänka på engelskan först när jag ska redogöra för något eller ser tillbaks. Jag har haft mest engelska genom åren och det är också där mina egna förändringar har kommit först – jag har varit mogen och funnit förändrade arbetsformer tidigare. Men i historieämnet har det skett mycket stora förändringar också, om man ser till hur det var i början – men det har tagit längre tid och varit annorlunda mot engelskan.

Anna kopplar (återigen) till styrdokumentet för att inleda ett resonemang om förändringarna inom historieämnet:

- Om man ser till kursplanerna – med den nya kursplanen är det inga fakta som är heliga längre – Gustav Vasa eller så. Nu är det sammanhang, några grundläggande drag i den historiska utvecklingen och vissa övergripande begrepp som man ska kunna, enligt kursplanen. Det handlar mer om att man ska kunna dra paralleller och relatera till sig själv och sitt sammanhang. Men jag hade och har haft lite svårt att hänga med och acceptera detta att det faktiskt inte är något som säger att man behöver kunna Gustav Vasa eller 1789. Vi har jämfört kursplanerna, jag och en kollega i biologi, och om man jämför historia med biologi så är det i biologin mer definierat vad man ska få för kunskap under kursen, mer specifikt vilken fakta och vilka detaljer man ska ha koll på. Men i historia är det inte så, man behöver inte kunna franska revolutionen, det är inget som säger det i kursplanerna. Och det har jag haft svårt för – det finns vissa saker som man inte kan sälja ut, tycker jag. Gustav Vasa och franska revolutionen är exempel på det, och det tycker jag fortfarande.

I sin redogörelse kring de didaktiska förändringarna inom historieämnet kommer Anna in på historieämnets koppling till berättande:

- Jag tror att berättandet är mycket, mycket viktigt, om man tänker tillbaka på mänsklighetens historia. Det är berättandet som har fört kunskapen framåt, det är inte många århundraden folk har kunnat läsa. Berättandet kanske är något som vi har med oss mycket, mycket djupare än vi tror. Och i historia har jag berättat mycket, föreläst, satt in saker i sammanhang och eleverna har sagt att det är så spännande och intressant – ”vi lär oss så mycket”, har de alltid sagt.

Berättandet är alltså något som Anna ser som centralt för historieämnet. Likväl återger Anna att hon, redan på åttiotalet, led av att eleverna i historia var så tysta, och pratade så lite själva. Hon kunde ju jämföra med engelska och där var eleverna aktiva på ett annat sätt.

- Jag led mer och mer av att de var så tysta och att jag föreläste så mycket. Och så här efteråt kan jag ju se att det inte var så konstigt att det inte blev så mycket diskussion: Delvis så hade det ju att göra med hur de satt i sina bänkrader på den gamla gymnasieskolan och historielektionernas schemaläggning där, den lokalsituation vi hade. När vi flyttade till vår egen skola och de kom att sitta i basgrupper så blev det ju mycket lättare och naturligare för dem att samtala och när vi kunde lägga ut längre pass blev det ju också en helt annan möjlighet att få till samtal och diskussioner.

Å ena sidan fanns alltså hos Anna en önskan om en annan elevaktivitet under historielektionerna, å andra sidan en större osäkerhet hur hon skulle släppa den föreläsande undervisningsformen som uppskattades av eleverna. Vägen till förändrade didaktiska handlingsformer i historieämnet framträder som besvärligare, mer konfliktfylld, än i färdighetsämnet engelska.

- Ett tag, när vi hade börjat med *learner autonomy* i engelskan och det var väldigt mycket kring det här med elevens eget ansvar i samband med den nya läroplanen, kändes det nästan som om det var fult att föreläsa. Jag tyckte verkligen att det var svårare att komma på hur vi skulle jobba med historia. Mina studier i idéhistoria blev som jag sa ett sätt att börja tänka annorlunda kring historieundervisningen men förändringarna har kommit gradvis, under 90-talet, säg ordentligt från och med den nya läroplanen.

Jag ber Anna berätta om historieundervisningen och dess uppläggning:

- Nu är det ungefär så här: Vi börjar med elevernas erfarenheter, det är brainstorming när vi börjar med ett nytt avsnitt. Som exempel: Just nu i Historia B jobbar vi med kalla kriget och då har vi börjat med brainstorming i basgrupperna: ”Vad kopplar du till när du hör begreppet kalla kriget?”. Alla har ju hört begreppet någonstans, från filmer och så. Som lärare utgår jag från någonting de har, vad de kan associera till och de diskuterar tillsammans och de tar och ger av varandra. Och det tycker jag verkligen är rätt, att direkt börja med att knyta an till och utgå från vad de kan och känner till – där missade vi mycket förr. Diskussionen mellan dem är verkligen viktig. Men jag har inte slutat med att föreläsa och berätta – däremot gör jag det inte alls lika mycket och lika länge. Jag bygger mycket mer på vad jag har hört att de redan kan när jag gått runt och lyssnat på vad de pratar om i basgrupperna, och knyter an till det, går vidare från det. Det är mycket stor skillnad hur det var förut.

Ytterligare något som bidragit till förändring är att eleverna inte längre har samma läromedel:

- Det tycker jag är ett jätteplus och det bidrar verkligen till bra diskussioner. Idag skaffar de böcker själva, jag uppmuntrar detta och säger att det är jättebra att de har olika böcker. När vi har lektionspass så är det olika skeenden eller händelser som vi behandlar utifrån en planering som vi gjort, och så kommer de och har läst i sina böcker. Och då blir diskussionen utifrån vad det står i de olika böckerna, vad som återgivits och tagits upp. Det blir autentiska diskussioner: ”Står det i din bok, det står inget om det i min bok” – de jämför och diskuterar och frågar om sådant som de inte kan få grepp om själva. Idag bygger undervisningen mycket på deras egna frågor och tankar och de gemensamma diskussionerna och jag är övertygad om att de lär sig på ett annat sätt, att de får mer med sig genom det här sättet att arbeta, med egna diskussioner i botten.
- Så när vi ska sammanfatta ”läxan” efter deras diskussioner brukar jag ofta göra en mindmap, jag försöker lära dem den tekniken för jag tycker den är bra när man ska bygga upp eller konstruera ett sammanhang. Jag brukar säga det att det här är min konstruktion, min mindmap, och uppmuntra dem till att göra egna, så att de tränar sig på att bygga upp egna tolkningar av sammanhang. De ska ju kunna ge bakgrund och sammanhang och också sätta in sig själva i ett historiskt sammanhang och mindmap är en bra teknik för att jobba med sammanhang. Jag tycker att det är bra att de lär sig den.

Jag knyter an till det som Anna talade om angående kursplanen i historia – att ”det är sammanhang och några grundläggande drag i den historiska utvecklingen och vissa övergripande begrepp som man ska kunna” – och jag frågar hur dessa sammanhang väljs ut, hur de planerar.

- Jag skriver ner ett förslag till planering utifrån hur terminen ser ut med antal veckor och gånger som vi träffas – ofta är förslaget i kronologisk ordning, lite nedslag, och jag gör någon slags fördelning, ofta utifrån hur det såg ut terminen innan. Jag säger till dem att ta hem det och titta på det och poängterar att det verkligen är ett förslag och säger att vi kan ta bort något avsnitt och vi kan lägga mer tid på annat, eller att vi kanske inte alls ska ha den kronologiska följd. Jag ber dem också samtidigt tänka på hur de tycker att vi ska redovisa de olika delarna. Gången därpå har vi diskussion kring planeringen och kommer överens om den och om redovisningsformer. Jag vet inte, men jag tycker att de kommer med fler synpunkter och egna förslag nu mot tidigare, när vi började med det här. Men man måste fortfarande jobba på att få dem att inte köpa förslaget utan att tänka efter.
- Den här terminen har vi enats om att de ska ha ett hemprov på andra världskriget och så ska de ha två muntliga redovisningar med PM kring teman. ”Vanliga prov” har vi inte längre och jag säger också att jag i betygs-

bedömningen går mycket på de muntliga diskussionerna på lektionerna, hur väl de förberett sig och bidrar med i gruppdiskussionerna.

Ett annat spår som Anna tar upp när vi diskuterar historieämnet och dess undervisningsinnehåll och -former är de kurser i historia som hon haft på engelska. Bakgrunden till dessa kurser var, som nämnts ovan, 'de internationaliserings-tankar som fanns vid 90-talets början', och den första kursen hade Anna ett halvår efter hon var på fortbildningsresan i USA. Hon bläddrar i sin gamla lärokalender och ser att 29 elever började den första kursen och 24 avslutade med betyg.

- Då, innan vi fick den nya läroplanen, var det etapp 3 i historia som vi gav på engelska. Vi har gjort på lite olika sätt under åren, ett tag erbjöd vi Historia A på engelska och det var många som gick den då. Men nu ett antal år har vi integrerat två kurser: Historia B och Engelska C, de passar väldigt bra ihop. Och genom att det är två kurser så blir det mer lärartid för eleverna och de får "betalt" med två betyg. Just nu har jag en sådan Historia B/Engelska C-kurs.

Jag frågar om kursen skiljer sig åt metodiskt från undervisningsformerna i reguljär historia eller i engelska och Anna berättar att de har en gemensam bok i kursen.

- Men annars är det samma, med betoning på diskussioner och samtal. Det är klart att man kanske lägger lite tid på att kommentera historiska personers namn och namn på platser, hur de uttalas på engelska och vad vi säger på svenska. Men annars är det ingen större skillnad. De jobbar med fördjupningsarbeten och på så sätt påverkar de innehållet i sin kurs, och redovisningsformerna kommer vi överens om, precis som i andra kurser. Och de läser skönlitteratur för att uppfylla målen i Engelska C.

Att förändra sin undervisning i historia har som framgått varit en mer kvalfylld process jämfört med engelskundervisningen men Anna vill avslutningsvis poängtera att hon inte haft kollegor på samma sätt som i engelskan, där de har hjälpts åt, jobbat tillsammans, fört kontinuerliga samtal, läst böcker och inspirerat varandra. Ofta har hon varit den enda historieläraren på skolan, och har därför på egen hand fått brottas med förändringsfrågorna kring historieämnet. Hon menar att detta säkert har spelat stor roll och understryker ännu en gång hur mycket hon fick ut av den 20-poängskurs i idéhistoria som hon läste vid 80-talets slut. Det var genom att tänka på ämnet på ett annat sätt som hon lättare kunde börja förändra arbetsformerna, understryker hon.

Olika perspektiv på utveckling av verksamhet och på lärarnas arbete

Annas redogörelse av händelseförloppet inom komvux under 90-talet fram till de sista åren av decenniet visar projekt och situationer som kan beskrivas i termer av ett utökat professionellt handlingsutrymme för henne och hennes kollegor. Det utökade handlingsutrymmet är i tidrummet av skolväsendets decentralisering och fraser som surrar i luften är ”lärares utökade inflytande”, ”pedagogiskt professionella” och ”professionalism”. Exempelvis formulerade den dåvarande skolministern Göran Persson sig i följande ord i propositionen om skolans decentralisering och den förändrade ansvarsfördelningen: ”Ett större lokalt ansvarstagande ser jag som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling måste sökas i klassrummen och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolledarnas erfarenheter och professionalism som måste tas tillvara.” (Göran Persson i proposition 1990/91:18, s. 23). Ett annat exempel är ur betänkandet till läroplanen Lpf –94: där lyftes utvecklandet av en professionell lärarverksamhet fram och där uttalades en tilltro till att lärarna själva genom sina egna ställningstaganden inte bara förmår utveckla skolan, utan också att det var avgörande för utvecklingen av en målstyrd skola. En bärande tanke kring den decentraliserade skolan var alltså att utveckling måste komma från skolan själv och inte genom föreskrifter om utformning:

När nu skolväsendet är under omvandling till ett mer målstyrt system, där de pedagogiska professionella har ansvar för utvecklingen av verksamheten i skolan, blir diskussionen om de kunskaps- och inlärningsteoretiska grunderna för denna verksamhet än viktigare. En professionell lärarverksamhet innebär ställningstaganden till såväl kunskap, lärande och undervisning som till hur dessa omsätts i lärarverksamheten. En sådan verksamhet kan inte styras genom föreskrifter om dess utformning. Istället är det samspelet mellan lärarnas teoretiska föreställningar och verksamhetens praktiska utformning som bör göras till grund för en reflekterad praktik (Kapitel 1.2, SOU 1992:94).

I Annas berättelse finns många exempel på ställningstaganden kring förändrade former för undervisning och lärande. För Anna och hennes kollegor har ’utveckling’ och ’förändring’ involverat många överväganden, mycket reflektion kring övertygelser, utmaningar och prövanden över åren. Förhandlingar och kamper har utspelats. ”Att släppa kontrollen” över undervisningsinnehållet har varit kämpigt, bland annat ur likvärdighetsaspekter. Att göra sig av med uppskattade upplägg, till exempel föreläsningssupplägget i historieämnet, och att ”avskola eleverna” för att jobba med *learner autonomy* har ibland varit ’kaotiskt’. Annas redogörelse för hur hon av rektor och skolledning nekades genomföra universitetsstudier i idéhistoria som en del av sin kompetensutveckling för att hon inte ”behövde fler akademiska poäng”, men hur hon ändå genomförde dessa studier, kan ses som en principiell kamp för ett eget

professionellt ställningstagande. För Anna var kursen mycket viktig för att kunna gå vidare med utvecklingen av undervisningen, för att kunna hantera historieämnet på ett annat sätt.

Ännu ett exempel på en förhandling, och som involverar samma rektor, rör ställningstaganden om undervisningens utformning:

- I slutet av 80-talet fanns det bara få elever som behövde läsa nybörjar-engelska mot att vi 10 år tidigare haft ganska stora nybörjargrupper. Det blev ett organisatoriskt problem som kom att ställas på sin spets; vi engelsklärare vägrade att ha "äkta nybörjare" i samma grupp som elever som redan hade läst engelska något eller några år. Rektorn tyckte det borde vara möjligt men vi hävdade att om vi inte kunde arbeta med nybörjarna på ett sätt som var bra för dem skulle vi rekommendera dem att söka en nybörjarkurs på ABF eller något annat bildningsförbund i stället. Efter några veckors diskussioner sa rektorn att han inte ville gå emot den samlade engelsklärarefarenheten och vi kunde anordna en liten separat grupp för de nybörjare som fanns. Han lyssnade på oss och värderade våra pedagogiska argument.

När Anna redogör för rektorns agerande ovan är det för att lyfta fram hur organiseringen av undervisningen och förändringar av undervisningens utformning varit föremål för kontinuerliga diskussioner, där lärarna och skolledningen inte alltid haft samma infallsvinklar. Exemplet som hon ger om förhandlingen med rektor, och hur han lyssnade och värderade deras argument, sätter hon i kontrast mot ett annat bemötande:

- Jag minns en gång i ett sammanhang, det var 1996 och jag var och lyssnade på ett föredrag om EU och jag fick syn på ett av våra kommunalråd. Jag gick fram och pratade med honom och hur det nu än var så sa han att lärare i den här kommunen har inga idéer. Detta var då vi byggt upp vår språkverksamhet i den externa lokalen och folk kom från olika delar av Sverige på studiebesök – och jag är också väl medveten om hur mycket andra lärare har jobbat och vad de har åstadkommit. Och han uttryckte det så att lärarna i den här stan inte har några idéer! Det är ungefär så här jag känner inför politikernas syn på skolan i den här kommunen: de har aldrig satt sig in i vilka idéer vi lärare har och vad vi faktiskt gör, de vet inte vad som händer, de är inte intresserade, de förstår inte våra pedagogiska utgångspunkter och att vi står i verkligheten och att vi till exempel inte bara kan köpa idéer som är för blåögda. Det var någon som sa för länge sedan att skolan är en komplex verklighet och det har jag verkligen tänkt på mer och mer, vilken oerhört komplex verksamhet skola och utbildning är. Men det, det förstår inte våra politiker i den här kommunen.

Annas kommentar utifrån kommunalrådets yttrande är besk, precis som det hon anför om lokala politikers perspektiv på och kunskap om den utveckling som hon och hennes kollegor varit delaktiga i, drivande av och tagit ansvar för – och som andra från fältet besökte för att studera och influeras av. Hennes kritik förbådar också den olust hon härbärgerar kring den utveckling av kommunens vuxenutbildning som kom efter ”The Golden Years”. Om det handlar nästa avsnitt.

I tidrummet av Kunskapslyftet: En ny situation med incitamentskrockar

- Efter att vi hade jobbat ett par år i vår externa lokal kom tanken att det skulle vara en fördel att ha integrerade nivåer i engelskan, att inte ha uppdelat i engelska A, engelska B, engelska C utan att ha klasser med alla nivåer – vi kallade det ABC-kurser. Som jag minns det kom de här tankarna i samband med Kunskapslyftet. Jag vet inte exakt hur tanken föddes men idén var att vi inte skulle organisera eleverna i kurser utan att det skulle vara öppet och integrerade nivåer. När vi först skulle göra det här minns jag inte att det var något problem, vi var ju öppna för nya lösningar och tänkte väl ungefär ”jaha, då prövar vi väl det då”. Det lät ju trevligt – individorienterat. Och vi fick resurser genom något projekt, två av mina dåvarande kollegor hade del av sin tjänst vikt för att hålla på med administration och pedagogik kring detta. Jag minns till och med att vi, när vi hade studiebesök från andra kommuner, pratade om hur vi jobbade på det sättet. Och första året var det inga större problem, dels hade vi lärarna som jobbade med administrationen kring detta och så var det ungefär samma antal elever som vi var vana vid att ha i grupperna.

Ur Annas redogörelse för utvecklingen som följde framkommer förändrade villkor:

- Men så när de inledande projektmedlen tog slut var det tänkt att vi skulle göra alltihop utan att få någon extra tid eller resurs för det och dessutom så ökades elevantalet för varje lärare. Och då blev det ju en helt annan situation – det var verkligen mycket merarbete och kringorganisation med att ha så många nivåer samtidigt och att hjälpa så många med så olika behov samtidigt – och varje lärare hade uppemot 40 elever per grupp. Det fanns en slags tanke att eleverna klarade sig utan lärare och att A-eleverna skulle lära sig av B-eleverna. Det där att elever på en högre nivå ska vara lärare åt elever på en lägre nivå har jag alltid vänt mig mot – var och en har rätt till sina studier och vi vet ju att eleverna har väldigt lite tid för sina studier på komvux. Det var flera saker här som inte var rätt. Men skolledningen utgick ifrån att det hade

fungerat så bra det inledande året men det var ju under helt andra villkor, då hade vi ju avsatt resurser, vi hade betydligt färre elever att ansvara för per grupp. Vi försökte föra fram våra argument men vi kunde inte påverka – det var ingen som lyssnade och värderade våra argument. Så här skulle det vara.

En framträdande aspekt av de förändrade betingelserna är ett förändrat handlingsutrymme och en försämrad dialog mellan skolledningen och språklärarna:

- Någonstans här kom en vändning från den tidigare positiva utvecklingen vi upplevt och att vi faktiskt haft en dialog med den tidigare skolledningen. Vår gamle rektor gick i pension någon gång 1993, tror jag, och då tog vår före detta biträdande rektor över. Hon var engagerad och värderade det vi gjorde högt och vi tyckte att det gick att föra diskussioner med henne. Hon flyttade efter några år och efter det hade vi inte de diskussioner med skolledningen som vi kunde ha tidigare. Vi bjöd in skolledningen till diskussion ett flertal gånger kring ABC-kurserna, bad dem komma upp och vara med på ett pass så att de skulle förstå vad vi pratade om, men de kom aldrig. Vi stretade och gnetade med det här öppna upplägget och det var mycket tungt och vi fick inte gehör alls för våra synpunkter. Samtidigt skulle vi börja hävda oss i konkurrensen med andra.
- Vad jag har framfört till skolledningen gång på gång är att anledningen till att man förut har organiserat skolan så att man kört in 30 elever på ungefär samma nivå som ska nå ungefär samma mål på samma tid har varit att det är rationellt och ekonomiskt bärbart, inte av några pedagogiska skäl. Och det måste man inse, att ändrar man på det där – att när målen blir olika och individer ska lyftas fram på olika sätt, när det är grupper med många olika nivåer och – då kostar det mer. Resurser måste till både organisatoriskt och pedagogiskt för att man ska kunna ta hand om alla på det här sättet och hjälpa dem. Det är en fullkomligt logisk konsekvens att heterogena grupper är mer kostsamt.

Annas ena poäng med att det inte var någon ”vinst” med att ha kursintegrerat upplägg med olika nivåer är alltså kostnadsekonomisk. Det andra skälet grundar sig i pedagogiska erfarenheter som gjordes:

- Det visade sig också successivt att det inte var särskilt lyckat – att det var många elever som inte gillade det. De ”svagare” A-eleverna, om man tar dem som exempel, tyckte ofta att det var jobbigt och obehagligt att prata med ”duktiga” B-elever och B-elever tyckte att det var pinsamt. Vi fick höra mer och mer från eleverna som fick oss att förstå att det inte var särskilt bra pedagogiskt – man vill lära sig med andra som är på ungefär samma nivå som en själv. Jag har alltid hävdats att var och en har rätt att utvecklas på den

nivån där man är och det var ingen som frågade eleverna. Om man hade frågat dem så tror jag inte alls att det hade varit ett önskemål från dem att engelskstudierna skulle varit upplagda på det här obligatoriskt integrerade sättet.

Ungefär samtidigt som den utveckling mot en försämrade arbetsmiljö med mer slit som Anna beskriver och en sämre dialog mellan skolledningen och språklärarna, hoppade fyra lärare inom komvux av och bildade ett privat utbildningsbolag, och kom att lägga anbud på den verksamhet de själva arbetat med inom komvux. Det är tydligt att Anna tycker att det är både svårt och tråkigt att redogöra för detta:

- Det var ju våra före detta kollegor, det var ju vi tillsammans som hade haft den utveckling vi haft och våra samarbeten bröts på ett mycket tråkigt sätt. Och ganska snart vi förstod vi av de lokala politikerna och tjänstemännen att detta sätt att gå till väga – att bryta sig loss från kommunen och bilda eget, det hyllades och sågs som ett gott exempel. En av utbildningstjänstemännen i kommunhuset som besökte oss i den vevan sa till oss uppmuntrande och uppmanade att ”Ni kan ju alla starta eget”. Det var en ytterst märklig situation, han var ju en av våra överordnade, att han skulle uppmuntra oss till det... Vi kände ganska snart att det inte gick rätt till när man värderade det vi stod för på komvux. På något sätt kom en bild av oss som konservativa, det blev en nidsbild av hela vår undervisningsverksamhet, vår kvalitet – det var mycket tråkigt alltihop.

Av Annas fortsatta redogörelse framkommer att en pedagogisk konflikt parallellt också seglade upp inom komvux. Under flera år hade en studiemöjlighet i paketform funnits, där arbetsformerna varit processinriktade, man jobbade PBL-inspirerat³⁹ och ämnesövergripande. Som Anna berättar hade denna verksamhet och dess projektledare skolledningens gillande, det var ”den verksamheten som lovordades och som det skulle satsas på” och det blev ”en mycket tråkig tudelning av komvux verksamhet”.

- Att komvux har olika erbjudanden är en sak. Men projektet blev ett koncept som vi alla skulle ägna oss åt, flexibelt, övergripande, processinriktat, PBL-inriktat och inte med kursplaneinramningen eller med nationella prov och absolut inte terminsbaserat. Detta att vi alla skulle gå i den riktningen när det var mångfald som gällde med Kunskapslyftet tycker jag är mycket intressant. Vi var många som ställde oss kritiska mot det av många olika skäl, till exempel mattelärarna som såg att de resultat de var vana vid att uppnå med sina elever var mycket svårare att åstadkomma med detta arbetssätt. Som jag har sagt har vi ju sedan länge med oss detta med att eleven måste ges goda

³⁹ PBL: Problembaserat lärande.

möjligheter att förstå kursmålen, att samtala om dem och få tydlig struktur så att han/hon kan uppnå målen. Det här med tydliga genomgångar av målen och klara strukturer vet vi är mycket viktigt för att eleverna ska nå kursmålen – och vi vet ju hur väl vi har lyckats under årens lopp. Och vi hade skapat stora möjligheter till individualisering och flexibilitet innanför våra ramar och strukturer – det var ju inte alls så att vi var fyrkantiga på något sätt, tvärtom hade vi ju jobbat jättemycket med att serva individbehovet. Våra ramar och strukturer hade möjliggjort stor flexibilitet. Men vårt sätt att jobba på och resonera sågs som förlegat och vi förstod också att elever placerades i projektet utan att alls ha ”valt” det – på olika sätt styrdes verksamheten mot det hållet. Det blev den modellen som gällde och dit eleverna och vi lärare skulle styras, förstod vi.

Jag frågar Anna vad argumentationen var och hon menar att någon öppen sådan inte fanns.

- Vi skulle vara flexibla, det var det som lyftes fram. Det fanns inget utrymme för någon öppen pedagogisk diskussion och det skulle liksom inte vara några problem heller. Vår biträdande rektor sa på ett möte att målet med vår verksamhet var flexibilitet. Vi var flera som studsade, och undrade hur det kunde vara så, var inte flexibilitet *ett* medel att nå mål, det kunde väl inte vara ett mål för en verksamhet? Nästa möte förtydligade vår rektor att det mycket riktigt var så att flexibilitet var ett medel men någon argumentation kring varför vi skulle ta bort så mycket av de strukturer vi byggt upp fick vi aldrig. Och vi som ställde oss kritiska lyckades inte få någon bra diskussion, det föll bara platt. Det blev en mycket tråkig schism av alltihop. Vi som var kritiska mot det pedagogiska konceptet fokuserade på detta med målen och behovet av ramar och strukturer, men det blev hemskt tråkigt alltihop och till sist fick vi på ett möte av skolledningen förstå att de som inte ville jobba i den här andan, de fick söka sig härifrån.

Hon berättar om den bestörtning som kom av detta uttalande och kopplar till användningen av ordet ’vill’.

- Det handlade inte om att ’inte vilja’ – utan om att det var fullkomligt omöjligt att jobba på det här sättet för att nå goda resultat. Vi hade en förfärlig terminsstart våren 2001. Det fanns inga listor, inget schema, inga grupper och vi skulle bara ta emot eleverna och sätta igång och organisera arbetet för alla. Det var fullständigt omöjligt. Vi gick på knäna. Eleverna vill ju förstås veta när de ska komma och vart de ska gå, det är faktiskt helt rimligt begärt, de vill ju organisera sina studier, kunna planera sin tid. En del tar tjänstledigt på deltid för att läsa. En sån elev vill ju ha svar på frågan: När ska jag söka tjänstledigt? Men vi skulle inte prata i termer av schema och tider. På något mirakulöst sätt skulle vi finnas flexibelt till hands för alla och

handleda alla i någon slags diffus process. Om vi inte lyckades med det så var det liksom vårt problem, det var lärarnas problem. Det var inte vettigt.

Ur det redogjorda uppenbarar sig störningar, restriktioner och begränsat handlingsutrymme: Annas *bana* i den svenska vuxenutbildningen är i en annan *situation* än den några år tidigare. ”The succession of situations”, för att ta hjälp av Hägerstrand (1982, s. 323), visar ett brott i hennes bana. Det färska, bara några år gamla ’idealmönster’ (Nilsson, 1994, s. 40), formulerat i termer av ’ett utökat professionellt ansvar’, att ’professionella lärarverksamheter ligger till grund för verksamhetens utformning’ och att ’en professionell lärarverksamhet inte kan styras genom föreskrifter om dess utformning’, har utmanats genom ett annat statligt incitament för utveckling av vuxenutbildningen: Kunskapslyftet – ett projekt med ett framskrivet syfte att förändra vuxenutbildningens organisation och pedagogik. Den uppkomna situationen i Annas bana visar en incitamentskrock.

Den förändrade situationen – det som Anna talar om som det ”nya”, ”diffusa”, ”flexibla” – kan relateras till eller speglas mot skrivningarna om flexibelt lärande i den proposition *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* (prop. 2000/01:72) som kom mot Kunskapslyftets slut, och alltså ungefär samtidigt som den redogjorda händelseutvecklingen i Annas organisation. I propositionen har, som bland annat Lumsden Wass visat (2004), ”den nya pedagogiken” fått en framskjuten plats. Ett skifte förordas och framställs som något kvalitativt nytt: ”från undervisning i skollika former till ett mer flexibelt stöd för individens lärande” (prop. 2000/01:72, s. 26).

Terminsstarten som Anna refererar till som ”förfärlig”, då de inte längre har listor på elever och kurser eller salar och schema kan ses speglade ”den nya flexibilitetsdiskursen” som skrivs fram i propositionen. Ett nytt kulturellt idealmönster framträder alltså ånyo. Annas beskrivning av situationen fortsätter:

- Vår samlade erfarenhet, vår tidigare organisation var intet värd, det var bara det här nya otydliga konceptet som gällde. En av lärarna som sa upp sig frågade en av skolledarna om hon inte var intresserad av hennes synpunkter efter 20 år som lärare och hon fick svaret att om hon jobbat 20 år eller 1 år inte spelade någon roll. Det kan man jämföra med den gamle rektorns kommentar om att han inte ville gå emot den samlade engelskläraryrfarenheten! Vår kunskap var nu ointressant. Ovidkommande.

Den krock som kan skrivas fram som en incitamentskrock mellan å ena sidan statens ambition att genom Kunskapslyftet förändra vuxenutbildningen till innehåll och form och å andra sidan 90-talets diskurs och styrning mot ’utökad lärarprofessionalitet’ är dock inte den enda krocken som kan identifieras i Annas berättelse om situationen. En annan krock är mellan å ena sidan det nya flexibla

idealmönstret och å andra sidan det historiska i situationen. Vid flera tillfällen har Anna uttryckt hur hon och de andra lärarna ser på och förhåller sig till sitt arbete som lärare för vuxna som läser kurser med mål att uppnå. Inramningen av studier i kurser med kursmål har betingat pedagogisk verksamhet vid komvux sedan dess tillblivelse, och målstyrningen förstärktes genom Lpf – 94 och dess kursplaner med framskrivna mål att uppnå. Denna inramning med kurser med mål att uppnå kan identifieras som en 'historisk bakgrund' i situationen⁴⁰ och förklarar varför lärarna 'studsar' när de av den biträdande rektorn får höra att verksamhetens mål är flexibilitet.

Men den uppkomna situationen rymmer därtill ytterligare en krock. I redogörelsen ovan har framkommit att situationen för Anna och hennes lärarkollegor också inbegrep förändringar som kan lyftas fram i termer av försämrad arbetsmiljö. Anna fördjupar sig och förklarar att det sättet att organisera utbildning och jobba på var ohållbart:

- Vid tiden 2001-2002 hade ett antal lärare blivit sjukskrivna, både av dem som jobbat i projektet och av oss andra. De som jobbat i projektet hade jobbat oerhört mycket och haft massor med möten och flera hoppade av successivt. Arbetstiden var inte viktig, de förväntades jobba oavbrutet, deras projektledare drev på det hela. Flera av lärarna på komvux hade slutat och gått till gymnasieskolan för att de såg att det här sättet att jobba på var ohållbart – att man inte kunde tänka sig att arbeta på det här sättet för att eleverna inte får vad de behöver, att man inte tillåts jobba på det sätt som man vet ger kvalitet och att man sliter ut sig och också på grund av den här tråkiga arbetsituationen med konflikter och utspel.

Vintern 2002 ringde Anna som blivit skyddsombud till arbetsmiljöinspektionen.

- Jag hörde mer och mer av mina kollegor att det här inte gick längre, och vi hade ju sett hur många som var sjukskrivna eller slutat eller tagit tjänstledigt. Det var en undermålig arbetsmiljö. Så jag beslöt mig för att ringa, jag pratade med det andra skyddsombudet och hon stödde mig. Den personen jag talade med på arbetsmiljöverket lyssnade på det jag berättade och föreslog att han skulle komma på ett inspektionsbesök. Så enkelt var det. Och när han kom var det ett formellt besök, det var ett möte med våra olika skolledare och även de hade ett skyddsombud närvarande. Det var ett värdigt möte, som min kollega sa.

⁴⁰ Se genomgången av de tidsgeografiska begreppen, kapitel 3, att en *situation* måste tolkas utifrån det i situationen givna och dess historiska bakgrund. Med historisk bakgrund avses alltså här inte något som är "passé", utan något som är en del av situationen.

I situationen med genomförandet av ”det nya” ryms alltså också en krock mot rådande arbetsmiljölagsstiftning. I det så kallade inspektionsmeddelande som följde på inspektionsbesöket formulerades fyra punkter under rubriken ”Brister som skall avhjälpas”. Under den första punkten konstaterades att arbetsbelastningen på skolan var hög på alla nivåer och att resurserna i förhållande till mål och ställda krav varit otillräckliga, såväl ekonomiska som personella. Vidare påtalades, som andra punkt, att systemet för medelstilldelning var så utformat att det var svårt för skolans ledning att planera verksamheten – vilket resulterat i att personalen belastats i onödan, särskilt vid terminsstarter. Den tredje punkten lyfte frågan om organisatoriska faktorer som kunde ligga bakom den höga arbetsbelastningen för lärare i kärnämnen och avslutades med följande: ”Ni skall undersöka vilka faktorer som orsakar den höga arbetsbelastningen samt vidta de åtgärder som behövs för att minska arbetsbelastningen och därmed förebygga ohälsa. Se 9 och 10 §§ i AFS 2001:1 om systematiskt arbetsmiljöarbete.” Den fjärde och sista punkten uppehöll sig vid att flera av arbetstagarna ”är något äldre” och det påtalades att arbetsgivaren i vissa fall kan behöva göra vissa arbetsanpassningar för att arbetstagarna inte skall drabbas av ohälsa och att detta inte undersökts.

Anna betonar att det framför allt var påpekandena kring den tredje punkten om organisatoriska faktorer som hon tyckte var viktig för hennes kollegor.

- Det var just organisationen som saknades, som gjorde att arbetet blev alldeles omöjligt. Barnet hade slängts ut med badvattnet. På skolan hade det funnits massor med möjligheter för flexibilitet. Eleverna hade haft många olika möjligheter att få handledning av lärarna om de inte kunde komma på den tiden då deras kurs var förlagd – de kunde söka upp oss personligen, de kunde också e-posta och ringa ... Vi har inte varit negativa till flexibilitet. Men när vi inte skulle ha något schema alls, ingen bas, så blev det orimligt. När påpekan det kom om organisatoriska faktorer så var man ju tvungen att börja diskutera organisation av elevernas studier och vårt arbete.

En vändning av situationen

Arbetsmiljöinspektionens påpekanden ”om brister som skall avhjälpas” kan identifieras som en början till en vändning av situationen. Anna berättar att det också var så att kommunen ett knappt år före arbetsmiljöinspektionens besök genomfört enkätundersökningar bland kommunens olika verksamheters medarbetare – fokus var en kartläggning av arbetsmiljön i de olika verksamheterna. Det föll sig så att rapporten/”återföringsunderlaget” från denna enkätundersökning kom strax efter arbetsmiljöinspektionens besök och pekade på samma sakförhållanden vad gällde arbetsmiljön i verksamheten. Den förändring som

kom till stånd hade också, påpekar Anna, att göra med att det inte var godtagbart med så förödande kritik som den som framkom i återföringsunderlaget.

- Genom den kritiken avsatte kommunen medel. Det kom en man med en års-lång plan och hela läsåret 2002 – 2003 hade vi alla anställda på skolan handledning. Vi delades in i grupper och har under samtalen diskuterat och enats om målen med vår verksamhet, medel, ramar och vägar till målen. Det har blivit en fantastisk förändring genom de här samtalen och nu känns det riktigt bra på skolan. Dörrar har öppnats, både bokstavligt och i överförd bemärkelse – tidigare var det klickbildningar på ett helt annat sätt, många kände att vissa lyftes fram, dörrar var stängda. Vi har ju i våra samtal talat mycket om vikten av ett öppet klimat och det har blivit en stor förändring.
- Nu har vi fått en helt annan dialog på skolan. Skolledningen har förstått att vi alla måste lyssna på varandra och att det kanske ibland också måste bli på ett annat sätt än vad de själva tänkt. Nu har vi återigen fått ett någorlunda vettigt schema som bas, en organisation som vi kan utgå ifrån och vi jobbar utifrån det. Vi har byggt upp strukturer för flexibilitet, till exempel studieverkstad där lärare är schemalagda så att eleverna kan se när de kan komma och få hjälp. Det finns avsatt tid för handledning i grupp för kärnämnes eleverna. Det måste finnas strukturer i den komplexa värld som skolan är, eleverna måste få veta när det finns lärare tillgängliga så att det flyter. Det är sådana strukturer som vi har jobbat med under det senaste året och jobbar med löpande.
- Det kärnämnesövergripande projektet har luckrats upp och det är inte det här koncepttänkandet längre. Vi har organiserat ett kärnämneslag och vi bestämde att vi ville ha en som ledde laget och som skulle ha 20% i sin tjänst för det. I vår handledning spaltade vi upp väldigt noga dels vad kärnämneslaget skulle göra, vad ledaren skulle göra och vad skolledningens ansvar var. Det här malde vi fram och tillbaka och från hösten 2003 har vi haft den här organisationen. Vi har veckomöten, en dagordning, protokollförare och tydliga tidsramar, vi vet till exempel att vi slutar mötet klockan fem.

När Anna talar om detta som hon flera gånger benämner ”vändningen” framkommer en påtaglig glädje:

- Det har varit roligt att det går att vända. Det har varit alldeles fantastiskt att vi har kunnat vända och det har varit möjligt med utomstående handledning. Det var alldeles hemskt ett tag när olika oerhört kompetenta lärare hoppade av under den här perioden och när vi hade ett så hemskt arbetsklimat både mellan lärarkollegor och med skolledningen. Flera tappade tron på att det gick att göra något. Men jag är nog kanske lite naiv. Jag kan nog inte tänka mig att sådana här dåliga saker som de allra, allra flesta professionella tycker

är mycket dåligt fortsätter i evinnerlighet. Det måste kunna gå att vända på något sätt. Jag är väldigt glad över att vi lyckades med det, att vi lämnat den hemska tiden bakom oss.

Anna påtalar att det som hänt på deras komvux och i deras kommun kanske är specifikt. Men hon är mycket kritisk till vissa aspekter av förändringarna inom skolan i stort men framför allt inom vuxenutbildningen, och hon talar om den generella utvecklingen på följande sätt:

- Kunskapslyftet och allt som kom efter det har förstärkt den långa och tydliga trend mot att nedvärdera yrkeskunskap som jag kallar 'kulturrevolutionen'. Denna trend handlar om att man inte vill erkänna kompetensen hos dem med akademisk utbildning för ett visst jobb – på något sätt är de auktoriteter som ska bort. Man kan jämföra med hur det ser ut i landstingen – och det som händer är att man sätter upp nya auktoritära strukturer. Man ersätter en auktoritet med en annan som är mer auktoritär.
- Det här – redan för länge sedan – att jag inte skulle läsa idéhistoria för att jag redan hade tillräckligt med akademiska meriter var ett tidigt exempel på det – det var inte det jag "behövde". Denna trend har förstärks. Bara det här att man startar Kunskapslyftet där det kommer att behövas tusentals lärare i landet och man vet att det inte – i stort sett – finns några utbildade lärare att ta till. "Lärare? Det löser sig ...". Jag tyckte från början att det var misstänkt att man kunde dra igång en så stor verksamhet utan att ha tillgång till utbildad personal.
- Och inom vuxenutbildningen har det ju blivit så i många kommuner med olika anordnare att det inte alls är så noga med utbildade lärare. Det är snarare en fördel att man inte är utbildad. Ibland är det precis som om det var så här: Är man inte utbildad, då kan man bli en bra lärare. Har man utbildning så lär man sig aldrig någonting mer ... "Jaha, du är lärarutbildad, ok, så började du och så är du idag, du har inte lärt dig nåt, och det du lärde dig då har inget värde." Men kommer man in utan utbildning och är lite intresserad, då blir man en strålande lärare. Inom vuxenutbildningen finns inte krav på utbildade lärare och sånt som till exempel nationella prov måste man inte ha. Det är en oroväckande trend och vi på skolan har pratat om det som rättsosäkert för eleverna.

Något annat: Accessutbildning och samarbete med högskolan

Berättelsen om Annas bana i den svenska vuxenutbildningen närmar sig slutet. Anna är ännu verksam på sitt komvux, i skrivande stund, våren 2004. Under våra samtal har Anna talat om många olika omständigheter, sakförhållanden, situationer, betingelser, övertygelser, engagemang, projekt, olika former av verksamhetsutveckling och drivkrafter för sådana. Något som ännu inte nämnts men som Anna vill se som en del av skildringen av det som hon varit engagerad i under senare år är en så kallad accessutbildning.

- Det var två av mina kollegor som födde fram den. Jag involverades men var inte med i den ursprungliga planeringen. De här två kollegerna hade gått en masterutbildning som delvis var förlagd i England och då hade de studerat engelsk vuxenutbildning. Där stötte de på 'access courses' – accessutbildning. Det innebär att elever som inte har fullständig gymnasieutbildning men som ville börja på högskolenivå kan göra detta genom ett samarbete mellan en vuxenenhet som till exempel vårt komvux och ett universitet eller högskola. Kursdeltagarna fick stöd med det de behövde för att bli antagna till olika, specifika universitetsutbildningar utan att få direkta betyg. Samarbetet innebar att deltagarnas portfolio godkändes av universitetet också.
- De här två lärarna tog initiativet till det som blev vår egen, modifierade accessutbildning. De tänkte på det att det fattas utbildade lärare i vårt län så det var den inriktningen det blev och accessutbildningen byggdes upp i nära samarbete med lärarutbildningen vid högskolan. Vi beslöt oss för att vår utbildning skulle vara på distans och de som var godkända på vår utbildning hade garanterad plats på högskolans lärarutbildning på distans. Var fjärde vecka var de hos oss under två dar, och då var det ju intensivt. Vi hade delat in dem i basgrupper och varje basgrupp hade en mentor. Det var väldigt roligt och dynamiskt, skulle jag vilja säga. Många av dem som gick utbildningen jobbade som obehöriga lärare i sina hemkommuner.
- Jag stod för engelskan men var som sagt inte alls aktiv i uppbyggnadsfasen och kontakterna med högskolan. Vi hade ca 70 sökande första året och tog in 25, ca 30 andra året och tog in 22-23. Tredje året var det för få sökande för att vi skulle kunna starta, mycket beroende på att grannkommunerna inte ville betala till vår kommun. Det här med interkommunal ersättning är ett kapitel för sig – det var väldigt mycket gnissel kring det och det är svårt att förstå att kommuner hellre fortsätter att ha utbildade lärare än att ge dem som redan jobbar i skolorna, och bor i kommunerna och inte tänker flytta därifrån, en chans. Det är svårt att förstå det krångliga, att kommunerna inte satsade på att få behöriga lärare till sin kommun.

- I alla fall – det var *väldigt* roligt att arbeta med den utbildningen, detta var under den tiden det var som värst på skolan, och det här projektet låg lite vid sidan om den ordinarie verksamheten. Vi som jobbade med accessutbildningen hade våra ramar, det var ju fastställt genom samarbetet med högskolan, och vi lärare som jobbade med detta hade ett eget arbetslag och samarbetade och planerade ihop utan att skolledningen blandade sig i. Vi använde det lärcenter som kommunen satsat på och de studerande använde också lärcenter som fanns i deras kommuner, matteläraren hade till exempel på önskemål av eleverna en hel del genomgångar via videokonferens. Det var ju mycket individualisering – de låg ju på olika nivåer – och så var ju utbildningen som sagt på distans. Men vi lärare lyckades också hitta sätt att samarbeta med ämnesintegrering på olika sätt, till exempel mellan engelska och naturkunskapen. Jag vill lyfta fram den här utbildningen som något mycket roligt och lärorikt som jag har jobbat med under de senaste åren.

Avslutande diorama: En ny förtöjning till gymnasieskolan

Vid ett besök på Annas komvux hösten 2003 träffade jag olika kollegor och samtalade med dem. Jag blev väl mottagen, fick vara med på ett möte och som en kollega sa: ”Förr om åren hade vi väldigt ofta besök”. Något som slog mig var att det fanns klassrum och grupprum som stod tomma, vilket jag påpekade. Anna förklarade att ”taket” som komvux fått var 250 helårsplatser, vilket motsvarar 30 % av kommunens vuxenutbildning. Vi resonerade om att det ju fanns plats för fler personer i skolan och Anna berättade att komvux sedan årsskiftet var i samma organisation som en gymnasieskola och att lokalutnyttjande diskuteras. En del av diskussionen handlar om att förlägga vissa delar av gymnasiets verksamhet till komvux skolbyggnad. Knappt 15 år efter att komvux frikopplats från gymnasieskolan märks alltså en ny organisatorisk förtöjning.⁴¹

⁴¹ Sedan hösten 2004 har en del av ungdomsgymnasiets verksamhet flyttat in i lokalerna.

5. En lärarbana i den svenska vuxenutbildningen: Britta

Brittas banas början

- Jag är en relik från den tid då det fanns små jordbruk i Sverige, småbönder och smågårdar. Jag har upplevt det samhälle då man hade – jag ska inte säga naturhushållning, men lite grann åt det hållet: åtta kor, två hästar och grisar och höns.

Britta gick i en folkskola med så kallad B-skoleform, barnen från flera årskurser gick i samma grupp. Det var en lärare för årskurserna 1 och 2, en för årskurserna 3 och 4 samt en för årskurserna 5, 6 och 7. Lärarna hade arbetat länge på skolan och var väl inne i bygden, som Britta säger. Mycket av arbetet i skolan hade anknytning till vardagslivet runtomkring – barnen skrev berättelser om hembygden, de intervjuade äldre, de planterade skog. En av lärarna var också kantor och hade en barnkör som sjöng i kyrkan.

Med B-skoleformen lärde barnen sig att ta eget ansvar, berättar Britta, och hon sög i sig. Hon minns sin skola som helt fantastisk, hon var vetgirig och nyfiken och det hon lärde sig i skolan ”fastnade med en gång”.

- Men det lilla jordbruket krävde sin manuella arbetskraft och mina föräldrar var ganska till åren komna. Så det ledde till att jag arbetade på gården efter folkskolan och läste realskolan på korrespondens på Hermods. Jag tog realexamen 1957 och det gav blodad tand att fortsätta till studentexamen.

Britta har, som hon säger, varit billig för staten. Hon och hennes familj har bekostat hennes utbildning efter folkskolan själva, med undantag av lite stipendier för studierna. I december 1960 tog hon studentexamen och hade då varit Hermodselev i drygt sju år – arbetat på gården och läst på korrespondens, med undantag av de månader då hon läste de så kallade preparandkurserna för realexamen och för studentexamen.

- Jag trivdes rätt bra med att arbeta med kroppsarbete och att läsa samtidigt. Vad som fattades mig på den tiden var mer sociala kontakter – för det blev lite lidande, givetvis. Men det ledde till ett enormt sug efter kunskaper – om du tänker på Vilhelm Moberg som ville läsa och läste de där tapeterna, tidningarna på väggarna som hans mamma hade tapetserat väggarna med. Det var lite grann den bakgrunden, fast på 50-talet.

Britta berättar om Hermodsstudierna, som ”givetvis” betytt mycket för henne som lärare för vuxna.

- Jag tror det blev uppemot tusen brev allt som allt. Man läste bit för bit och fick Hermodsbreven som var väldigt pedagogiskt utformade. De hade de bästa lärarna för att kunna göra materialet. Det var väldigt bra övningsuppgifter som man skulle besvara på det sättet att man inte kunde hämta fakta direkt i materialet utan man var tvungen att tänka själv. Och så skickade man in sina lösningar, sina svar, och fick betyg hem på det man hade gjort och kommentarer. Och så läste man, brev för brev.
- Sedan läste jag preparandkurser, vi åkte till Hermods i Malmö den terminen – vi som skulle upp i examen – och bodde inackorderade. Det var 13 ämnen i realexamen – vi hade skrivningar ena veckan och muntligt förhör nästa vecka. Vid studentexamen delades ämnena, så då var det inte så många på samma gång. På preparandkurserna repeterade vi ämnena innan vi gick upp i examen och de lärare som arbetade på preparandkurserna var oerhört skickliga. De kunde lägga ämnena och kunskaperna till rätta på något sätt – man hade pusselbitarna men de la ramen för de pusselbitarna som man hade.

Dessa lärares skicklighet att hjälpa att lägga pusselbitar till rätta har varit en vägvisare för Britta i hennes arbete som lärare för vuxna.

- Det har jag hela tiden sett som en slags vision, att en vuxenlärare försöker hitta ramarna och pusslet för de pusselbitar som deltagarna redan har. För alla har ju sina pusselbitar i livet – man har erfarenheter som vuxen, i alla fall i mina ämnen, svenska och historia. Det är det som är en vuxenlärares uppgift, att lägga saker till rätta av det man redan har, av de bitarna som redan finns.

Under en preparandkurs träffade Britta sin blivande man, som också läste på Hermods. Samma vecka som Britta gick upp i studentexamen, i december 1960, fick hennes pappa en hjärtinfarkt.

- Han repade sig men det blev så att vi gjorde oss av med djuren. Vi sålde inte gården men vi avvecklade jordbruket. Och 1961 började jag läsa på universitetet i Lund. Jag läste svenska, alltså litteraturhistoriska och nordiska språk, och historia och etnologi – de ämnena jag tyckte var de mest intressanta.

1964 –1965 läste Britta på Lärarhögskolan i Malmö.

- Den tiden var präglad av reformen som skulle komma – enhetsskolan och gymnasireformen. Det var väldigt mycket av ”nu skall det nya komma”, och så vidare. Man talade mycket om den nya organisationen. Och det var

alldeles nya lokaler i Malmö – mycket i atmosfären var ”här är den nya lärarhögskolan”, ”här kommer framtiden”.

- Jag minns praktiken väl – jag hade en bra handledare i en inspirerande miljö och vi hade bra diskussioner. Men min tid på lärarhögskolan är ganska intressant att reflektera över. Lärare blir man ju genom att bygga ihop erfarenheter och teori och jag var fattig på lärarerfarenhet, kan man säga, för jag hade ju inte någon annan erfarenhet än Hermods att hänga upp det på. Jag hade folkskolan men det var inte mina studier på lärarhögskolan inriktade mot. Och det var oceaner mellan den folkskolan som jag gått i och lärarhögskolan. Jag hade inte samma erfarenheter som de andra som gick på lärarhögskolan, som kunde relatera till sin egen skoltid i realskolan och det var *mycket* tal om den – som om alla hade gått i den och läst till studentexamen på läroverk. Jag minns inte någon annan på lärarhögskolan som hade samma bakgrund som jag – alla andra hade de här erfarenheterna som jag inte hade. Det var till exempel mycket diskussioner om aktiva arbetsformer som skulle komma med det nya, men jag kunde inte relatera till hur det varit i realskolan.

Brittas bana till lärarexamen skiljer sig från de flesta andras. Redan innan hon tog sin examen hade hon erfarenhet av vuxenutbildning, såväl ur elevperspektiv som ur lärarperspektiv. Våren 1964 – terminen innan hon började på lärarhögskolan – undervisade hon på preparandkursen i historia på Hermods.

- Jag hade redan tidigare rättat lösningar på korrespondenskurserna men nu undervisade jag alltså, jag tror det var sex timmar i veckan. Jag förberedde mig *väldigt* noga – jag visste ju att de som kom hade läst mycket och att det var många frågor som man skulle kunna tackla. Det var säkert kul och det gick väl bra, men jag minns mest hur hårt jag jobbade och hur mycket jag förberedde mig och att jag oroade mig.

Och till skillnad från många andra som ”hamnat” inom vuxenutbildning, kom Brittas tankar om att arbeta med vuxna redan under universitetsåren.

- Jag tänkte mest på att bli folkhögskolelärare då. Det var ju den vuxenutbildningsväg som fanns före komvux, förutom Hermods. Jag hade kamrater som gått på folkhögskola och diskussionerna med dem bidrog nog till dessa tankar. Att arbeta inom vuxenutbildning har funnits i mina tankar hela tiden, ända sedan jag läste på universitetet.

Brittas lärarbanas början: Växeldragning – brytningsperiod –nyorienteringsperiod

- Jag fick barn 1965 strax efter lärarexamen och jag minns hur jag satt vid skrivbordet och rättade lösningar – och att min pojke hade leksakerna i lådan nere i skrivbordet och att han satt och lekte med dem medan jag arbetade.

Britta och hennes man ”växeldrog” under dessa år, hennes man studerade, hon jobbade och de tog gemensamt hand om sin pojke. Britta fortsatte att rätta lösningar på Hermods fram till 1969, och jobbade deltid på ungdomsskolan. Den första terminen efter lärarhögskolan jobbade hon på en högstadieskola och 1966 fick hon anställning på deltid på ett läroverk i Malmö, där hon stannade tills 1969. Tiden på läroverket talar Britta om som en ”brytningsperiod”:

- Den nya enhetsskolan hade börjat och så hade vi också kvar det gamla gymnasiet med studentexamen. Det var i den brytningsperioden och det var två kulturer i samma skola. Med dem som skulle upp i studentexamen var man fortfarande faktiskt inte ”du” och med de yngre i den nya enhetsskolan var man det. Det var mycket snack runtomkring det nya – den nya gymnasieskolan som skulle komma. Det var en ganska konservativ stämning i kollegiet med en hierarki bland kollegorna, det fanns ett stort bord där man hade sina bestämda platser och den nyanställda fick sitta vid dörren... Det var en atmosfär – en fasa och rädsla inför det nya som skulle komma: ”Hur ska det gå?” och så vidare. Det var nog jobbigt för många där – lite som om världen skulle gå under.

Jag frågar Britta vad *hon* tyckte var svårt och jobbigt när hon började jobba som lärare och hon skrattar:

- Morgonsamling! Vi hade morgonsamlingar i kyrkan och man skulle stå i predikstolen. Det tyckte jag var jobbigt: Vad skulle jag hitta på när jag står i predikstolen?... Annars ... Det var de två kulturerna – det gamla och det nya. Att hitta formerna, att växla undervisningsroll mellan en sjua på grundskolan och att undervisa dem som skulle upp i studentexamen – att hitta vägar för detta rent praktiskt, det var förvirrande och jobbigt. Och jag hade ju faktiskt inte själv varit med i det gamla.

Britta bodde kvar i Lund till 1969. Då var hennes man klar med sina studier och familjen flyttade tillbaks till Brittas hemtrakter. Samma år föddes också parets dotter och Britta började jobba som timlärare på den folkhögskola som fanns i trakten. Hon sökte sig dit – att arbeta på folkhögskola var ju något hon tänkt på under en längre period. Jag frågar om skillnaden att jobba på folkhögskola jämfört med på gymnasiet.

- Det är inte så lätt att jämföra – det var som natt och dag ungefär. Storlek, organisation, och det jag jobbade med. När det gäller barn och ungdomar – det är klart att det också blir ett utbyte, men det blir ett helt annat utbyte i åsikter och tankar och på ett helt annat sätt med dem som studerar som vuxna på en folkhögskola. Jag hade en kurs för pensionärer – folkhögskolan höll på att hitta nya vägar, det var en nyorienteringsperiod med nya inriktningar och kurser och de hade börjat med pensionärskurser. Jag hade en sådan pensionärskurs och i den kursen hade jag till exempel en kvinna som hela sitt liv hade arbetat på textilfabrik. Hon hade läst mycket och hade en enorm kunskapsdrift att verkligen lära men hade inte haft möjlighet att studera förrän hon blev pensionär. Jag blev god vän med henne och följde henne tills hon dog vid 98 års ålder – hon studerade, hon lärde sig engelska och reste ... Vi har två fina böcker hemma som hon tyckte att jag skulle ha: en med Sveriges historia och dess kungar och den andra med våra landskapslagar: ett stort fint rött klotband med guldskrift – jag brukar ta fram den ibland i skolan när vi talar om Västgötalagen.

Andra skillnader att jobba på folkhögskola jämfört med ungdomsskolan var att det fanns olika former för kurserna och att undervisningen inte nödvändigtvis hade koppling till de ämnen hon studerat i sin utbildning.

- Det var både kurser och studiecirklar man hade och jag hade till exempel både psykologi och engelska. På en folkhögskola måste man vara ”bred” och ha alla möjliga kurser och olika ämnen. Och det gick väl bra – jag har ju varit intresserad av många olika saker och ämnen och är nog mer ”bred” än ”djup” – men man märkte att man måste fördjupa sig om man ska fortsätta att jobba med det. Jag läste 20 poäng psykologi och 40 poäng engelska till exempel, för att jag kände att jag behövde det.

Brittas lärarbanas början kan ges rubriken Växeldragning-brytningsperiod-nyorienteringsperiod. Hon har talat om hur hon och hennes man ”växeldrog” i sin familj, om tiden på gymnasieskolan som en ”brytningsperiod” och tiden på folkhögskolan talar hon om som en ”nyorienteringsperiod”: Banans rörelse är kopplad till utbildningssektorns rörelse i tidrummet.

- Den nya enhetsskolan hade gjort att man fick längre utbildning och komvux hade kommit till 1968, och blivit en konkurrent till folkhögskolan. Det var inte så naturligt längre att gå på folkhögskola och bo på internat – det låg i stöpsleven och det var lite av en nyorienteringsperiod för folkhögskolorna där på slutet av 60-talet och början på 70-talet, när komvux hade kommit till. Jag var timlärare, extralärare på folkhögskolan och vissa terminer hade de inte så mycket kurser, så jag jobbade också som timlärare på ett högstadium och en gymnasieskola någon termin. Men jag ville ha något fast och när komvux fick extraordinarie tjänster i staden så sökte jag.

Genom Brittias redogörelse för sina år från universitetstiden och framåt har en dragning till att arbeta med vuxenutbildning framträtt och 1976 fick Britta sin tjänst på komvux. Där har hon varit sedan dess, i samma kommun och på samma komvux.

Brittias komvuxläraryrbanas början: I tidrummet av komvux 'stabiliserande'

- Det som slog mig när jag kom till komvux var att det var så mycket av personliga förhållanden mellan lärare och elever i en ganska effektiviserad skolform. Det passade mig ganska bra. Man var fokuserad på både kunskaper och på att ha ett personligt förhållande – jag menar att se individen, att bry sig om individen.

De första åren jobbade Britta deltid. Komvux var en fristående organisation (det vill säga inte knuten till gymnasieskolan) men undervisningen var förlagd i olika lokaler. Britta berättar om baracker, fabriksbyggnader och skolbyggnader hon undervisade i dessa inledande år och vi diskuterar vad hon fann markant när hon kom till komvux:

- Lektionerna blev mycket fokuserade på dialoger och samtal med deltagarnas erfarenheter som grund, och att man kunde komma framåt utifrån detta. Jag tror det var Staffan Larsson⁴² som sa någon gång, att vuxendidaktik är att gå in på den nivå där deltagarna befinner sig, och sen går man med och framåt. Vandrar framåt tillsammans. Så upplevde jag nog att det var. Det var ofta elever som kunde bidra med olika saker i en grupp – deras bakgrund och berättelser ur deras liv kom fram på olika sätt. Den personliga bakgrunden kunde bli en tillgång i gruppen och skapa gemenskap. Kunskapen var anknuten till det praktiska livet, på något sätt.

Jag ber Britta konkretisera och hon berättar om en sjökaptens i en grupp, hur de åkte till hans oljetanker på studiebesök. Om man ska konkretisera är ingen klass den andra lik, betonar Britta, och berättar om en grupp där det var många kvinnor, bland annat från Finland och före detta Jugoslavien, som jobbat på textilfabrik och som börjat läsa på komvux. En av kvinnorna i klassen var frisör.

- Vi läste antiken och *Lysistrate* och de tittade på bilderna, på de vackra kläderna och frisyerna. Vi kom på att vi skulle spela upp delar ur dramat. Vi utgick egentligen ifrån deras intresse för kläder, frisyren och de sydde dräkter och satte upp håret och vi spelade delar ur *Lysistrate* på en avslutning. Det

⁴² Staffan Larsson som Britta refererar till är professor i vuxenpedagogik vid Linköpings universitet. Jfr översikten av tidigare forskning om kommunal vuxenutbildning i denna avhandlings kapitel 2.

gjorde de väldigt fint. Överhuvudtaget var det en kreativitet bland deltagarna, att hitta på saker, på den tiden, en annan aktivitet ... Jag har haft kreativa inslag nu med, jag försöker säga när de ska redovisa olika arbeten att ”glöm nu allt ni måste göra i skolan, försök att hitta på något” och ”allting är tillåtet”, ungefär. I fjol, till exempel, var det några killar som åkte till Varbergs fästning och spelade in en film och de höll på att blåsa ner från vallen. De stod i stormen en novemberdag och försökte efterlikna Herman Lindkvist – det gick knappt att höra något för det bara blåste ... Så visst finns det kreativa nu med. Men jag minns den aktivitet och den gemenskap som fanns där på 70-talet i grupperna under mina första år väl.

Britta menar att det var betydelsefullt att komvux i deras kommun var en fristående organisatorisk enhet som inte var kopplad till ungdomsskolan och hon lyfter fram den studierektor de då hade.

- Vi startade varje hösttermin med en resa, det var en tradition att börja med detta – för att skapa samhörighet och mjukstart och ha diskussioner och allt det där. Vi blev redan på 70-talet fokuserade på att vi skapade någonting nytt. Vår studierektor hade någonting som han sa: ”Vad är det vi ska göra? Jo, vi ska: väcka intresse, skapa förtroende och ställa krav.” Det var de tre sakerna som han höll fram som var viktiga för vuxenstuderande. Han såg vuxenpedagogikens särart, han såg väldigt mycket alla elever, visste deras namn. Det var en markant personlig inriktning, kan man säga. Och i och med att vi inte var så många och att vi var så fokuserade på att bygga upp något eget, så hade vi mycket diskussioner om vuxenpedagogik, redan före Lvux 82.

När komvux egen läroplan Lvux 82 introducerades anställdes studierektorn och en grupp lärare på Brittans komvux av Länsskolnämnden på deltid, ”25% tror jag, under två år”, för att, som Britta säger, ”introducera och implementera” läroplanen för lärare på komvux i länet. Britta var en av dessa lärare.

- Det var ju så att väldigt många komvux var ett bihang till ungdomsskolan, så att komvux var aktuellt att göra något eget utav. Komvux behövde en egen läroplan, för att göra något eget, för att visa att vuxenutbildningen var något annat än ungdomsskolan, för att markera sin egenart – att man måste arbeta på ett annat sätt med vuxna än med ungdomar.

Utflykterna i länet var ”intressanta” och ”lärorika”:

- Vi la upp det så att vi inte skulle stå där och predika. Det var presentation, men också mycket dialog och diskussion, utifrån de hinder och begränsningar som fanns, bland annat genom att det var så många som var kopplade till ungdomsskolan. Och vi märkte hur utvecklingen i vissa kommuner där komvux var knutet till gymnasieskolan var kopplad till vissa personer som

hade ett specialintresse kring vuxenutbildning, de var som några slags öar. Det var annorlunda mot vår organisation där vi alla jobbade med vuxenutbildning. Det var väldigt olika villkor.⁴³

- Och så ville de väldigt ofta ha tips om hur de kunde jobba rent praktiskt, så diskussionen var ofta praktiskt orienterad, hur man kunde tänka: ”Hur kan vi *verkligen* jobba med det här – inte bara ord.”. Vi hade med oss en ”tips-katalog”, med vissa praktiska exempel.⁴⁴

Jag frågar Britta ”vad som var den stora grejen” med Lvux 82, som hon ser det.

- Lvux 82 var ett sätt att stabilisera komvux. Man skulle ju ha något eget för komvux, så då låg det närmast till hands att se vad folkhögskolan gjort. Lvux 82 var ett försök att överföra folkhögskolans tänkande och inriktning – men med hänsyn tagen till att vi på komvux har begränsad tid och begränsade möjligheter. Folkhögskolan har ju mycket mera tid i och med att man har samlad skoldag. Införande av *grunddel* och *fördjupningsdel* genom Lvux 82 var ett sätt att lösa det här med att arbeta på egen hand. Och jag tycker att de tankarna var väldigt, väldigt bra egentligen därför att de markerade att vuxna kan ta ansvar, och att man kan bygga på det som de redan har. Fattas det något i grunddelen så bygger man på där, annars så fortsätter man med fördjupningsdelen.

Hon berättar om diskussionerna som fördes när de reste runt:

- Diskussionerna kring upplägget av grunddel och fördjupningsdel handlade mycket om tolkning: Man kommer in på tolkningsfrågor och det tolkas på olika sätt. Men det får man väl göra då. Det är ju tolkning det handlar om. Värst var det när man fastnade i siffror: hur mycket ska det vara av varje, hur ska det se ut, vad ska man göra? Det var ramar och så får man arbeta inom de ramarna. Men det var ju på den tiden som man gick ifrån centralstyrning mot mer lokal styrning överhuvudtaget, så att det var också ovanan att inte få exakta föreskrifter, naturligtvis – det slog väl igenom där. Men det

⁴³ I anslutning till resonemanget som Britta för här gör hon en liten avvikare och drar en parallell till hur det är nu. ”Nu är det mer kopplat till ungdomsskolan igen i många kommuner. Vi har kontakt med olika komvux här i trakten som är kopplade till ungdomsskolan och vi ser ju hur de är påverkade av hur man gör i ungdomsskolan. De gäller även kursplaner, hur man lägger upp kurser: på två olika komvux, ett som är kopplat till ungdomsskolan och ett som inte är det jobbar man på helt olika sätt – vi träffas ibland för att jämföra och har märkt att i en del kommuner blir det mer och mer kopplat till ungdomsskolan igen.”

⁴⁴ Här diskuterar Britta och jag att det också varit så i och med Kunskapslyftet och under uppföljningen med propositionen 2001/2002. ”Goda exempel” lyfts fram och diskuteras för att ge inspiration och vägledning om hur man ”verkligen” kan tänka och jobba praktiskt. Britta berättar om en valideringskonferens hon var på nyligen, som ett aktuellt exempel.

var diskussionerna *i sig* som var fruktbara: ”Javisst man kan göra si och man kan göra så”.⁴⁵

Jag påpekar för Britta att de två lärare som jag hittills intervjuat för mitt forskningsprojekt lyft problem med det kursorienterade så kallade etappsystemet, som kom i samband med Lvux 82. Hon nickar bekräftande:

- Det är det stora problemet med ett sånt system som komvux, att man är pressad av tidsramar och det blir en inbyggd konflikt med ett sånt arbetssätt som lyftes fram i Lvux 82. Problemet är just det här: Vad är effektivitet? Men det är oberoende av läroplaner, så det har funnits hela tiden: jaha, här har vi planeringen och detta är kvantiteten, detta är kursen. Så kommer man då in på kursen och så är det något intressant avsnitt som man fördjupar sig i, kanske någon av eleverna som tar upp något, ställer en intressant fråga, eller tar upp något diskussionsämne, och fastnar på den punkten. Och så är det någon annan som säger: ”Men nu måste vi gå vidare, vi ska hinna med det och det och det.”. Det är en motsättning mellan kvantitet och kvalitet, om man ska uttrycka sig så ... Det var en bra tanke, att man skulle fördjupa sig i något, och det andra blir ”kvantitet”. Men när det gäller färdigheter är det en annan sak. Det är en inbyggd svårighet i ett kurssystem, när det ska pressas in i en tidsram, att få tid för att *utveckla* en färdighet. Likaså omvärldskunskap och omvärldsförståelse för elever från andra länder som inte har mycket skolgång och omvärldskunskap ... där blir detta något påtagligt.
- Det har varit en motsättning som varit klar hela tiden, tycker jag, att folkhögskolans tankar skulle pressas in i en tidsram. Men sedan, med min erfarenhet från folkhögskolan, tycker jag också att ett visst tidsperspektiv, en viss tidsram, kan också vara bra, för att effektivisera de fria studierna, för att fokusera sig.

Brittas inledande årtionde på komvux präglas, som hon själv uttrycker det, av ’stabiliserandet’ av komvux. Komvux organisatoriska betingelser, att vara ett ’bihang till ungdomsskolan’, har lyfts och Britta ser stabiliserandet av komvux och Lvux 82 som något nödvändigt för att lyfta fram att vuxenutbildning är något annat än ungdomsskolan. Detta stabiliserande deltar hon aktivt i genom sitt uppdrag åt Länskolnämnden.

I tidrummet av implementeringen av Lvux 82 framträder inledningen till ett skifte, som Britta talar om i termer av att ”man började gå ifrån centralstyrning mot mer lokal styrning”. En förändring av kunskapssyn, det vill säga att alla inte måste göra samma saker eller på samma sätt för att uppnå kursmålen, fram-

⁴⁵ När Britta vid en av våra träffar läst igenom ovanstående, påpekar hon att denna tolkningsprocess handlade om det som skolforskaren Gunnar Berg diskuterar som utforskande av friutrymme. (Jfr Berg, exempelvis 1999.)

kommer också. I situationen finns en 'ovana att inte få exakta föreskrifter'. Detta skifte mot större beslutsfattande på lokal nivå genomförs genom att Länskolnämnden arrangerar diskussion av tolkningar kring handlingsmöjligheter och genomförandemöjligheter av 'det nya'. Samtal, dialog, 'goda exempel' och 'tipskataloger' blir redskap för förändring.

Människosyn och kunskapssyn: Om komvux som en mötesplats

- Vuxenutbildning bygger på att folk är vuxna och det som är grunden i arbetet är människosynen och kunskapssynen.

Britta läser några rader ur Lvux 82, i vilka det hon vill ha sagt sammanfattas, som hon säger, på ett bra sätt:

Människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor...

Läraren bör utgå ifrån de förväntningar, frågor och problem som deltagarna har med sig ifrån sin vardagserfarenhet och utbildningen skall vara målinriktad och systematiskt uppbyggd. Den bör ge deltagarna möjlighet att skapa sammanhang och överblick över de kunskaper de tidigare skaffat sig med erfarenhet de gjort i livet.

Vi för en diskussion om "elevsammansättningar" och "målgrupper", och förändringar avseende dessa från 70-talet och framåt, men Britta gör en avvikelser och talar om människosyn och kunskapssyn istället:

- Människosynen är ungefär som Maslows trappa, människor har ett behov av utveckling, ett behov att klättra vidare, att gå vidare, att utvecklas. Det är det som har gjort jobbet på komvux så spännande, att man hela tiden har mött människor som vill vidare, som har ett behov utav utveckling. Och det är det mest spännande man kan möta: människor som det händer någonting med. Sedan är det så att alla är olika. Det tar olika lång tid, det är olika steg, och så vidare, och en del är inte riktigt medvetna om att man vill vidare. Men är man då i en grupp där andra vill vidare och utvecklas, så kan man smittas av det. Killar och tjejer som det gått lite snett för och som kommit in i en vuxengrupp, de stagar upp sig, man påverkas av de andra människorna i gruppen.
- Ända från början har det varit så att komvux varit en mötesplats, där man möts för att lära, oberoende av ålder och bakgrund. Jag minns de första grupperna jag hade på grundskolenivå: där var det många hemmafruar som var "begävningsreserver" Det var några struliga killar i de grupperna och de

hade 10 ”morsor” med en gång. De åkte hem och hämtade dem när de inte kom. Ju mer jag har tänkt på komvux över åren desto mer har jag tänkt på det som en mötesplats där man möts oberoende av ålder och bakgrund. Man delar med sig av sina erfarenheter och så går man vidare... Och det har *alltid* varit så att det varit olika människor i grupperna. Ingen grupp har varit den andra lik.

Britta vill med detta poängtera att när man för en diskussion om målgrupp eller förändringar kring elevsammansättningar så är det alltid så att det har varit olika individer i grupperna. Grupperna har förvisso präglats av förändringar i tiden men hon vill poängtera att individerna varit olika. Komvux har varit en mötesplats för olika individer.

- Komvux var en spegel av ungdomsskolan när den kom. Det var ett rättvisekrav – för många som inte fått grundskoleutbildningen från början, att läsa in den. Sedan fick vi Lvux 82, en skolform anpassad för vuxna, till vuxnas behov och vuxnas krav. Så kopplades vi åter till gymnasiets läroplan 1994 men för oss lärare inom vuxenutbildningen här har människosynen och kunskapssynen i Lvux 82 påverkat oss mycket och satt djupa spår, vi jobbade väldigt mycket utifrån det. Under senare år har det kommit nya dokument om vuxenutbildning, genom Kunskapslyftet och efter det, och där handlar det om individen och flexibilitet men fortfarande är vi kopplade till gymnasiets läroplan och kursplan.
- Men den *mötesplats* som komvux är har man inte tagit upp i de här nya dokumenten. Det här hänger ihop med människosyn och kunskapssyn - och vi här på skolan har börjat diskutera detta i termer av arbetsmiljö: Många som studerar är ensamma i sina studier. Hur ska vi stötta dem i deras arbetsmiljö? Utnyttja den mötesplats som komvux är? Hjälpa dem till en gemenskap i sin arbetsmiljö? Det här är frågor som vi jobbar med nu, att balansera de individuella studieplanerna och de flexibla strukturerna med en arbetsmiljö som stöttar dem. De behöver nätverk, stöd och strukturer och komvux är egentligen en fantastisk mötesplats. Vi är nog fortfarande mycket präglade av den människosyn och kunskapssyn som vi haft sedan tiden för Lvux 82.

Förändrade elevsammansättningar och målgrupper: Komvux olika mål och funktion

Jag kopplar till Brittas användning av ordet ’begåvningsreserv’ och berättar för henne att även de andra jag intervjuat använt ordet på ett naturligt sätt. Hon säger att ”det ordet finns i vår värld” och jag frågar henne vad ordet betyder.

- Bara man får chansen, så lär man sig blixtnabbt. På 70-talet var det många svenska hemmafruar som inte fått chansen. Nu stöter vi på begåvningsreserver bland annat bland de flickor som kommit från Afghanistan, Baluchistan och Somalia. De har inte haft chansen att gå i skola. När jag tänker på begreppet så tänker jag nog mest att det är kvinnorna – jag har sett många som inte tidigare fått chansen men som snappar upp allt och lär sig blixtnabbt och går vidare.

Vi diskuterar förändringar avseende ”elevsammansättning” och ”målgrupp” under dessa 30 år – från en tid där svenska hemmafruar i grupperna inte var något ovanligt till en tid där unga flickor från Afghanistan inte är något ovanligt. Britta plockar bland papper hon hämtat i sin källare:

- Tänk dig, i början hade vi uppsatsämnen på gymnasiet som hette ”Yrkeskvinna eller hemmafru?”. Det säger en hel del om tiden: att man kunde välja mellan att vara yrkeskvinna eller hemmafru, hemmafru var fortfarande ett alternativ. I slutet av 70-talet, början av 80-talet hade vi en mjukstartsvecka för dem som började studera på grundläggande nivå. Det var många hemmafruar och vi hade märkt att det fanns anledning att tala om deras förändrade roller i familjen när de började studera, många hade behov av att vi stöttade dem där. Så ett återkommande inslag – och mycket uppskattat – under den veckan var en diakon som pratade om förändrade roller, och som just riktade sig till hemmafruarna, eller kvinnor med familj och stort ansvar för hemmet och markservicen där. Men så ett år så var det plötsligt inga hemmafruar längre. Något hade hänt, det var mycket yngre personer och många yngre killar och där stod diakonen och skulle tala om detta. Så visst har vi sett förändringar kring elevsammansättningar.

Men Britta problematiserar sitt resonemang om förändrade elevsammansättningar över tid:

- Detta med förändrade målgrupper och förändrade elevsammansättningar har att göra med komvux funktion. Komvux har alltid fått vara väldigt anpassningsbart, det är en ”buffert” efter de behov och de inriktningar som finns i samhället. Det är ett arbetsmarknadsredskap. Till exempel när fabriker lades ner under 70-talet och i början av 80-talet, tog vi hand om mängder därifrån, också väldigt många kvinnor faktiskt, och Kunskapslyftet hade ju också en tydlig arbetsmarknadsfunktion. Ibland är komvux väldigt utbildningsinriktat och ibland är det fråga om individuella bildningsprocesser. Ibland har det handlat om och handlar det om att reparera trasiga människor. Det är många olika mål.
- Och så har vi alla våra olika flyktingar och invandrare. För dem är komvux vägen till språket och in i samhället, att komma vidare. Vad det är för

deltagare har mycket haft att göra med den inriktning som finns i samhället i tiden. Nu till exempel finns det de som har komvux som ett extra år på gymnasiet för att läsa upp sina betyg. Det är inte bra – och det är inte vuxenutbildning, som jag ser det. Men nu diskuteras konkurrenskomplettering som om det var ett problem med *komvux*! Komvux har alltid fått vara väldigt anpassningsbart och har överlevt – men frågan är vad som är vår ”identitet”. Vi är både Hermods med deras individualisering och folkhögskolan med grupptanken där och någonting mittemellan eller allt mittemellan – men lite grann som en amöba som får anpassa oss efter rådande trender. Och det är väldigt synd om det här sista med ”konkurrenskompletterarna” skulle stjälpa vuxenutbildningen. Hos oss på grundskoledelen är det 90% som kommer från andra länder och många måste vi ge mer omvärldskunskap. Vi jobbar med en sådan problematik, och har jobbat länge med att hitta bättre lösningar, bättre studieformer och studiemöjligheter för olika grupper.

När Britta säger att ”det är väldigt synd om det här sista med ’konkurrenskompletterarna’ skulle stjälpa vuxenutbildningen” åsyftar hon den diskussion som föranleddes av utredningen *Tre vägar till den öppna högskolan* (SOU 2004:29) som kom någon månad innan vi förde detta samtal. I den utredningen presenterades det som ett ”problem” att så många kom till högskolan från komvux. Där fastställs till exempel att vid högskolestarten 2001/2002 hade nästan 6 av 10 av dem som var i åldersspannet 35-39 studerat i komvux nära inpå högskolestarten. Utredningen kom att vålla stor diskussion inom den kommunala vuxenutbildningen, eftersom just sådana fakta presenterades under rubriker som ’problem med konkurrenskomplettering’ och lyftes fram som en strategi att ’läsa om’ redan godkända kurser på komvux. Ovan nämnda tidpunkt (2000/2001) var i slutet av Kunskapslyftet, som ju syftade till att Sverige skulle utvecklas till ett ”kunskapssamhälle” där alla skulle få reella möjligheter att delta i kunskapsutvecklingen (jfr till exempel SOU 1998:51, s. 32). Idén med Kunskapslyftet var att uppmuntra vuxna att skaffa sig behörighet för att kunna komma in på högskolan. I *Tre vägar till den öppna högskolan* gjordes ingen distinktion mellan olika bevekelsegrunder att studera på komvux, utan snarare kategoriserades de studerande som ”konkurrenskompletterare” – i en tid då staten under en femårsperiod avsatt medel för motsvarande 100 000 helårsplatser per år.

- Diskussionen kring konkurrenskomplettering, det blir något negativt som spillar över på huvudverksamheten. Jag som varit med ett tag tycker att det påminner lite om Anne Wibbles kommentar som hon fällde, att komvux hade för mycket kvällskurser i spanska – underförstått att det var för dem som skulle åka till Kanarieöarna, eller att man läste där för nöjes skull, lite lyx,

sådär.⁴⁶ Och så är det ibland: det kommer en negativ diskussion som spiller över. Komvux och vuxenpedagogik är något annat än att bara gå vidare till högskolan, men här i vår har det där med konkurrenskompletterarna spillt över.

För Britta är alltså den målgrupp som benämns ”konkurrenskompletterare” inte något som är att betrakta som en del av komvux ”identitet”. Britta påtalar att det delvis är problem inom gymnasieskolan med tidsramar och med kursutformningen där, som nu påverkar en del av komvux verksamhet, men att komvux funktion är något annat. Hon framhåller att det också är många som kommer från gymnasiet som *inte* är några ”konkurrenskompletterare” och återkommer till det hon sagt tidigare:

- Komvux har många olika funktioner, många olika utbildningar, och inte någon ”identitet”. Det gör att komvux ständigt debatteras och förändras och anpassas efter ”rådande trender” och satsningar, vilket påverkar elevsammansättningar. Men individer är olika och ingen grupp jag har haft har varit den andra lik.

Det blir en spretig diskussion kring målgrupper och elevsammansättningar från 70-talet och framåt och det är något motsträvigt som Britta ger sig in i den. Hon återkommer flera gånger till kunskapssynen och människosynen i Lvux 82 som hon efter ett tag skämtsamt kallar ”Bibeln”. Raderna där använder hon för att hon vill problematisera kategoriserande och etiketterande av människor, och hon förvissas sig om att jag har förstått att grupper består av individer och att ingen grupp varit den andra lik.

Analys av ett dokument från 80-talet: Gammalt, tidlöst... eller?

Britta har på uppmaning av mig grävt i sina lådor i sin källare och vi sitter och bladdrar i en bunt stenciler i gula och vit-grå nyanser, sådär som papper blir när de legat i en låda i en källare. Min nyfikenhet fastnar på ett papper från början av 80-talet – fallbeskrivningar från komvux. Pappret bär rubriken *Problemställningar på arbetsplatsen*. Britta förklarar att detta papper var något som

⁴⁶ Anne Wibble gästade Malmköping den 12 januari 1992 och enligt såväl Eskilstuna-Kuriren som Södermanlands nyheter fällde hon då ett uttalande om att komvux mest var för folk som läser spanska för att de köpt hus i Spanien. Uttalandet väckte uppseende och Wibble dementerade uttalandet: ”Vad jag sagt är att det är den typen av kurser som är mindre angelägna och som prioriteras bort”. (Södermanlands nyheter, 1992, 14 januari.) I Wibbles budgetförslag var anslaget till Komvux minskat med 350 miljoner kronor, vilket var bakgrunden till diskussionen om Komvux verksamhet, och bakgrunden till anslagsminskningen var statens budgetunderskott 1992 om 20 miljarder kronor. Förslaget om det minskade anslaget (spätt på av yttrandet) orsakade en protestvåg: debattartiklar, insändare, demonstrationer, brevbombardemang till finansdepartementet med mera. Besparingen begränsades till sist till 150 miljoner kronor.

delades ut i samband med det projekt som komvux startat med en veckans mjukstart, huvudsakligen för de elever som läste Etapp 1, det vill säga motsvarande grundskolenivå och förberedande gymnasium. I denna mjukstartsvecka⁴⁷ ingick olika moment: skolledning, syo⁴⁸ och kurator gav information och praktiska tips, elever från de tidigare grundskoleklasserna kom och berättade om sina erfarenheter av studier vid komvux, och diskussioner fördes i grupper om fem, med en blandning av ”gamla” och ”nya” elever, en tipspromenad med kaffe var på programmet en eftermiddag och sista dagen kom en person som var utbildad vid St Lukasstiftelsen för att prata om positivt tänkande.⁴⁹ Därefter delades eleverna in i grupper om fem, för att jobba med fallbeskrivningar.

Det är ett sådant papper som fångat min nyfikenhet. Introduktionen till fallbeskrivningarna lyder:

Hur ska min tid på Komvux kunna bli så bra som möjligt? Frågan kan gälla studieprestationer och den kan gälla sociala relationer. Som avslutning på ”mjukstarten” får ni följande ”fall” att diskutera. ”Fallen” tillhör olika områden, där problem kan uppkomma. Vi hoppas, att det inte blir så, men det kan vara bra att ha förslag på problemlösningar. Vuxenstuderande har mycket att delge varandra i form av mänskliga erfarenheter.

OBS! Det finns inte EN lösning. Det finns många olika sätt att uppfatta och tolka samma situation. Det viktiga är diskussionen, som kan leda till olika lösningar.

Exempel på fall att diskutera:

1. Elev A börjar studierna med entusiasm och allt går bra. Så kommer ströfrånvaro, som blir allt längre perioder. Ingen förklaring. Studierna går inte längre så bra. Vad kan ligga bakom frånvaron? Vad kan kamrater och lärare göra?
2. Elev B har börjat skolan men gör det under motstånd från familjen som består av man och halv vuxna barn. De var tidigare vana vid ”markservice” som nu inte går att upprätthålla. Nu börjar B känna, att hon inte orkar med konflikten. Hon orkar inte följa med i studierna heller. Hur kan kamrater och lärare hjälpa B? Kan något annat göras i den här situationen?
3. Klassen har prov på torsdag eftermiddag. Elev C brukar alltid vara borta på förmiddagarna, när klassen har prov på eftermiddagen. Så är det även denna gång. En misstämning sprider sig i klassen. Vad kan lärare och kamrater göra för att förhindra sådana situationer? Hur kan man skapa lojalitet och samhörighet i en klass?
4. Elev D har stor frånvaro, ca 1/3 av kursen. Aldrig några meddelanden i samband med frånvaron. D har vidare ofta varit förhindrad att läsa läxorna och kan därför inte aktivt delta i diskussioner och övningar. Läraren får inget underlag för att

⁴⁷ Jämför kapitlet Förändrade elevsammansättningar och målgrupper: Komvux olika mål och funktion.

⁴⁸ Studie- och yrkesorientering.

⁴⁹ Detta var ett inslag som avlöste det tidigare inslaget om förändrade roller i familjen. (Se avsnittet Människosyn och kunskapsyn: Om komvux som en mötesplats.)

bedöma D. D har emellertid deltagit i alla skrivningar och klarat dem mycket bra (4-5). Hur betygssätter man D?

5. Elev E kommer glad och intresserad till ett nytt ämne. Han tycker att det går bra i början, men efterhand ökar svårighetsgraden och förväntningarna att få betyget 5 infrias inte. Betyget blir 4, och eleven känner detta som ett misslyckande. Hur kan man få eleven att inte känna sig misslyckad? Hur stora krav bör man ha på sig själv?
6. Lärare F tycker sig märka en bit in på terminen att en elev i gruppen håller på att tappa gnistan för ämnet. Läraren försöker genom samtal hålla geisten uppe på eleven men det visar sig ändå att eleven lutar åt att sluta. Vad kan/ska/bör läraren göra i en sådan situation? Ska han göra någonting över huvud taget?
7. I klassen finns två ungefär lika stora grupper med olika åsikter om det mesta. Den ena gruppen vill ha mycket strukturerad undervisning med katederundervisning och prov, den andra gruppen vill diskutera och självständigt söka sig fram till kunskap. Klassen blir splittrad och verkliga motsättningar uppstår. Hur kan man lösa konfliktproblemen?

Britta kommenterar pappret:

- Vi arbetade aktivt med samvaron i grupperna, att de skulle känna sig välkomna, med mjukstart. Det var en stor sak då hur vi kunde förhindra studieavbrott och vi jobbade mycket med det i grupperna. Det var ett helt annat ansvar som de tog för varandra. Nu har vi ju de individuella studieplanerna och eleverna är över huvud taget mycket mer av individualister men vi har försökt att skapa gruppstrukturer. Det är fortfarande något vi jobbar med.⁵⁰

Punkterna 1 och 2 är just inriktade på just hur man ska stötta varandra som *grupp*. Punkterna, 3 och 4 berör betygsproblematik relaterat till gruppen, och hör ihop med problemet att sätta rättvisa betyg i och med det relativa betygssystemet som grund. Det är inte riktigt samma problem längre, med de målrelaterade betygen: En elev som är hemma från ett ämne för att ”taktikläsa” till ett prov kan inte ”sno” ett betyg från någon annan elev: från och med införandet av Lpf – 94 är det inte längre så att femmorna och fyorna ”tar slut”. Punkterna 5 och 6 berör relationen lärare/elev och dialogen dem emellan. Punkt 7 berör en diskussion om inflytande kring kursinnehåll och arbetsformer.

Mjukstarten och projektet att förhindra studieavbrott kan ses som ett sätt att ge det ”stöd för vuxnas lärande” som lanserades i propositionen. I propositionen *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* (2000/01:72) finns dock formuleringar som: ”Vuxenutbildning har hittills i allt för hög utsträckning mött individerna som ett kollektiv med gemensam bakgrund och gemensamma

⁵⁰ Se vidare avsnittet 1990-talet: Projekt och internationalisering.

behov.” (s. 41) samt att ’kommunen måste kunna erbjuda olika former av stöd för lärandet. Behovet kan variera utifrån individens förutsättningar.’ (s. 46). Britta och jag är överens om att deras verksamhet med mjukstarten och det dokument vi tittat på vittnar om en verksamhet med en människosyn och kunskapssyn där individerna *inte* mötts ”som ett kollektiv med gemensam bakgrund och gemensamma behov”. Snarare ser vi dokumentet som ett exempel på att komvux i hennes kommun sedan länge har arbetat med att erbjuda ”olika former av stöd för lärandet” samt en grundsyn ”att behoven kan variera utifrån individens förutsättningar”.

I ovan nämnda proposition, under rubriken ”En förändrad lärarroll”, finns andra formuleringar, som kan kommenteras i anslutning till den verksamhet som Brittas mer än tjugo år gamla dokument skvallrar om.

Det blir naturligt att förskjuta fokus från undervisning till elevernas lärande. Målen för den kurs eller de moment som är aktuella måste tydliggöras. De studerande söker själva efter information. Lärarens uppgift blir att skapa struktur och hjälpa individen att omsätta information till kunskap i ett sammanhang där dialogen mellan lärare och elev får en central roll...

För att verkligt lärande skall komma till stånd, krävs också möjligheter till diskussion och reflektion. Värdet av lärande i grupp för då inte underskattas. Därvid utgör inte minst folkbildningen, arbetsplatser, folkbibliotek och lokala studiecentra viktiga resurser (Prop. 2000/01:72, ss. 33-34).

Noterbart är att komvux inte nämns i den sista citerade raden. Innehållet i hennes gamla vit-grå stencil skvallrar om att lärarna på Brittas komvux burit en insikt om värdet av ”dialog”, ”verkligt lärande”, ”möjligheter till diskussion och reflektion” samt ”värdet av lärande i grupp” ca 20 år innan avsnittet i Prop. 2000/01:72 om den förändrade lärarrollen skrevs.⁵¹ Innehållet i den gamla stencilen förefaller snarare tidlöst än gammalt, eller, om man utgår från skrivningarna i Prop. 2000/01, helt enkelt ganska fräscht.

1990-talet: Projekt och internationalisering ...

När vi talar om arbetet från 80-talets slut och under 90-talet tar Britta fram olika dokument om ”lokala utvecklingsprojekt”. Hälften av Brittas undervisning är sedan några år in på 80-talet i *Svenska som andraspråk* – vid 80-talets början läste Britta 40 poäng Svenska som andraspråk och också en tjugopoängskurs med namnet Invandrar- och minoritetsfrågor.

Britta förklarar att en hel del av de projekt hon blev involverad i syftade till att skapa olika former för att tillgodose och möta olika behov hos elever med

⁵¹ ”Folkbildningen sitter orubbat kvar”, konstaterar Britta när hon läser vad jag lyft fram ur Prop. 2000/01:72.

invandrarbakgrund. Dels hade kommunen fått en flyktingmottagning, dels fanns i kommunen sedan länge många invandrare som arbetat på fabriker, som under 70-talet börjat läggas ner. Bland bägge grupperna fanns olika behov utifrån deras olika förkunskaper i svenska och utifrån deras olika studiebakgrund i deras respektive hemländer och många av de lokala utvecklingsprojekten som Britta var engagerad i under 80-talets slut handlade om att utveckla former och organisation för dessa olikartade behov.

Britta berättar om de alltfler olika grupper som kom från olika länder som läste på deras komvux och berättar om en "internationaliseringsdag" som komvux hade 1985:

- Internationaliseringsdagen gick ut på att man skulle visa sin kultur och sitt land och så vidare, och det var nog första gången – kan man nästan säga – som jag förstod vad demokrati är. Vi hade två grupper från Iran – en grupp shah-trogna och en annan grupp med radikalare åsikter. Jag fick sitta flera eftermiddagar när vi planerade med de olika grupperna och försöka förklara för respektive grupp att de måste få visa två bilder av sitt land:
- Nehej, du ska säga att de (den andra gruppen) inte får vara med.
- Jamen, i Sverige har vi demokrati och det betyder att alla får säga sin åsikt... Och så vidare och så vidare och så vidare...

Britta skrattar och skruvar på sig:

- Just det här att försöka förklara demokrati praktiskt ... Det gick till sist – ja de satt i olika rum men det gick ändå att genomföra ... Men riktigt illa var det med några olika polska tjejer, det var några från Solidaritet och så var det några som inte tillhörde Solidaritet utan var här av andra skäl. Och de började nästan slåss på scenen. Vi fick rycka in. Efter det har vi inte haft en sån stor satsning, vi har mindre, småskaliga kulturdagar ... Inte så jättestort. I praktiken har vi haft något liknande på avslutningar varje termin, men inte så stort och märkvärdigt.

1984 hade komvux flyttat in i den låg- och mellanstadieskola där större delen av komvux verksamhet fortfarande är förlagd.

- När vi flyttade in hade det inte gjorts mycket sedan 1930. Jag vantrivdes i början, det var så mycket "skola" och det var så väldigt gammaldags allt, och den första tiden hade vi små bänkar, för barnen. Först fick vi in en lilltå i byggnaden men det här var en sak för framtiden och vi flyttade in successivt och byggde sedan om successivt. Vid 80-talets slut hade vi hela byggnaden och då kom tankarna att göra om den gamla gymnastiksalen till ett bibliotek

– och detta engagerades vi alla i. Det var mycket diskussioner kring uppbyggnaden av vårt bibliotek. Det rullade igång och det kom en del pengar från kommunen då, som vi inte riktigt var vana vid sedan tidigare. Det var ju också datoriseringen som kom då. Det var ett lyft för oss där, med biblioteket och datoriseringen.

Britta och hennes kollegor i Svenska som andraspråk blev en grupp med god sammanhållning och som blev duktiga på att söka pengar:

- I början på 90-talet var man inne på internationalisering, det var en trend och det kom olika pengar att söka. Vi – några lärare som jobbade med Svenska som andraspråk – sökte pengar från EU:s programkontor och åkte till Saffron Walden 1991, ett college utanför Cambridge i England. De hade undervisning i Engelska som andraspråk, de tog emot människor från hela världen, och de hade ett bibliotek som var intressant. Vi höll på att bygga upp vårt bibliotek då, och funderade mycket på just det här med läsning och Svenska som andraspråk och samarbetsformer mellan undervisningen och biblioteket, till exempel hur man bygger upp en progression med olika texter från allra första början. Vi tog med oss en del idéer hem. Allt går ju inte att överföra men det var viktigt att ta del av hur andra hade byggt upp och hur de jobbade. De hade inlärningsstudio, men vi jobbade inte så mycket med det – det blev inte riktigt så. Men vi fick tankar kring hur vi kunde göra, och vi hade redan börjat jobba med detta själva, så vi kunde jämföra.

En annan resa gjordes 1993, något drygt år senare, och genomfördes med hjälp av medel från Sällskapet för folkundervisningens befrämjande.

- De elever vi fick där på 80-talets slut från afrikanska länder gjorde att vi blev intresserade att se på deras skolgång. Jag och en kollega ville åka dit och få kunskap, vi ville lära oss om deras utbildning. Hur var skolgången för dem som kommit hit? Vi ville ha en bild, för att lättare kunna förstå deras bakgrund.

Britta har rotat fram en reserapport och visar mig. Där står:

Mål:

Att höja vår kulturella kompetens som ett led i skolans internationalisering.

Att lära känna afrikanska länder och speciellt deras skolsystem för att bättre förstå våra elever från bland annat Etiopien, Eritrea och Somalia och underlätta deras anpassning.

Resan gick till Kenya och Nairobi först, och sedan vidare till Etiopien.

- Min kollega hade kontakter via EFS⁵², och på så sätt fick vi kontakter så att vi kunde göra studiebesök också i Kenya. Vi hade bland annat med oss rullstolar till ett biståndsprojekt i Nairobi som vi besökte. Och vi var på ett college i Nairobi och åkte med dem ut till masaier – det var ett projekt där de skulle bygga upp vattenförsörjning i det distriktet, i samråd med masaier. Bistånd har ofta utgått från biståndsorganisationens referensramar och man kan dra paralleller till utbildning – vikten av att utvecklingsarbete börjar hos den enskilde människan, i hennes livssituation. En av dem som vi träffade – Karl Johan Lundström – hade doktorerat och skrivit böcker om cross-cultural communication. Det var mycket givande att tala med dem på college, som arbetade med biståndsarbetet och besöka distriktet: masaier vill leva sitt liv som ett boskapsskötande folk och samtidigt fanns en nybyggd skola, och där hade de också vuxenundervisning för att lära vuxna masaier läsa och skriva.
- I Nairobi var vi också på besök på en yrkesskola och på en förskola i slummen. Sedan i Etiopien träffade vi olika personer som jobbade med utbildning – bland annat en före detta gymnasieinspektör i Sverige som arbetade på Department of Adult Education i Addis Abeba. Han gav oss en god inblick i den komplicerade och svåra situationen kring utbildning i landet. Vi fick se mer än vad vi hade förväntat oss, det var en oerhört intressant resa. Bilden blev klarare genom det vi såg – för oss som jobbar med utbildning i Sverige är det självklart att man inte bara ska lära sig innantill, att teori ska kopplas till praktik, att man ska kunna vara självständig ... men med vårt studiebesök fick vi en helt annan förståelse för hur olika det var mellan våra olika utbildningstraditioner, utbildningssystem.

Jag frågar Britta om och hur resan fick konkreta effekter på undervisningen och för elever från dessa länder.

- Vi blev mer och mer övertygade om vikten av det jämförande perspektivet, att man måste lägga upp undervisningen och studierna mycket kring det, att utveckla en medvetenhet om sin egen kultur, tradition för att kunna få en förståelse för det andra. Det är sånt vi har kommit att jobba med mer och mer, och det jämförande perspektivet betonades också i de nya kursplanerna. Effekten av resan till Afrika var att vi fick mycket kunskap om förhållandena och utbildningsförhållandena där och att vi blev ännu mer medvetna om vikten av att skapa medvetenhet om det egna, vikten av att kunna jämföra det egna med annat, för att kunna gå vidare. Det gällde inte bara för eleverna – utan för oss med.

Britta berättar att det fanns andra projekt på skolan som knöt an till andraspråksinläring. Hon och en lärare i matematik skrev till exempel 1988 en

⁵² Evangeliska fosterlandsstiftelsen.

rapport om deras erfarenheter av undervisning för vuxna som inte hade svenska som modersmål. Mattelärarens del behandlade matematisk terminologi – andraspråkselevs svårigheter med benämnda uppgifter, med bärande begrepp och följderna av dessa svårigheter i de kurser de läser och skall ha betyg i. Det var alltså inte bara lärare i svenska som andraspråk som hade olika projekt kopplade till internationalisering. Brittas främsta tillhörighet har dock varit i arbetslaget med kollegorna i Svenska som andraspråk och 1998 gjorde de ytterligare en resa, denna gång till Amsterdam.

- Vi läste om denna vuxenutbildningsinstitution i tidskriften KOM.⁵³ De hade yrkesutbildning och mycket andraspråksinläring och vi var intresserade av hur de tog emot och jobbade med elever med andraspråk. Holland har ju tagit emot många från andra länder under lång tid och vi var intresserade av hur de byggde upp allt, ur ett integrationsperspektiv, hur de arbetade med att få in sina invandrare och flyktingar i samhället. Och så var vi intresserade av hur de jobbade med datorn i undervisningen. Vi hoppades på ett EU-samarbetsprojekt med dem. Vi åkte dit och besökte olika enheter hos dem och vi var också på en forskningsinstitution. Men de kanske inte hade kommit så långt som vi först trodde, och de hade redan många EU-samarbetsprojekt, så vår förhoppning om ett samarbete ... det rann ut i sanden.
- Men vi hade ju börjat jobba med dessa tankar och hade genom en kollega kontakter med en skola i Litauen. Vi var ganska många som var intresserade av utvecklingen i Baltikum, så vi hade en grupp i vårt arbetslag som jobbade med att bygga upp kontakter med Baltikum, och vi kom iväg år 2000, efter omfattande förberedelser. Vi flög till Riga, hyrde en minibuss där för att ta oss till de olika ställena – sju tanter i en minibuss i Baltikum – och besökte först Talsi i Lettland och så vidare till Marijampole i Litauen.
- I Talsi besökte vi deras regionala vuxenutbildningscentrum, ett centrum för nordvästra Lettland: det handlade ju om att bygga upp regionen. Där fanns olika former av vuxenutbildning: reguljära kurser, kvällsundervisning, distansutbildning ... Det var 16 lärare och totalt 500 elever på centret. I Litauen finns en stor rysk minoritet och de höll de på att bygga upp andraspråksundervisning i litauiska, för ryssarna och för ungdomar som missat skolan. Det var oerhört intressanta besök och vi blev fantastiskt väl mottagna och bodde hemma hos lärarna. Vi beundrade vad de gjorde med de små medel de hade.

Britta visar mig tidningsurklipp om deras resa och ger mig en kopia av en detaljerad reseberättelse som hon skrivit. Resan avslutades med ett besök på

⁵³ Tidskriften KOM ges ut av Riksförbundet för formell vuxenutbildning (Rvux). Se www.rvux.se/kom/

lärarhögskolan i Riga. Sedan berättar hon entusiastiskt att de ”välsignade pengarna från programkontoret” räckte till att betala för 14 lettiska lärare som kom en vecka och några veckor senare åtta litauiska lärare. Britta visar mig programmet för lärarna:

- De fick ju resa billigt förstås – och vi åkte och hämtade dem i två minibussar i Stockholm och så hade vi ett veckoprogram för dem och de bodde hos oss. De fick besöka och ta del av olika delar av vår verksamhet som vi gjort med deras, och träffa olika personal. Och så hade vi förberett oss tillsammans med lärarna i samhällskunskap, de hade förberedande lektioner med sina grupper i samhällskunskap och de hade faxat diskussionsfrågor från eleverna till de baltiska lärarna – det var ju då det var aktuellt med EU för deras del: om de skulle med. Så vi blandade grupper mellan samhällskunskapseleverna som jobbat med detta EU-projekt och lärarna från Baltikum och de hade diskussion. Det var verkligen lärorikt för alla parter och mycket lyckat.
- Vi tänkte att vi skulle göra ett EU-projekt och då måste man vara tre länder involverade och därför åkte vi till Irland. Genom en av våra deltagare fick vi kontakt med ett college i Dublin som hade lite vuxenundervisning. Där höll det på att byggas upp andraspråksinläring. Det kom många till Irland för att arbeta eftersom ekonomin blomstrade så, både flyktingar och andra sökte sig dit. På Irland bygger det mycket på frivillig verksamhet, frivilliga organisationer, de har den traditionen. Vi tänkte oss ett andraspråksinlärningsprojekt mellan Baltikum, Irland och oss. Men så skulle alla söka själva, och de från Baltikum fick inte pengar och de från Irland hade så fullt upp med sin egen verksamhet, så EU-projektet fullföljdes aldrig. Men vi hade fått ut oerhört mycket ändå, genom de här förberedande resorna och projektmötena. Och vi svetsades samman.

Britta berättar också om andra internationella projekt på skolan som hon inte varit delaktig i. Hon menar att 1990-talet varit en turbulent tid med ny läroplan, nya betygskriterier, nytt arbetstidsavtal och Kunskapslyftet – men att det faktiskt framför allt varit ett decennium med många olika projekt, och att lärargruppen själv involverade sig i alla de här olika studieresorna och projekten – allt från ITIS till internationaliseringsprojekt och till olika utbildningspaket, också de projekt.⁵⁴

- Vi har liksom fortsatt att jobba med våra projekt under hela tiden, genom allt annat.

⁵⁴ Genomförandet av ITiS (IT i skolan) var en statlig kompetensutvecklingssatsning för lärare i arbetslag under 1999-2002. I satsningen ingick bland annat genomförandet av ett IT-projekt. Britta berättar om deras projekt, *Sagor från fem världsdelar*. Sagorna talades in på band, bearbetades språkligt och skrevs rent på dator av eleverna och lärarna lade ut dessa på Internet. Även ett häfte med de 88 sagorna från olika språk trycktes upp.

Jag frågar om det inte varit problem men Britta vill inte lyfta fram det.

- Det var något år där på 90-talet, i samband med det nya avtalet, bland annat. Det var en osäkerhet som spred sig och det var inte unikt för vår skola, olika tolkningar kring hur det skulle vara och hur det skulle bli. Men saken är att vi liksom bara fortsatte att jobba och vi kom över turbulensen, det lade sig. Jag tycker inte att det är intressant att tala om eller att förstora, det intressanta är att se vad som har blivit, vad vi gjort. Vi fortsatte att jobba trots att det till exempel tog ett tag innan vi fick ett arbetstidsavtal och när jag ser tillbaks på 90-talet så är det det internationella och projekten och allt arbete kring projekten som är framträdande, inte enstaka perioder med viss turbulens. Det tog vi oss förbi. Jag var med i den samverkansgruppen som jobbade fram det nya avtalet.

Vad finns det då för exempel på utbildningspaket och utbildningsprojekt som byggts upp under 90-talet och framåt? Britta ger några olika exempel och här är ett:

- Vi har byggt upp en ettårig studieorganisation för att ge en struktur åt eleverna och för att skapa fler inlärningsstillfällen och mer tid för eleverna i svenska som andraspråk: utbildningen heter *Allmänt basår med svenska som andraspråk*. Tre lärare i svenska som andraspråk arbetar i ett lag kring ett antal elever och detta har vi kört i snart 10 års tid och vi har jobbat fram detta på ett självständigt sätt, det har inte varit som en följd av arbetslagsavtal eller annat. Skolledningen har förstås varit involverad, det har varit ett samarbete mellan lärare och skolledning – jag menar att det inte varit en följd av någon särskild reform. Det har tagit sin utgångspunkt i våra elevers behov, de som inte har svenska som modersmål. Vi har kört det genom Kunskapslyftet och reviderat efter nya kursplaner och nya proppen och det handlar om att skapa en struktur mellan sammanhållning i grupper, som vi ju tycker är viktigt, och kombinera detta med individualisering och flexibilitet, i enlighet med den nya vuxenutbildningsförordningen, och som ju också är viktigt.
- Så här är det upplagt: Svenskkurserna – Svenska 2 A och Svenska 2 B – och samhällskunskapskurserna är sammanhållna, tillsammans med två lokala kurser: en i muntlig framställning och en i skriftlig framställning. Dessa lokala kurser är på två nivåer: en A-kurs och en B-kurs, på 50 poäng vardera. Det innebär att vi genom de lokala kurserna ger eleverna 100 poäng per termin, som förstärker språkutvecklingen.
- Det handlar om att få fler tillfällen att öva muntligt och skriftligt, att utveckla sina färdigheter, och genom att vi är tre lärare som samarbetar, får de handledning och respons från olika lärare. En lärare i Svenska 2, en i muntlig framställning och en i skriftlig framställning, och de tre samarbetar kring

varje grupp. Kunde vi sträcka ut basåret i tiden så vore det förstås ännu bättre men det går inte, där hindrar oss CSN⁵⁵, men på det här sättet ger vi dem i alla fall mer möjlighet till färdighetsträning under det år de går basåret. Det är egentligen horribelt att den som ska läsa svenska som andraspråk ska läsa på samma och faktiskt kortare tid än de som har svenska som modersmål. Det är inte heller bara en färdighetsfråga och de behöver mer tid för att utveckla den omvärldskunskap som vi får genom vår obligatoriska skolgång. Men den här är ett sätt att ge dem mer tid till färdighetsträning inom de ramar vi har.

- Det här, tillsammans med samhällskunskapen utgör alltså det sammanhållna. Sedan läser de fria val från enstaka ämnen, matte och engelska på olika nivåer, beroende bland annat på förkunskaper, och så andra kurser i kursutbudet. Så där kommer det flexibla in, men de har det sammanhållna som bas. Det har fallit mycket väl ut.

Exemplet med det numera permanentade Allmänt basår med svenska som andraspråk, arbetet med att bygga upp biblioteket och hitta olika samarbetsformer med detta, de olika internationaliseringsprojekten – det är sådant som Britta främst lyfter fram när vi talar om 90-talet. Projekt och internationalisering, så sammanfattar Britta 90-talet. Följderna av exempelvis den nya läroplanen Lpf –94 och Kunskapslyftet är inte det som är i förgrunden i hennes redogörelse av epoken 90-talet.

... och ny läroplan, nytt avtal och Kunskapslyft

- Den nya läroplanen satte inga djupare spår på det sättet som Lvux 82 gjorde. Kunskapssyn och människosyn – det var ingen motsättning mellan Lvux 82 och Lpf –94. Om man läser *Skola för bildning*⁵⁶ är det mycket som är likt tankarna i Lvux 82. Det som var nytt med den nya läroplanen var organisationen: nytt betygssystem, nya betygskriterier och nya kurser. Ett annat sätt att organisera lärandet, om man säger så. Vi hade ju byggt upp det här med grunddelar och fördjupningar och jobbade vidare på det, det var ingen större motsättning, så sättet att undervisa på skilde sig inte så mycket från tidigare. Det är klart att det var mycket administrativt, många administrativa förändringar, vi fick ju tänka över allt: vad är svenska A jämfört med etapp 2, och så vidare. Vi hade mycket konferenser och samarbete och möten kring de nya betygskriterierna – vi samarbetade med ungdomsskolan, försökte hitta gemensamma nämnare med lärarna där, var indelade i grupper. Vi fick alla ta ett steg och ställa oss utanför det vi gjorde, och reflektera över det – och det

⁵⁵ Centrala studiestödsnämnden.

⁵⁶ *Skola för bildning*, SOU 1992:94. Läroplanskommitténs betänkande inför Lpo och Lpf –94.

är klart att det inte skadar. Det var mycket diskussioner och möten med de andra lärarna i stan och det är alltid lärorikt och nyttigt. Men det var ingen genomgripande förändring som den vi hade i samband med Lvux 82.

Britta framhåller att Lpf –94 mycket hängde ihop med det nya läraravtalet – ÖLA 2000 – som slöts året efter, och med organisering i lärarlag. Men hennes komvux hade redan under 80-talets slut haft indelningar i sektorer, med verksamhetsledare och konferenser och uppdelning i lag.

- Det fanns att bygga på. Arbetslagstanken som kom på 90-talets mitt hade vi haft ganska naturligt sedan ett antal år tillbaka. Inte på det sättet som ungdomsskolan organiserade sig, vår verksamhet har ju sett annorlunda ut, det har varit andra behov som har styrt, men vi har varit organiserade i sektorer och så tidigare, i naturliga grupper utifrån behov.
- Vi hade jobbat mycket med Lvux 82 och hade det med oss – vi har hållit på med utvecklingsplaner i min sektor sedan tiden för Lvux 82. När det sedan blev något år utan avtal och allt var upplöst och ganska turbulent var det mycket i sektorerna som bara flöt på, trots att det inte var formellt reglerat. På komvux har det alltid varit mycket pragmatism. Vi har jobbat på. Det gjorde vi även då.
- Det var en process kring det nya avtalet – vi jobbade med olika förslag, jag var med i den gruppen och det fanns olika uppfattningar, till exempel hur styrt allt skulle vara. Den processen varade något år och vår skola var inte den enda som hade lite turbulens då. Vi diskuterade mycket att det i den reglerade tiden skulle finnas tid för utvecklingssamtal med eleverna, det var sådana regleringar, såna frågor som var uppe. Och att vi skulle bygga vidare på vår indelning i sektorer med verksamhetsledare ... Vi hade ju mycket att bygga vidare på ... Det var en process, det tog något år men när allt var färdigförhandlat var det inte stort missnöje.

Britta betonar att den stora förändringen för undervisningens del under 90-talet kom med ”input från studieresorna”, de diskussioner och det arbete som kom i samband med dessa och de projekt hon och hennes kollegor jobbade med. I Brittans kurser – Svenska, Svenska 2 och Historia – har en avgörande förändring kommit genom inslagen av det jämförande perspektivet. Detta hade vuxit fram efter resan till Afrika, men kom också med de nya kursplanerna 1994 och förstärktes med revideringen av dessa år 2000.

- Nu jobbar vi mycket mer tematiskt. Vi har överlag kommit ifrån det där kronologiska, och det är väldigt skönt. Det är många fler möjligheter till dialog, till diskussionsfrågor där man ska jämföra – om man läser formuleringarna i kursplanerna på 90-talet och de reviderade. Och om man tittar på läs-

forskningen så handlar det om samma sak där: att man ställer egna frågor i förhållande till det man läser och skriver. Detta återspeglas också i våra läromedel, de ger mycket större möjlighet till diskussionsämnen och bjuder in till jämförelser – de har också utvecklats. Och grammatiken, om vi tar den som exempel, den är nu inget som är så inriktat på termer, det är mer behovsstyrt utifrån individer. Vi jobbar med färdighetsövning i Svenska 2, men det är mycket mer individuellt behovsstyrt än förr om åren.

- Nu är det mycket mer betoning i kursplanerna på att man ska formulera sina tankar, reflektera utifrån olika perspektiv och det har återspeglats i läromedel. Det är mer nu så att man som lärare läser och ger synpunkter och kommentarer, så det är mycket arbete, jag avsätter ett antal timmar av lördagen eller söndagen för läsning och kommentarer. Men det är skönt att ha kommit ifrån det där kronologiska.

Under tiden för Kunskapslyftet introducerades individuella studieplaner – vilket är något ”nytt” som tillkommit. Britta berättar också om den studiehall med handledning som byggts upp på komvux – också den något ”nytt”.

- Kommunen byggde upp ett vägledningscentrum. De som kommer till oss därifrån har sina individuella studieplaner med sig och vi jobbar vidare utifrån dem. Eller så kommer de direkt till komvux och vi gör de individuella studieplanerna här. Det är något vi har jobbat med och fortfarande jobbar med att utveckla. Det handlar om att tillmötesgå individuella behov, med Kunskapslyftet är det individen som lyfts fram. Det har vi väl alltid gjort på olika sätt, men individen är mer i fokus nu. Genom vår studiehall ges utökade möjligheter för var och en – eleverna ges möjlighet till handledning och hjälp utanför lektionstid. Det har fallit väl ut. Det är inte så att alla utnyttjar det, långtifrån, men ändå, det är en del som fått mycket bra stöd den vägen.

Jag frågar vad det blev för effekter av Kunskapslyftet för deras organisation.

- Vi fick många fler elever och nya lärare som kom till oss under den perioden. Det var väldigt bra, många fler som fick möjlighet att studera. Hos oss hade det där börjat redan tidigare, inte i samma omfattning, med vi fick under 90-talet allt fler elever och lärare som kom genom olika satsningar. Och det växte med Kunskapslyftet. Kunskapslyftet kopplades till komvux när det kom och det var bara lite som lades ut på andra anordnare. Så komvux expanderade, vi fördubblades, och vi byggde vidare på det vi hade. Det är väldigt roligt, när det kommer nya lärare och verksamheten blir större. Det var stort tryck där ett tag. Sedan, när allt gått ner i volym efter Kunskapslyftet, är det en del som avgått genom naturlig avgång, om man säger så, folk har gått i pension. Så vi har kunnat behålla många av de lärare som kom

under de åren. I vår kommun har komvux varit en stabil organisation och det har inte varit politiska meningsskiljaktigheter att ändra på organisationen kring vuxenutbildningen.

- Nu är ca 20 % utlagt på två andra anordnare, och de har flexstudier och distansstudier. Vi har också lite flexibel utbildning, men de har bara det. Komvux har fått bygga vidare på de traditioner som byggts upp, och det gör ju också att vi kunnat jobba vidare med våra olika projekt, till exempel. Man kan väl kanske säga att politikerna värnat om komvux. De har nog tyckt att det fungerat bra.

Britta hänvisar till den kvalitetsgranskning som Skolverket genomförde 2001 av all utbildningsverksamhet i staden, från förskola till vuxenutbildning.

- Där lyfts vuxenutbildningen fram, i rapporterna har inspektörerna tagit fasta på alla de olika strukturer vi har byggt upp, från sektorer och arbetslag till olika projekt och upplägg att möta individuella behov. De har också tagit upp hur CSN begränsar vuxenutbildningen, det framkom bland annat ur elevintervjuerna. Och det är ju sånt vi alltid haft och som är svårt att jobba mot, skolan och lärare försöker ju hitta vägar runt begränsningar hela tiden, ge eleverna mer tid och möjlighet utifrån deras olika behov. På vår skola är det en del personal som är och har varit politiskt aktiva i olika partier, det finns en hel del som har tentakler och det har under flera mandatperioder varit breda koalitioner i fullmäktige som bildat majoritet och det har nog varit gynnsamt. Jag tror att politikerna fått ganska bra koll, och vi på komvux har fått leva ostört på det sätt att man inte rört om för mycket. Peppar peppar, kanske man ska säga ... När det kommer nya politiker och nyckelpersoner så gäller det ju att ge dem information, så att de blir insatta.

I Skolverkets kvalitetsgranskning framkommer att lärarna på komvux upplever stöd från ledningen i sitt arbete. Jag frågar Britta om hon instämmer:

- Det har varit en arbetsplats med en god stämning, nästan hela tiden. Vi har haft och har bra skolledare och aktiva, engagerade och kunniga lärare och övrig personal. Det har varit en glädje att jobba här med all personal och alla vuxna elever, det vill jag verkligen understryka. Det har varit en ständig utveckling som jag ser det och man har inte behövt byta arbetsplats – det har hänt nya saker hela tiden. Nu är det projekt på gång i samarbete med arbetsförmedlingen, projekt bekostade av ESF-rådet.⁵⁷ Jag är inte involverad i det men det är och har varit en ständig utveckling.

⁵⁷ ”Europeiska socialfonden är EUs viktigaste redskap för att främja sysselsättning och stimulera tillväxt. Svenska ESF-rådet är den statliga myndighet som sedan år 2000 har i uppdrag att förvalta, och i vissa

Tankar i tiden 2004

- Vi hade ett föredrag här på en studiedag i våras, det var John Steinberg från Örebro och han talade om de här "lustbarnen" som finns. Alltså - individualister som gör det de har lust till och som förväntas fungera i grupp. Det är inte så mycket plikt och självdisciplin, men samtidigt så förväntas de ta eget ansvar. I vuxenutbildningen i de nya texterna, proppen efter Kunskapslyftet till exempel⁵⁸, så är det väldigt mycket individualism och flexibilitet och distans och eget ansvar, och jag tänker på att hjulet går runt lite grann – det var ju det som utmärkte Hermodsstudier.
- Man är lite tillbaks till distanslärande och flexibilitet men utan hänsyn tagen till att det en gång funnits, och erfarenheter man kan dra av det. Man förutsätter att folk kan hålla i sina studier utan att till exempel yttre miljö spelar någon roll och för mig är det konstigt att man talar om det som att vem som helst kan göra det. Så var det ju inte, det krävdes en enorm självdisciplin, plikt och uthållighet. Okej, en distanskurs kan väl alla göra, men om det är längre studier, krävs det ju något helt annat. Och det var det som kom med komvux, tänker jag, när man gick ifrån Hermods, och som lyftes fram i Lvux 82 och som också fanns tydligt i Skola för bildning – det var nästan ett folkbildningsperspektiv där. De fyra f:en⁵⁹ betonade sammanhang men med proppen efter Kunskapslyftet kom det ett definitivt brott mot Lvux 82 och Skola för bildning: i proppen efter Kunskapslyftet var det individualisering och flexibilitet istället.
- För mig är engagemang för samhället och samhällsintresse mycket viktigt och det står också i Lpf –94 att vi ska utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. Vi på komvux har jobbat mycket med studiebesök, eleverna intervjuar företrädare för de olika partierna ...
- Jag minns en iranier jag hade i en grupp, han var så engagerad i sina egna landsmän och jag pratade med honom när de gjort arbeten om de politiska partierna och frågade om han inte skulle satsa på att vara verksam och engagera sig *både* för Sverige och för sina egna, om han inte kunde få ihop det gamla och det nya på något sätt. Han gick runt till några olika politiska partier och tog reda på vad de stod för och började engagera sig och nu sitter han faktiskt i kommunfullmäktige.

fall enbart informera om, Europeiska socialfondens program i Sverige." Citatet är hämtat från EFS-rådets webbplats: www.esf.se

⁵⁸ Prop. 2001/01:72: *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*.

⁵⁹ Se *Skola för bildning*, kapitel "Kunskap och lärande" om fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet.

- Jag tänker mycket på demokratin: politikerförakt måste vi jobba emot om demokratin ska överleva. Det ska inte vara något slaskgöra att föra en demokrati vidare. För mig är det väldigt viktigt att jobba med samhälls-engagemang, inte minst för dem som kommer från andra länder. Vi här på skolan har i många år genomfört en årlig bussresa för eleverna till Stockholm och riksdagen, vi har kontakt med våra riksdagsmän som har ställt upp och visar runt – allt det här imponerade på lärarna från Baltikum. Och vi har återkommande studiebesök i kommunfullmäktige – rutiner för det. Jag har kunnat jobba med demokratifrågorna både i samhällskunskap och i historia och i Svenska 2 – man kan ta det från ett samhällsperspektiv eller ett historiskt perspektiv eller ett kulturellt perspektiv men det är oerhört viktigt, att vi försöker tillrättalägga och göra det svenska samhället tillgängligt så att säga, göra det begripligt.
- Individualisering och flexibilitet och de här ”lustbarnen” och vår tids uppfostran av individualister ... Jag håller med Jonas Frykman, hans tankar i *Den ljusnande framtid* om att skolan ska vara en institution där man går in och förändras, en institution som har kraft i sig – och inte tvärt om, alltså en institution som ska anpassa sig efter människorna hela tiden. Vi måste ta ansvar för varandras lärande, inte bara vårt eget. Det är viktigt att komma ihåg att demokratin och vuxenutbildningen faktiskt har byggt på det – folkhögskolorna och studieförbunden, det var grundläggande tankar, man tog ansvar för varandras lärande. När man talar om stöd för vuxnas lärande så är det så lätt att det blir det individualiserade, men vi får inte glömma bort det gemensamma, de gemensamma strukturerna som behövs. Folk måste kunna komma till vuxenutbildning för att förändras, för att lära sig *tillsammans* med andra. Det är oerhört viktiga stödstrukturer, både för dem som lär sig och för demokratin.
- Något som vi också jobbar med på skolan nu, inte jag, men andra, är svenska i yrkeslivet. Det behövs nya samarbeten, det finns ett enormt behov av utbildad arbetskraft till exempel inom hemtjänsten, inom omsorgen nu med pensionärsexplosionen. Intresset sjunker för omvårdnadsutbildningen på ungdomsgymnasiet, men vi på grundläggande vuxenutbildning har många, många människor som är vana vid att ta hand om sina gamla. Problemet är att de behöver utbildning, de behöver språkkunskaper och mer *yrkesträning*.
- Det krävs helt nya grepp – en kort vårdutbildning räcker inte för att få fast jobb, vårdbiträdesjobben är ju borta. Det paradoxala är att de ändå får timvikariat i hemtjänsten. Det är en paradox: De kan alltså arbeta där, de kan arbeta med jobbet men de kan inte komma in på en utbildning – svensk-kunskaperna räcker inte för det. Men många har med sig en hel del och vi behöver bygga upp en annan organisation. Det finns ett enormt behov från

samhället, och vi har folk vars kunskaper kan valideras, men de behöver både språkkunskaper och mer yrkeskunskaper. Här på skolan har några lärare jobbat mycket på senare tid med svenska-i-yrkeslivs-kurser och det är en början, men vi ser ett enormt behov att bygga ut detta. Vi behöver samarbeta med andra institutioner och söka EU-pengar – det krävs nya grepp, tillsammans med andra utifrån. Vi har några lärare som tillsammans med en folkhögskola jobbar fram ett projekt som riktar sig till somaliska kvinnor... Vi bjöd in politikerna i nämnden nu i våras och hade en föredragning om komvux verksamhet, om projektet med arbetsförmedlingen – vi har svenska i yrkeslivet riktad dels mot vård och omsorg och ett annat spår mot lager och industri... Vi får väl se vad som händer, men här finns mycket att göra och stora behov.

Sammanfattande analys: Kontinuerlig verksamhetsutveckling med utfärder och återkomster

Vid ett flertal tillfällen i Brittias redogörelse framkommer att hennes arbete kännetecknas av vad som kan diskuteras som kontinuerlig verksamhetsutveckling: ”det här är frågor som vi jobbar med nu”, ”vi jobbar med en sådan problematik, och har jobbat länge med att hitta bättre lösningar”, ”det är fortfarande något vi jobbar med, det är sånt vi har kommit att jobba med mer och mer”, ”Det är något vi har jobbat med och fortfarande jobbar med att utveckla”. Den turbulens kring arbetstidsregleringar och närliggande frågor som kom i samband med sjösättningen av avtalet ÖLA 2000 är inte något som Britta tycker är ”intressant att tala om eller att förstora”. ”Vi har liksom fortsatt att jobba med våra projekt under hela tiden, genom allt annat.”, fastställer hon bestämt.

Hägerstrand talar om begreppet *bana* som en möjlighet att förstå “the significance of continuity in the succession of situations” (Hägerstrand 1982, s. 323) och i Brittias berättelse framkommer en kontinuitet mellan räckan situationer. Arbetet med vuxenutbildningsfrågor före och i samband med Lvux 82 lyfts av Britta fram som betydelsefullt, och bärande i hennes berättelse är att det har satt spår i verksamheten och dess utveckling. Detta kan ses som en bakgrund, en historisk bakgrund, mot vilken de nya situationerna och projekten relateras. Nya modeller eller pedagogiska koncept (som individuella studieplaner och flexibla studieformer) adopteras (Rövik, 1998) men de projekt som Britta och hennes kollegor jobbat med har de fortsatt att jobba med – ”genom allt annat”. En del av verksamhetsutvecklingen har handlat om att inte bara förhålla sig till utan också parera eller försöka avvärja det som man i kollegiet ser som negativa följder av den ”nya” vuxenutbildningen:

- Många som studerar är ensamma i sina studier. Hur ska vi stötta dem i deras arbetsmiljö? Utnyttja den mötesplats som komvux är? Hjälpa dem till en gemenskap i sin arbetsmiljö? Det här är frågor som vi jobbar med nu, att balansera de individuella studieplanerna och de flexibla strukturerna med en arbetsmiljö som stöttar dem. De behöver nätverk, stöd och strukturer och komvux är egentligen en fantastisk mötesplats. Vi är nog fortfarande mycket präglade av den människosyn och kunskapssyn som vi haft sedan tiden för Lvux 82.

Brittas lärarbana på komvux framstår som stadigvarande präglad av människosynen och kunskapssynen som formulerades i Lvux 82 men framträdande är banans utfärder och återkomster.⁶⁰ Hennes och hennes kollegors resor, förberedelserna och det uppföljande arbetet har gett dem perspektiv både på vad som finns bortanför deras egen verksamhet samt på deras egen verksamhet och har med Brittas ord 'svetsat dem samman'.

Avslutande diorama: Britta jobbar läsåret ut

I samband med vår serie intervjuträffar och telefonsamtal våren 2004 berättade Britta att hon skrev ett tal som hon skulle hålla på avslutningen. Hennes komvux verksamhet är lokaliserad i flera byggnader – huvudbyggnaden är den där Britta haft sin tjänstgöring. Huset uppfördes på 30-talet, en ståtlig byggnad på en höjd, byggd för barnen i barnhusen nedanför höjden. Det var denna byggnad Britta hade svårt att förlika sig med när de flyttade in under 80-talet, men som hon blev mer och mer vän med.

- I början tyckte jag det var avskräckande – att det var så mycket *skola* ... För vuxna elever som återvänder till studier – jag tyckte att det var som att slå dem i huvudet. Men med tiden har vi ju gjort i ordning mycket, byggt om, gjort i ordning biblioteket, gjort om entrén och renoverat. I entrén hänger en stor tavla med kunskapens träd och det står *Välkommen till komvux* på alla språk som finns på skolan ... Jag har kommit att tycka att byggnaden är riktigt vacker. Och det är det som finns inuti byggnaden som skapar byggnaden.
- Vi har haft avslutningar under ett antal år, visserligen är det många som inte kommer, deras kurser har slutat – men det är förvånansvärt många *som* kommer. Förut var vi i aulan men det blev för trångt så sedan några år tillbaka har vi haft det på trappan. Vi brukar ha en fana, lite sommarsånger och ett tal...

⁶⁰ Metaforen används av Bernt Gustavsson i *Bildning i vår tid*. (1996, s. 43)

Talets utgångspunkt var karyatiderna⁶¹ på trappan, ”som bär upp detta bildningens hus”. Hon berättar efteråt:

- Jag tittade på trappan, på karyatiderna och pratade om de här figurerna som bär upp huset – och knöt an till de klassiska bildningsidealen och den tiden då huset byggdes. Och berättade om hur huset byggdes för barnen i barnhusen runtomkring som skulle ha möjlighet att gå upp för bildningens trappa. Och så knöt jag an till idag: att vi också går upp för bildningens trappa, att kunskap är det viktigaste och finaste i livet, värt att gå upp för trappan och kämpa för. Det är något viktigt, fint och eftersträvansvärt ... Det var det talet tog upp.

⁶¹ Svensk ordbok: karyatid: skulpterad kvinnogestalt som bär upp del av byggnad och alltså fungerar som en pelare.

6. En lärarbana i den svenska vuxenutbildningen: Gustav

Prolog

Underlaget till berättelsen om Gustavs bana är dels några intervjuer som ägde rum 1999 i samband med att jag skrev min c-uppsats, dels några intervjuer 2002 och 2003. Berättelsen har jag konfigurerat så att jag ibland, då jag sett det som relevant, skrivit fram de olika tidrumsliga sammanhangen för Gustavs berättande. Situationen då de två intervjuerierna ägde rum ramades in av olika förhållanden eller omständigheter och jag har därför sett det som på sin plats att skriva en prolog.

Under vår första serie samtalsintervjuer 1999 diskuterade vi Gustavs yrkesliv och undervisning på komvux från 1974 och framåt, den period han varit verksam. Därtill diskuterade vi en hel del då dagsaktuella frågor – två år hade då gått av statens omfattande utbildningsprojekt Kunskapslyftet. Det handlade om hur Kunskapslyftet påverkade förhållanden av kommunens vuxenutbildning. Med denna satsning fanns följder som Gustav ställde sig frågande inför, såsom följderna av en mångfald utbildningsanordnare och det han såg som ”ett ökat marknadstänkande”. Vad ska hända på sikt, hur kommer de olika verksamheterna att påverkas, hur många kollegor kommer att få gå under de närmaste åren, vad kommer det att innebära för eleverna? Detta var frågor som Gustav lyfte i samband med de samtalsintervjuer som ägde rum 1999.

I augusti 2002 påbörjade vi en serie uppföljande intervjuer. Tiden sammanföll med den första upphandlingen av anbud med före detta komvux som ett bolag – numera alltså en anordnare bland andra, på, som det hette, lika villkor i ett köpsälj-förfarande. Upphandlingsprocessen hade påbörjats under våren och hade dragit ut på tiden och inte blivit klar. Mot slutet av den serie träffar som vi hade under höstterminens början 2002 kom beskedet att beställarnämnden inte upphandlat grundläggande och gymnasial vuxenutbildning (samt sfi) från den egna anordnaren. Gustavs projekt som lärare inom kommunal vuxenutbildning kom därmed att kvaddas.

Om projekt och kvaddade projekt skriver Nilsson (1994): ”I ett projekt samverkar individen med andra individer, institutioner och ting och olika moment måste utföras i en viss ordning – annars blir det inte ’detta’ projekt. Projektet måste också ha en viss motståndskraft mot avbrott och det måste kunna fortsätta trots störningar. Men många projekt går inte att genomföra, utan de kan ’kvadda’.” (ibid., s. 40). Men, som Nilsson också skriver, ”har kvaddade

projekt onekligen också sitt intresse och kan många gånger förklaras tidsgeografiskt” (ibid.).

Gustavs lärarbana i den svenska vuxenutbildningen slutar med att han packar ihop sitt arbetsmaterial i en 100-literslåda och efter det har hans bana ändrat riktning. Vad han har jobbat med efter sin lärarbana i den kommunala vuxenutbildningen framkommer i det avslutande dioramat. Men det är ett antal sidor kvar tills denna berättelse, som börjar nu, är slut ...

Gustavs banas början

- Skolan betydde mycket för mig. Skolan och min bästa kompis föräldrar. Hans pappa som var min lärare. Det påverkade nog mitt yrkesval.

Berättelsen om Gustavs bana börjar med en pojke med jordbrukarbakgrund på 50-talet. Han växte upp på landet, hade tre syskon och är den första i sin familj och från sin by som tog studenten. Skolan som han gick i var en byskola, en så kallad B-skola, där läraren undervisade flera årskurser i samma grupp. Gustavs bästa kompis bodde med sina föräldrar i lärarbostaden i närheten av skolan och Gustav berättar om hur de lekte i skolan efter skoltid. Ofta var de kvar till klockan sex på kvällen. De lekte i gymnasalen och ”höll på” på vinden och tyckte att det var självklart att få vara där. Städarskan som kom på eftermiddagarna var ett dagligt inslag.

Gustavs gudmor, som inte hade några egna barn och stod familjen mycket nära, hade varit hans mammas lärare. Hon arbetade som lärare i en närliggande by.

- Jag var alltid med på hennes skolavslutningar. Hon fyllde år den 14 juni och vi firade alltid henne vid skolavslutningarna. Det var bara så.

En kusin till Gustav, vars familj bodde i den större staden i närheten, tog studenten ett tiotal år före Gustav och Gustav minns detta studentfirande väl. Han säger att det är möjligt att det är sådana tillfällen som man präglas av och berättar om föräldrarna som uppmuntrade honom att ta studenten och studera vidare.

- De såg läraryrket som ett bra yrke och var mycket positiva till det.

Gustavs lärarbanas början: ”När det var läge för att bygga ut komvux”

Gustav har arbetat på komvux större delen av sitt yrkesverksamma liv i en av landets större kommuner. Han tog examen som gymnasielärare i matematik och fysik som tjugotreåring 1972. Efter lärarexamen gjorde Gustav lumpen och arbetade det följande året på en grundskola. Året därpå hade han bara anställning på halvtid och därför såg han sig omkring för att fylla upp sin tjänst. Detta var anledningen till att han sökte sig till komvux.

- Jag tog en rövare för att se om det fanns något och slog en signal. Det var väldigt många elever som hade sökt, så det var många i klasserna. Man behövde dela gruppen i två och det var därför jag kom in.

Att han skulle ägna en stor del av sitt yrkesliv åt kommunal vuxenutbildning var inget som han planerade för när han började undervisa på komvux 1974. Den första terminen hade han två kvällskurser, en matematikklass motsvarande grundskolenivå och en klass på gymnasienivå. Gustav beskriver sig själv då som ”en av de yngsta i klassen” – 25 år gammal. Eleverna minns han som ”motiverade” och ”duktiga” – ”en begåvningsreserv som gått realskola och börjat jobba direkt efter det”.

- De hade inte särskilt gott självförtroende men de var motiverade och duktiga. De flesta jobbade på dagtid och i klassen fanns också en hel del hemmafruar. Kanske förstorar jag upp det där med begåvningsreserv men i alla fall var det så med de kvällselever som jag hade då. 70-talet präglades av att gymnasieskolan började bli ett allmänt krav för att få jobb och det fanns ett behov överlag av att läsa vidare. Och jag råkade komma in just då, när det var läge för att bygga ut komvux. Det var detta som gjorde mig påtagligt intresserad av komvux, att det fanns en slags begåvningsreserv som det liksom sprudlade om. Det var det som var så spännande.

Gustavs ordval ”begåvningsreserv” visar hur begreppet med dess ursprung i Huséns och Härnqvists forskning från 50-talet och framåt⁶² kom att bli en benämning för många av dem som studerade på komvux. Och Gustavs beskrivning av sin och kollegornas syn på sitt arbete samspelar med förväntningar från dessa vuxna elever:

- Komvux hade en otrolig kraft i och med att vi hade så välutbildade och duktiga lärare och det var en tid när allting byggdes upp. Vi lärare såg det som viktigt att kunna hålla en hög nivå så att eleverna skulle klara av att

⁶² För omfattande introduktion till begreppet, se Härnqvist & Husén (2000). (Jfr också denna avhandlings kapitel 2.)

komma vidare och göra bra ifrån sig där. Det var en fråga om kvalitet, helt enkelt, de ville ha ut maximalt av lektionerna. Dessa elever studerade för att de ville studera, de hade ambitioner och lärarna såg det som sin roll att göra studierna effektiva och intressanta.

Alla skulle dock inte vidare till högskolan. Han drar sig till minnes en av de första dagklasserna som han hade:

- Det var 30 elever och alla ville prestera. De var en grupp med många kvinnor. De gick på ekonomisk linje och på avslutningen kom de och hämtade mig i en limousin och band en bindel för mina ögon och körde iväg mig till en fest. De var kreativa, idérika, målinriktade människor och de flesta fick nya jobb direkt. Inte många gick till högskolan. De hade arbetslivserfarenhet, var målinriktade, intensiva, och de ville verkligen förstå, och de tog stort ansvar.

”Det här vill jag göra” – ett meningsfullt projekt tar form

- Det inledande året satt jag och räknade hemma om nätterna och tänkte på hur jag skulle förklara. Jag tyckte att det var roligt, det fanns ett intresse från eleverna hela tiden och man fick en respons. Jag blev själv lite taggad av detta att jag var tvungen att jobba vidare med matematiken och hela tiden tänka vidare. Det var en stor utmaning och stimulans att förklara och förmedla.

När han berättar om den dagen som han fick fast anställning kommer minnet av ett starkt känslotillstånd:

- Jag minns att jag tyckte att det var en av de bästa dagarna i mitt liv när jag fick besked om att jag fått fast anställning. Jag kände att ”det här vill jag göra”.

Han fick anställning efter det första läsåret och de inledande åren på komvux talar han om som ”mycket stimulerande”. Flera av hans kollegor på stadens olika komvux var lärare som han själv hade haft på universitetet och en hade varit hans metodiklektor.

- Det var en hög ambitionsnivå och lärarna såg det som viktigt att lektionstiden skulle utnyttjas ordentligt. Det var hela tiden intressanta diskussioner på skolan – en ständig dialog. Man kan säga att jag lärde mig genom att vara där hela dagarna. Man gick runt och kollade, pratade, fick tips, och det var ett väldigt öppet klimat.

När Gustav redogör för dessa inledande år och lärarnas inställning till komvux och jobbet, talar han återkommande och i skilda uttryck om en "anda". Han refererar till Olof Palme som han säger betydde mycket för många komvuxlärare och säger att det fanns "en anda", "en tidens anda", "en bildningsanda", "en kunskapsanda" "som genomsyrade uppbyggnaden av komvux". Med tidsgeografiska begrepp (Hägerstrand, 1991; Nilsson 1994) kan det sägas vara i detta *tidrum* och i denna *situation* med dessa *kontaktytor* som Gustavs *projekt* som komvuxlärare tar form. Gustav jobbade på samma arbetsplats i närmare femton år. Vuxengymnasiet låg centralt i staden och med Gustavs ord hade skolan "en tydlig identitet och hög status" och "var mycket viktig för lärare och elever". Han visar bilder ur ett album där han samlat foton och andra dokument från sin tid som lärare. Han berättar om de olika eleverna på bilderna och berättar om de nya grupperna som kom under 80-talet, i sina klasser hade han många chilener och iranier. Han visar andra bilder, bilder på kollegor, och kommenterar olika aktiviteter och människor på bilderna.

Vid slutet av åttiotalet stängdes skolan för att det skulle byggas lokaler för annan verksamhet. Han visar bilder på demonstrationståg med många elever och lärare och visar tidningsklipp med upprörda insändare. Hans komvux verksamhet delades upp i nya enheter, förlades till flera andra byggnader och byggdes ut. Men för Gustav är den första arbetsplatsen och det han där var delaktig i något mycket betydelsefullt, inte bara för hans egen del utan också för uppbyggnaden av stadens komvux:

- Det var på den skolan som vi formades, det var där komvux tog sin form. Vi visste att det vi gjorde var viktigt och mycket bra. Vi hade dynamiska och mycket kunniga skolledare. De var med och formade svensk vuxenutbildning, deltog i debatter, drev debatter. De var mycket engagerade och det var ett antal av lärarna också som var mycket engagerade – det var en hög medvetenhet och nivå på skolan.

Komvux didaktiska praktik

Under våra samtalsintervjuer 1999 pratade Gustav om det som var specifikt för komvux:

- Komvux är mycket kurstillvaro. Vi har ju inga friluftsdagar och sådant som man har i den obligatoriska skolan. Vi ser eleverna där, då, i den eftermiddan, det är en kurs. Målet för de allra flesta är fortfarande att man ska komma vidare. Man ska bli godkänd på sina kurser. De har själva sina mål – för eleverna i fysik och matte handlar det oftast om att komma in på högskola. De har oftast VG och MVG som mål. De är inriktade på att de ska ha

sin utbildning. Dessa elever har klara uppfattningar om att det ska vara effektivt och de vill ha ut mycket av en lektion. De vill ha sin kurs och de har sina mål. De vill ha hjälp, helt enkelt, med sina studier och de vill känna att de har lärt sig mycket. De vill utnyttja mig så mycket som möjligt och vill ha hjälp att plocka ut det viktigaste.

Vi diskuterade huruvida satsningen Kunskapslyftet medfört en förändring avseende 'kurstillvaron' och Gustav formulerade sig i följande:

- Många läser nu för att man måste ha sin kärnämneskompetens. Man kommer inte särskilt långt om man inte har det. För dessa elever är det inte riktigt samma sak som för de som läser till exempel matte och fysik i enstaka kurser – de kanske inte har samma tydliga mål. Men även för dem som studerar för att få kärnämnesbehörigheten är det så för de allra flesta att man oftast är där för att man vill vidare på något sätt. Det är också så för dessa att det är en kurstillvaro för de allra flesta – det är kurser med mål och betygskriterier.

Gustavs verksamhet som lärare betingas av kurser med mål och betyg. Det kan uttryckas i termer av en didaktisk praktik där det inte rör sig om 'vilket lärande som helst'. Nästföljande avsnitt handlar om hans lärarbana knutet till denna didaktiska praktik, om olika situationer, projekt och kontaktytor.

Om undervisning, dess drivkrafter och om förändring av undervisning

När Gustav blickar tillbaka på sin lärarbanas början minns han inte att kollegorna vid 70-talets mitt påverkade varandra vad gällde hur man undervisade:

- Det var liksom självklart och varje lärares ensak. Det pratade man just inte om. Då diskuterade man vilka moment som skulle tas upp i de olika kurserna, innehållet och utformningen av de gemensamma proven. Det var först under 90-talet som en mer allmän övergripande diskussion om kunskapssyn och arbetsformer började komma.

Gustav jämför detta med hur det var när han gick på lärarhögskolan. På den tiden, det vill säga på 70-talets början, hade man inte heller på lärarhögskolan några fördjupande diskussioner om kunskapssyn, menar Gustav och summerar utbildningen så här:

- Hur förbereder man, hur planerar man en bra lektion? På lärarhögskolan talade man mest om att man skulle ha lektioner som var tillräckligt bra, intressanta och spännande. Inte något om hur man ska bemöta eleven vad det

gäller undervisningsinnehåll, eller så – utan sättet att undervisa på var det som var i fokus. Overhead, variera, tavlan – olika färger på pennorna – och så fanns det något som hette MAKIS⁶³... Det har hänt mycket vad det gäller undervisning och kunskapssyn även på lärarhögskolan, tror jag. Lärarhögskolan på den tiden sa: Sådär ska du göra. Du ska ha en bra taveldisposition, du ska ha noggrant förberedda experiment. Dispositionen av lektionen, det var A och O. Det var mycket tydliga signaler: Så här ska du göra!

De första årens jobb handlade i stort om att lära sig så att det skulle bli ”bra”:

- De första åren lade man mycket tid på att lära sig det man skulle hålla på med: att hitta bra förklaringar, bra övningsexempel, eller i fysiken att hitta bra laborationsuppsättningar. Man hade inte så mycket tid att göra allt annat i början utan det kom med tiden när man hade kört kurserna ett tag.

Utvecklingen av undervisningen och de personliga drivkrafterna bakom den identifierar han i följande.

- Man vill att det ska vara stimulerande, både för eleverna och för en själv. Man vill också göra något eller några nya saker varje termin, utifrån det man har gjort tidigare och utveckla utifrån det. Det är väl en drivkraft, kan man säga, och det har funnits där från början.

Med tiden som man jobbar blir man också enligt Gustav insatt i olika saker, och förändrar sig och breddar sin kompetens. Att undervisning förändras är alltså inte alls något som enbart kommer ’inifrån’. Som exempel på förändringar som kommit ’utifrån’ och som påverkat honom ger han olika exempel: ”att man får en annan typ av kurs” eller ”en annan grupp av elever till exempel i olika utbildningsformer eller i uppdragsutbildning”. Gustav menar att både samhället och eleverna har förändrats från den tiden då han började sin lärarbana, vilket också förändrat hans sätt att vara i klassrummet:

- Överhuvudtaget är eleverna mer aktiva nu och de är yngre än de som var elever när jag började jobba på komvux. De som går nu vill inte bara sitta och lyssna, de vill göra saker också. Kanske är det väl det att de har fått den inskolningen – redan från låg- och mellanstadiet. Många av de elever som jag har nu började sin skolgång i slutet av 70-talet och de har nog definitivt påverkats av sin skolgång. Vi har tvingats söka andra arbetsformer, dels till exempel med sånt som uppdragsutbildning för företag, eller för att andra kräver det. Men vi har faktiskt utvecklats hela tiden för att eleverna har blivit

⁶³ MAKIS, som Gustav refererar till, är en förkortning av de principer för arbetssätt och arbetsformer som anvisades i läroplanerna Lgr 62 och Lgr 69. Förkortningen står för Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individuellt arbete och Samarbete.

annorlunda. Det är många som har det jobbigare nuförtiden och de är dessutom mer aktiva. Man får arbeta på ett annat sätt för att nå dem.

Nya läroplaner och styrdokument nämner han också:

- Nya läroplaner är ju starka drivkrafter för förändring som man får anpassa sig till.

Han beskriver hur lärarna på hans skola i samband med införandet av läroplanerna Lvux 82 och Lpf – 94 hade diskussioner i kollegiet och möten mellan skolorna i staden om hur man kunde lägga upp undervisningen och kurserna. Lvux 82 och införandet av det nya etappsystemet var en reform som förändrade både upplägg, innehåll och elevsammansättning i grupperna:

- Det är ju föregångaren till det kurssystem som vi har nu och det innebär att man ska starta på en viss nivå och sedan ska de som vill gå vidare gå vidare till nästa etapp. Alla har alltså samma utgångskurs och det är det som vi fortfarande brottas med. Förut så var det olika böcker, till exempel för N och för S, för man valde ju olika linjer. Tvåårig social linje, t ex, hade en helt annan matte än den för treåriga linjer. De som gick på N läste svårare matte redan från början och det var väldigt bra, för då hade de grunden att stå på, när de kom in på den svårare matematiken. Vi fick ändra oss men tyckte inte att etappsystemet var en pedagogisk reform, utan det var mest en politikerreform. Det var en formell eller organisatorisk reform för att på ett enklare sätt hantera kurssystemet, istället för att ha flera paralleller.

Men Gustav ger också exempel på lokala handlingsutrymmen som utvecklades efter Lvux 82 och etappsystemet. Han och hans kollegor sjösatte ett utbildningspaket som fanns i två varianter, ett paket på två terminer som var en intensiv variant, och ett på tre terminer. Eleverna i paketet läste matematik och fysik i samma grupp.

- Det blev en mycket lyckad brygga för elever som ville vidare till naturvetenskapliga och tekniska högskolestudier. FyMa, som vi kallade paketet, har nog varit det roligaste under min tid som lärare på komvux ... Det är en enorm utveckling som eleverna går igenom under de terminerna. Studietekniken och förmågan att resonera och tänka naturvetenskapligt utvecklas oerhört mycket ... Jag vill förmedla och diskutera det som är vetenskap. Hur resonerar man när man skall genomföra ett bevis? Hur skall man göra vetenskapliga mätningar i fysik och analysera resultaten? Hur skall man tänka när man håller på med problemlösning? Eleverna lär sig alltmer av detta under kursens gång och det är en stor tillfredsställelse för mig att få vara med om denna utveckling ... Jag glömmer aldrig när jag kört min första termin med

FyMa – den känslan att jag kunde genomföra det och svara på alla frågorna. Efter det kunde man jobba med att förfina och förbättra allt.

Med åren har mötet med klassen eller gruppen allt mer kommit att forma upplägget på undervisningen och lektionerna, och även innehållet:

- Jag har kört mycket mer improviserat i klassundervisningen med tiden. Det har blivit fler diskussioner i klassen med åren och mer improviserat utifrån det som kommer från gruppen. Jag ska ge ett exempel som är så långt från den skolan där jag började undervisa, som man kan komma. Jag hade matte och så helt plötsligt tyckte eleverna att det var roligt att skriva egna uppgifter. Vi höll på med ekvationer – benämnda ekvationer – man läser en text och så ska man ställa upp en ekvation. Det här tycker elever är svårt. Men på något sätt kom vi fram till att de skulle formulera uppgifterna själva i grupper. De satt i grupper och skrev uppgifter tillsammans, och så kopierades detta upp och sedan fick varje grupp gå fram och lösa det och visa hur man gjorde. Det blev så att olika alternativ kom upp, en del kanske gav en felaktig lösning och då hade vi en diskussion kring det. Det blev riktiga diskussioner i klassen. Det här är bara ett exempel men det säger en del om hur jag har jobbat i med matten när jag har haft helklassundervisning.

Detta slags meningskapande eller meningserbjudande (Englund, 1997) upplägg med diskussion och arbete i grupper är något som har vuxit fram över åren och Gustav återvänder gång på gång till hur viktigt hans tidigare erfarenheter varit för att förbättra undervisningen på olika sätt.

När Gustav berättar om de inledande årens diskussioner med kollegor, tar han upp de så kallade ämnesträffarna som kollegorna hade några gånger per termin.⁶⁴ Vid dessa ämnesträffar diskuterades till exempel moment som man tyckte skulle ingå i kursen och olika läromedel. En hel del av dessa ämnesträffar användes till att diskutera provkonstruktioner och uppgifter. Gustav minns livliga diskussioner där lärarna hade olika infallsvinklar och argumenterade för sina respektive synsätt. Man diskuterade också *vad* man skulle hinna med i de olika kurserna och *hur* man skulle hinna detta. Frågorna var övergripande men även konkreta såsom: ”Hinner vi till exempel med växelström eller ska vi koncentrera oss på att man förstår likström? Hur ska vi lägga upp undervisningen så att eleverna får ut så mycket som möjligt av tiden?”

- På något sätt har det varit så hela tiden under min tid som lärare i fysik, säger Gustav. Det här med om man hinner med växelström har hela tiden diskuterats.

⁶⁴ När Gustav började arbeta på komvux 1974 gällde de övergripande målen och kursplanerna i Lgr och Lgy även för komvux. Se denna avhandlings kapitel 1 och 2.

Så uttryckte sig Gustav när vi samtalade med varandra 1999. Det var förvisso i en ganska skämtsam ton han tog upp växelströmmen som ett exempel på moment som man under kursen inte riktigt ”hinner med” men under den skämtsamma ytan fanns en angelägenhet. Han berättade om ”de senaste signalerna som kommit från landets tekniska högskolor” om att studenterna där har allt större svårigheter att klara sina kurser, och argumenterade att ”den nu ännu mer komprimerade undervisningstiden i vuxenutbildningen gör att de som behöver stöd och mycket träning för att utveckla en förståelse av fysiken och matematiken inte får det som de behöver”. Han hade inte svårt att se att många hade problem med sina framtida studier. Strax före våra samtal 1999 hade han och några kollegor uppvaktat olika lokala utbildningspolitiker för att försöka bidra till en medvetenhet om elevernas behov i vuxenutbildningen påverka dem att inte, som planerat, besluta om ytterligare reducerad undervisningstid.

Gustavs diskussion kring växelströmmens plats i en fysikkurs och hans engagemang för att studenterna måste ges möjlighet att ”utveckla förståelse” (kring till exempel växelström) är en mer komplex fråga än att ”hinna med”. Hans resonemang om att utveckla förståelse kan relateras till Carlgrens & Martons diskussion om ”lärares professionella objekt” som riktas mot att utveckla elevernas förmågor och förhållningssätt (Carlgren & Marton, 2000). Att elever lär sig erfara, uppfatta och förstå på olika sätt och i förhållande till olika situationer och olika kriterier är fundamentalt, argumenterar de och centralt för framtida lärare blir, skriver de, att kunna ”utveckla vissa kvaliteter i kunnandet” – eller ”förmågor”, som de också säger (ibid., s. 228). Gustavs diskussion om det viktiga med att ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse för olika aspekter av ett kunskapsområde visar på en didaktisk fråga som inte bara berör framtida lärare. Snarare framstår det som en evig didaktisk angelägenhet som följt Gustav under hela hans projekt sedan 1974.

Vid våra samtal sensommaren 2002 knöt jag återigen an till växelströmmen och Gustav var nu märkbart bekymrad. Sedan vår förra intervjuserie 1999 hade en beställarförvaltning för vuxenutbildning inrättats i kommunen. Flexibla studieformer av olika slag var viktigt för att kunna vara med på marknaden i framtiden.

- Nu handlar diskussionerna bara om detta med att lägga upp flexkurser och hur det ska bli, och om omorganisation och så. Det var länge sedan jag överhuvudtaget haft någon diskussion med kollegor om kunskap. Nu är det formen som är i centrum.

Gustav talade ingående om flexstudier för att beskriva vad han uttryckte som ”den nya tidens anda”. Han menade att det ”nu” fanns ”en tydlig föreställning” från stadens beställarförvaltning att sådana studier var ”jättebra” och att man

som utbildningsanordnare var tvungen att jobba på det viset. Han hade själv flexstudier i fysik och han problematiserade upplägget:

- Med flexstudier är det ju så här att man inte kan planera som när man ska ha lektion utan det är i situationen och utifrån elevernas frågor som innehållet kommer upp och det passar verkligen inte alla – varken elever eller lärare. När man har lektion med en klass och man följer en gemensam planering så utnyttjar man det som finns i gruppen på ett helt annat sätt. Nu är det den individuella studieplanen som gäller, heter det, men eleverna *vill* faktiskt ha så mycket samordning och samtal som möjligt. De vill ha gemensamma diskussioner för allt blir mer levande då, och då blir det lättare att lära sig. Om läraren berättar och förklarar och man utnyttjar det som finns i klassen, om man diskuterar och levandegör och utnyttjar det som sagts och gjorts och sammanfattar det viktigaste mot slutet av sin lektion, blir det en gemensam upplevelse. Som elev blir det något helt annat än när man ska sitta med reducerad undervisningstid i en flexgrupp med människor med helt olika frågor och helt olika behov och man sedan ska gå hem till sina böcker för att lära sig på egen hand.

Gustav såg en ironi i talet om individualisering och flexibilitet för att möta den enskilda individens utveckling och menade att det inte alls var frågan om att sätta ”individen i centrum”:

- Detta med flexstudier passar visserligen en del bra men det är ett jättepessat program för många. Det blir så att läraren tar upp det absolut viktigaste utifrån stunden och läraren har inte haft tid att förbereda sig. Denna studieform kräver mer av eleverna, den kräver tålamod och mycket av min tid går åt till att uppmuntra och prata om allmänna saker. De hinner inte växa in i kursen som när man går en vanlig kurs. Jag tycker att det inte alls är ”eleven i centrum” eller ”individen i centrum” som det är nu, utan det är *formen* som är i centrum. Många vill ha regelbundenhet och strukturer och de vill ha vanliga kurser men de är utspridda hos olika utbildningsanordnare, några här och några där. Och många elever saknar en slags grundläggande studiekompetens – de har gått ut gymnasieskolan med ofullständiga betyg och har dåliga studierutiner och så kan de inte överblicka tiden. De vill att det ska gå fort och som det nu är ju tanken att de ska kunna säga att ”då och då vill jag vara klar”, och vi som anordnare ska vara flexibla och kunna tillmötesgå det. Det är en mycket konstig situation för många har inte särskilt realistiska mål och inte heller förkunskaper och studierutiner som gör att de kan klara av att uppnå sina mål. Det är en sådan tid nu att vi ska vara flexibla och det har vi blivit också. Vi har blivit bättre på att hitta lösningar för dem som vill studera på andra sätt än i traditionella kurser. Men flexibla studier innebär att man får

sitta och plugga mycket för sig själv och det är väldigt många som inte klarar det.

Den diskussion jag initierade om växelströmmens status år 2002 kom alltså istället att handla om det rådande 'förändringstrycket'. Och i samband med det lyfte Gustav också fram, som han uttryckte det, "den vanliga föreställningen som finns att äldre lärare är ängsliga för förändringar och vill göra som de 'alltid' har gjort". Gustav problematiserade detta och menade att det var en mycket förenklad bild:

- När jag har de här flexeleverna så känner jag mig som "Mr Flex" och jag är glad att jag har all erfarenhet, att jag har haft alla de här kurserna tidigare och känner mig hemma och trygg och vet var allt är på institutionen. Jag är nog också rätt så flexibel av mig som person och jag har kört distanskurser på 90-talet, till och med före Kunskapslyftet, men det är inget jag tror att jag hade utfört särskilt bra i början av min lärartid. Nu kan jag trots allt klara det bra, med alla samlade erfarenheter. Genom att mina tidigare lektioner, mina planeringar och olika sätt att förklara finns lagrade i hjärnan, så vet jag vad man kan ta upp, och när och hur. När det dyker upp en elev som säger att han måste köra den här eller den där laborationen så kan jag säga: "Då plockar du fram det och det ..." och känna mig trygg.

Han ställde sig skeptisk till föreställningen om att nya och yngre lärare skulle klara situationen bättre. Han berättade om de lärarkandidater som han och hans kollegor haft:

- Det är ju vi som lär dem hur man måste tänka för att kunna förklara. Den här föreställningen om att unga lärare har så mycket att komma med – de har inte så mycket idéer med sig eller mycket att komma med, det är ju det man får när man har hållit på ett tag.

Ett återkommande tema i Gustavs berättelse är erfarenhet som en bas för utveckling. Det kan kopplas till Shulmans och Gudmundsdottirs diskussion om *pedagogical content knowledge* (jfr till exempel Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Gudmundsdottir, 1990). I olika studier fann de att erfarna lärare handskas med ett kunskapsinnehåll på ett annat sätt än oerfarna lärare. Som olika delar av lärares kunnande identifierade Shulman och Gudmundsdottir (1) ämneskunskap, (2) pedagogisk kunskap (i vid bemärkelse, men även kunskap om läroplaner, målen med dessa och konkret kunskap om utbildningssammanhang) samt (3) kunskap om eleverna, eller för att använda ett nutida begrepp: målgruppen. 'Pedagogical content knowledge' är sammansatt av dessa olika 'kunnande-områden' och Shulman och Gudmundsdottir såg hur denna sammansatta kunskap var något som återspeglades genom konkreta handlingsmönster hos de erfarna lärarna.

”Pedagogical content knowledge is a practical way of knowing the subject matter. It is learned mostly on the job from trying out things and observing, talking, and working with other teachers”, skriver Gudmundsdottir (Gudmundsdottir 1991). Gustavs värdesättande av den ’pedagogical content knowledge’ han har byggt upp genom åren utmärker sig som det han ser som viktigast för att kunna hjälpa eleverna utveckla förståelse, kunskap och färdigheter för att uppnå målen i de kurser där han är lärare.

Mötet med gruppen/klassen och undervisningsverksamheten som den stora stimulansen i arbetet går igen när Gustav berättar om sitt jobb. Men han tar också upp olika utbildningssammanhang, kontakter, grupper och nätverk som viktiga stimulanser för utveckling och för breddad kompetens. Om det handlar nästa avsnitt.

... och om betydelsefulla kontaktytor

- På åttiotalet satt jag med i en grupp mattelärare, med komvuxlärare från de olika enheterna. Det var en tanke om att betygen skulle vara lika mycket värda på de olika skolorna. Vi hade ett samarbete där vi diskuterade prov och turades om att göra ett slutprov för alla skolor, samma tanke som bakom det centrala provet, som vi haft tidigare. Vi hade också ett möte i slutet av varje termin efter provet och det var intensiva diskussioner på de där träffarna. En del lärare var väldigt upprörda för att de tyckte att något prov var helt uppåt väggarna – en del skrev till och med spetsiga inlägg. Det blev viktiga diskussioner, målet var ju att vi skulle ha likriktning, men det var mycket intensiva diskussioner med frågor som ”Vad ska vi ha för prov? Vad är det vi ska lära ut?”.

Under 90-talets början hade Gustav och hans kollegor mycket uppdragsutbildning:

- Jag hade kurser på Ericson Microwave i grundläggande matte, jag hade kurser på Televerket, på Volvo och vi hade också massor med kurser åt Länsarbetsnämnden. På den tiden hade företagen råd att köpa utbildning till sina anställda och satsade mycket på det. Det kändes som om det fanns ett omätligt behov av utbildning. Jag jobbade extra på somrarna och jobbade jättemycket och jag var ibland helt slut, för man fick driva undervisningen i uppdragsutbildning ganska hårt. Det gick inte av sig självt. Men det var roligt att vara ute på olika ställen. Man kom ut och hade undervisning där, det var något annat. En del kom till oss men mycket uppdragsutbildning var ju på plats. Det var lärorikt att komma ut. Och det var annorlunda – det var andra elever än de som kom till oss. Jag blir stimulerad av olika sammanhang, och

det var många roliga människor. Men man fick ofta driva mycket själv, vara motor, för att det skulle bli bra.

En annan utbildningsform som Gustav kom att arbeta med under 90-talets mitt och som han också lyfter fram som ett exempel på hur hans didaktiska kompetens breddats och utvecklats är distansutbildning. 1995 var han med och startade distanskurser i gymnasiekursen Matematik B. Det var ett projekt bland annat med medel från KK-stiftelsen, och Gustav samarbetade med en kollega från ungdomsgymnasiet:

- Vi ville ha webbsidorna så interaktiva som möjligt, det skulle inte vara enbart som att läsa en bok. Det skulle vara frågor av undersökande karaktär. Grafritaren och några geometri-aplets var exempel på vad vi menade. Eleverna skulle själva upptäcka matematiken med datorn som ett hjälpmedel, och det var väldigt roligt att skriva problemuppgifterna. Vi fick hjälp av IT-företaget Prosolvia att göra våra 'aplets', som programmerades i C++. Min kollega från ungdomsgymnasiet och jag åkte runt till skolor och demonstrerade vår distansmetodik.

Då, år 1995, var datorer ännu något som många inte hade tillgång till i hög utsträckning eller vana att använda:

- Jag hade först en introduktion om hur man skulle använda materialet på datorn. Eleverna var positiva men alla hade inte tillgång till dator hemma så det blev ändå boken som var viktigast. Vår idé var 'Studera Ma B, var du vill och när du vill'. Jag hade elever som satt i Jakarta och i Australien och läste via Internet.

När projektmedlen var slut använde Gustav delar av webbplattformen i distansutbildning som erbjöds i hans organisations reguljära kursutbud. Det var inte så många som efterfrågade distansutbildning och de flesta som sökte och gick kursen hade ett behov av att ha några möten per månad i skolmiljö för genomgångar av svårare avsnitt och förklaringar. Proven gjordes också i skolan. Det blev en slags "halvdistans"-utbildning.

Gustav lyfter också fram den inspiration och stimulans han har fått genom olika kontakter:

- Genom all uppdragsutbildning drog komvux in massor med pengar och skolorna fick behålla en hel del. Det innebar att vi kunde använda det till fortbildning. Samtidigt kom det fler och fler tankar om internationalisering – om kurser på engelska, om utbytesverksamhet med USA och andra internationaliseringsprojekt. Det fanns en föreställning att man skulle ha engelska i våra utbildningar och internationalisering var något i tiden. Så jag har varit

på fortbildningsveckor i London och flera forbildningsresor till USA. Vi var på studiebesök, vi gick kurser där vi lärde oss massor om det engelska och amerikanska skolsystemet, vi var med på lektioner och på fackliga möten. Det var mycket intressant. Man upptäckte att det faktiskt var ganska likt det vi gjorde, både till innehåll i undervisningen och till exempel om frågor hur många timmar man skulle undervisa per vecka ... Allt det här gav mig spännande kontakter och massor med inspiration. Man kan nog säga att början av 90-talet och den perioden några år framåt var mina glansdagar som lärare. Jag hade ju all min erfarenhet och jag fick ständigt göra nya roliga saker som utvecklade mig.

I denna bild – i detta diorama – som berättelsen ger oss, är Gustav stimulerad av spännande kontaktytor. Och Gustav ger fler exempel. Något år efter att den nya läroplanen Lpf -94 kom fick han frågan om han ville vara med i den grupp som jobbade med konstruktionen av och utvecklingen av nationella prov i matematik⁶⁵. I gruppen fanns läromedelsförfattare, forskare, lärarutbildare och yrkesverksamma lärare från olika delar av landet.

- Det var en härlig stämning. Du kan aldrig gå in i en sådan grupp och ha förtutfattade meningar och tro att du är ”den och den” utan vi lyssnade verkligen på varandra. Jag fick utlopp för min egen kreativitet, jag tycker att det är kul att göra uppgifter. Vi fick in massor med utkast från hela Sverige som vi diskuterade kring. Vi jobbade i tredagarsmöten och det var oerhört intensivt. Vi skojade mycket och jag lärde mig massor. Ibland kom en skolverksrepresentant och hade föredragningar och pratade om deras riktlinjer. Vi höll ju på att förändra och utveckla proven på olika sätt, till exempel med att få med en kontext som anslår mot vardagen, och med breddningsdelar, och med muntliga examinationsformer. De diskussioner som vi hela tiden hade – Vad är det vi testar? Vad är det vi prövar? Vad vill vi ha fram? – var mycket intensiva. Man var helt slut ibland men det var mycket intressant och lärorikt. Vi tittade på andra länder och såg hur de gjorde sina prov – man fick nya inblickar hela tiden.

Gustav berättar om ytterligare ett nätverk som han blev involverad i – ett som han blev redaktör för. Bakgrunden var, som han säger, en lärare ”som var driftig och duktig på att nosa upp projektmedel”, som tillsammans med tjänstemän på skolförvaltningen, tagit initiativ att söka medel från KK-stiftelsen⁶⁶ för ett IT-baserat nätverk mellan gymnasieskolorna och olika komvux. Man fick medel och projektet startades 1996, med ett antal så kallade redaktörer som var och en ansvarade för olika webbplatser som underavdelningar, mest utifrån olika ämnen. Internet och e-post hade så smått börjat bli en del av skolvardagen.

⁶⁵ www.lhs.se/prim/

⁶⁶ Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling: www.kks.se

Förutom syftet att stimulera till och skapa miljöer för lärare att använda e-post, grupp-mail och Internet, var syftet med projektet att lärare skulle kunna ge och få information, få pedagogisk inspiration och tips om länkar, och elever skulle kunna få olika arbetsuppgifter att jobba med. Gustav blev redaktör för webbplatsen kring matematik. Projektet varade i tre år och i början hade Gustav 30 procent av sin tjänst finansierad med dessa projektmedel. Med tiden trappades det ner och sista året hade han mindre än tio procent.

- Vi redaktörer fick lära oss html, att göra hemsidor, hur man skulle designa och lägga ut dem ... vi hade en massa möten om hur vi skulle gå till väga. Vi skulle ansvara för att skapa och driva nätverk som skulle förse hemsidan med material för publicering ... Nätverket skulle vara ett debattforum för pedagogik och nya arbetsformer, kan man säga.

Han hade stor nytta av sina kontakter på de olika skolorna i staden och rekryterade ett antal så kallade "nätverkare", men det uppstod problem att få fart på projektet:

- Samtidigt som nätverksprojektet kom igång, hade skolorna fått direktiv uppifrån från utbildningsförvaltningen att profilera sig och det fanns en tydlig tanke att man skulle konkurrera om eleverna. Det innebar att många – både rektorer och lärare – inte alls ville utbyta tankar och erfarenheter eller bidra med material att lägga ut på Internet. En del rektorer tyckte inte att deras lärare skulle vara med i nätverket, utan man skulle satsa sin tid på den egna skolan istället och hålla på sina idéer. Man var till exempel rädd för att andra skulle sno ens bra idéer.

Dessa problem kan relateras till Lindensjö och Lundgrens (2000) diskussion hur implementering och förverkligande av planer, reformer och program påverkas av tillfälligheter som kommer att påverka genomförandet, till exempel förändringar i tillfälliga resurser, nya idéer på verksamhetsfältet, andra arrangemang eller uppseendeväckande händelser av olika slag. Det projekt som Gustav beskriver kom att stöta på olika sådana 'arrangemang' som komplicerade dess utveckling. Ett var det som redogjorts för ovan, det vill säga att skolorna samtidigt som projektet drogs igång skulle profilera sig. Ett annat sådant komplicerande 'arrangemang' var det nya läraravtalet som slöts 1996:

- Avtal 2000 såg ut så att man skulle göra allt inom ramen för sin tjänst. En del av de lärare som ville vara med i nätverket kunde inte komma på träffar för att de var schemalagda och inte fick ta in någon vikarie. Andra ville inte komma för att de inte visste vad de skulle få för det. Det var sådana personer som redan tog på sig mycket ansvar på sin skola och som jobbade hårt på sin skola och deltagandet i nätverket förväntades de på något sätt göra på sin

fritid. Förut visste man vad som gällde när man engagerade sig i olika saker, men just då med det nya avtalet var allt mycket oklart.

Gustav berättar vidare att redaktörerna hade föredragningar inför stadens rektorsgrupp men att man inte fick någon större respons.

- De satt liksom bara där och lyssnade på oss och det kändes som om de var kuvade på något sätt. De fattade inte vad det gick ut på och en del som hade lärare från sin skola som var med i nätverken visste inte ens om att dessa personer var med. Det var riktigt pinsamt. En rektor undrade om jag inte kunde komma och ”få fart” på lärarna på hennes skola – så sa hon. Men få hörde av sig – vi blev inte inbjudna. Inte ens på min egen skola ombads jag tala om det. Det var väldigt märkligt allt ihop – jag tyckte verkligen att det här var nytt och revolutionerande och att detta skulle leda till stora möjligheter, att kunna utbyta tankar och erfarenheter och diskussion mellan skolorna. Jag har alltid varit övertygad om att samarbete leder längst. Men här fanns en massa proppar.

Trots alla ”proppar” och trots att det inte var fler än ett tiotal aktiva lärare i nätverket, understryker Gustav att det för hans del var mycket kul och spännande med nätverket och de diskussioner som de hade. Han ordnade med forskare eller lärare på universitetet som kom och var med i diskussionerna på nätverksträffar. Några av nätverkarna var entusiaster men det var inte lätt att få in material från alla att lägga ut på Internet. Dels var det något nytt att publicera sig på det här sättet, dels var många av olika skäl osäkra på vad man skulle kunna lägga ut på nätet. Det fanns alltså många komplicerande omständigheter.

Efter tre år var projektpengarna slut. Gustav är mycket kritisk till hur projektet hanterades från förvaltningens sida i samband med att projektpengarna från KK-stiftelsen tog slut.

- Redaktörerna förväntades driva sina nätverk utan någon ersättning för den tiden man lade ner. Nätverkarna förväntades göra detta på sin fritid. Det ledde till att projektet successivt rann ut i sanden. Vi hade möten och uppvaktade politikerna också men det blev inget. Det var väldigt rörigt och så rann det ut i sanden.

För Gustavs del innebar dock projektet att han som han säger fick en ”vidgad kompetens”, bland annat genom alla kunskaper han fick om IT, om hemsidproduktion och om olika programvaror. Men han beklagar att ett projekt som hade många goda tankar och idéer inte förvaltades bättre och att det inte var starkare signaler från utbildningsförvaltningen till rektorerna att lärare från alla skolor förväntades delta.

I detta avsnitt har olika betydelsefulla kontaktytor i Gustavs komvuxlärbana presenterats. Olika situationer framgår också, situationer som visar på hur komvuxlärarycket och Gustavs kompetens förändras. Nästa avsnitt handlar också om förändring – om en förändrad syn på utbildning, på skolans uppdrag och på kunskap.

Mot större osäkerhet ... och andra som har svaren ...

När Gustav och jag genomförde vår första serie intervjusamtal under 1999 jämförde han bilden av skolan 'idag' med hur det var när han började jobba vid 70-talets mitt:

- Jag menar att en typisk bild av skolan idag är en allt större osäkerhet om skolans uppdrag och funktion. Lärare och pedagogiska forskare överlag blir mer och mer osäkra på vad man ska undervisa om, hur man ska undervisa och olika sätt att lägga upp det på, om man jämför med när jag gick på lärarutbildningen.
- Vad ska man säga och vad ska man göra i en kurs? Ska man tala om ämnet – hur det är och hur man gör, och så? Eller ska det vara mer form, det vill säga du ska läsa de och de böckerna, du ska göra de och de mätningarna, du ska göra de och de sammanställningarna och lämna in vid det och det tillfället? Och ägna tid åt att komma överens om och när man ska träffas? ... Vad är kunskap? Vad är det man ska lära sig, och vad är det vi ska lära ut? Hur lär man sig? Det är frågor som finns hela tiden men det är en massa andra som tror att de har svaren. Vi lärare har tappat auktoritet och inflytande i de här frågorna.

Det resonemang som Gustav för om den tilltagande osäkerheten kring kunskap och skolans uppdrag och funktion kan relateras till kapitlet "Kunskap och lärande" i läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94) inför de nya läroplanerna som kom 1994: "I detta kapitel behandlar vi begreppen kunskap och lärande med utgångspunkt i senare års forskning" står det inledningsvis och tre aspekter av kunskap "vars betydelse alltmer kommit i fokus" lyfts fram. (ibid., s. 59)

I texten kontrasteras dessa tre aspekter, "kunskapens konstruktiva, kontextuella och funktionella aspekt" mot tidigare syn på utveckling och inläring ("behavioristisk" respektive "Piagetiansk-konstruktivistisk teori") och "[u]tveckling ses inte längre som ett generellt problem, oberoende av rum, tid och innehåll" (ibid., s. 72), skriver författarna. Kunskaper beskrivs som något som varken är "något

yttre, utanför människan, eller något inre, inne i individen utan snarare något som 'ligger mellan' individen och omgivningen" (ibid., s. 67). Den praktiska situationen påverkar hur kunskaper struktureras och hur tänkandet formas: "Tänkandet blir ett socialt fenomen och det sociala sammanhanget en del av tänkandet", skriver författarna, och fortsätter: "En viktig aspekt av 'lärande' blir därigenom att förflytta sig från social inkompetens till social kompetens inom ett område." (ibid., s. 73). Ovan förda resonemang om kunskap som något konstruerat och kontextualiserat, och det citattecken kring ordet lärande som författarna använder, kan kanske svara mot den osäkerhet som Gustav menar råder.

I betänkandet betonades utvecklandet av en "professionell lärarverksamhet", där uttalades en tilltro till att lärarna själva genom sina egna ställningstaganden inte bara förmår utveckla skolan, utan också att det var avgörande för utvecklingen av skolan. En bärande tanke kring den decentraliserade skolan var att utveckling måste komma från skolan själv och *inte* genom föreskrifter om utformning:

En professionell lärarverksamhet innebär ställningstaganden till såväl kunskap, lärande och undervisning som till hur dessa omsätts i lärarverksamheten. En sådan verksamhet kan inte styras genom föreskrifter om dess utformning. Istället är det samspelet mellan lärarnas teoretiska föreställningar och verksamhetens praktiska utformning som bör göras till grund för en reflekterad praktik (Kapitel 1.2, SOU 1992:94).

Gustav beskrivning av att "det finns en massa andra som tror att de har svaren" och att "lärare har tappat auktoritet och inflytande" är intressant att analysera i ljuset av dessa argument i betänkandet, och de resonemang om lärares utökade inflytande och professionalism som anfördes då det svenska skolsystemet omstrukturerades och decentraliserades vid 90-talets början. Med skolminister Göran Perssons ord i propositionen *Ansvar för skolan*: "Ett större lokalt ansvarstagande ser jag som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling måste sökas i klassrummen och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolledarnas erfarenheter och professionalism som måste tas tillvara." (Prop. 1990/91:18, s. 23).

Av Göran Perssons uttalande kan man dra slutsatsen att decentraliseringen av skolan var ett incitament till vad som av Alexandersson benämns som "reflekterad praktik som styrform" (Alexandersson, 1999). En sådan styrform skulle, enligt Alexandersson, innebära en vändning, vars syfte är att stimulera till självständigt reflekterande lärare som under jämlika villkor ges möjlighet till ingående analys och diskussion om lokala förhållanden för att därefter fatta beslut i de frågor som de själva fastställt som gemensamma angelägenheter för skolan. I sin undersökning om möjligheterna till en 'reflekterad praktik som styrform' pekar dock Alexandersson på många aspekter och problem. Förutom att det till exempel faktiskt inte är självklart att en skola som svarar upp mot kraven på

att vara en reflekterad praktik medför förbättrad verksamhet, finns det spänningsförhållande mellan de som definierar och de som har att genomföra. Villkoret för att lärarna verkligen ska ha en möjlighet att påverka skolans innehåll och färdriktning har att göra med i vilken omfattning de är och kan vara delaktiga i fördjupade samtal om denna samt i vilken anda dessa förs. Alexandersson pekar också på nödvändigheten av en kontinuerlig kritisk diskussion, där skilda uppfattningar och olika argument har en plats. Han refererar också olika rapporter som kommit efter 90-talets decentraliseringar där det framgår att 90-talets organisatoriska förändringar tagit mycket tid och kraft i kommunerna, vilket har inneburit att frågor om innehåll och mål kommit på undantag.

Under våra diskussioner sensommaren 2002 menade Gustav att ”organisationen nu är mycket mer flexibel men att lärarna mer och mer har tvingats ge avkall på sin egen auktoritet och professionalitet”:

- Vi ger avkall på vad vi själva tror på, och jag känner på något sätt att det baskar hän. De som jobbar med form och organisation har tvingat oss in i det och jag känner att jag har många tvivel i min lärarroll, och det är ett dilemma. Om läraren till exempel har fysik och man håller på med laborationer, så måste läraren faktiskt vara närvarande av säkerhetsskäl. Det kan hända saker med el som gör att man inte vill lämna eleverna ensamma. Man kan inte heller springa runt mellan en massa olika grupper som gör olika saker, det blir inte bra då. Så enkelt är det.

Också den rådande föreställningen att många anordnare, upphandling och konkurrens skulle innebära en ekonomisk besparing för kommunen ställde han sig kritisk mot:

- Att det skulle vara en ekonomisk besparing – det kan det ju inte bli. Det är ju inte så att det blir rationalisering. Besparingar gör man ju genom att rationalisera – det kan man ju inte göra här. Nu har vi istället en situation där flera sitter och gör samma sak, på olika ställen i stan i små grupper. Om du tänker dig att man gör elektronikutrustning så har du ju inte råd med att ha en liten grupp i Norrköping och en liten grupp i Estland, utan man rationaliserar genom att köra ihop produktionen. Men i vår kommun är det så nu: Vi har en liten grupp som sitter och lär sig fysik A hos oss, och så har de små grupper på lite olika ställen hos olika anordnare i kommunen. Det är ju inte rationalisering egentligen. Det blir absolut inte billigare. Förr utnyttjade vi lokalerna till max. Det var effektivt till tusen, det var rationellt. Vi hade massor med folk i lokalerna på dagarna och kvällarna och vi sa att vi skulle kunna köra dygnet runt. Vi brukade skämta med varandra och säga att vi kunde köra kurser som började tio på kvällen. Nu har vi ju inte alls något effektivt lokalutnyttjande. Jag är den enda läraren i skolan när jag är där på tisdag-

kvällar. Det är väldigt tomt på kvällarna och jag gråter inom mig när jag tänker på hur mycket liv det var tidigare.

Vid våra träffar år 2002 var Gustav märkbart irriterad över hur, som han sa, ”okunskap styr vuxenutbildning” och över ”föreställningar om olika lösningar för förbättringar” – ”om alla gör så eller så, så blir det jättebra”. Han talade om att det med jämna mellanrum har kommit idéer som anses ”bra” av folk som inte är lärare eller insatta och som inte har kunskap om möjligheter och begränsningar och tog som ett exempel hur staden några år tillbaka i tiden satsade miljoner på översättningen av ett amerikanskt dataprogram i naturvetenskap. Då var ”föreställningen” att det skulle leda till förbättringar, trots att programmet var otympligt och inte avpassat för skolornas datorer och trots att många från början ställde sig skeptiska, inte bara till dataprogrammet utan också till ”kunskapssynen” och ”vad eleverna skulle få ut av det”. Gustav beskrev projektet som ett mångmiljonfiasko och ett slöseri där pengarna kunde ha använts till eleverna istället för till genomförandet av ”en idé av några som inte förstår det komplexa med undervisning och lärande”. Under senare år hade dessa tendenser förstärkts med beställarnämnden. Skillnaden mot tidigare är att Gustav och hans kollegor nu inte kan bortse från de idéer som ’anses bra’. Hans organisation är på en marknad där vissa slags utbildningsformer efterfrågas av beställaren.

Den bild som Gustav tecknar upp under sensommaren 2002, där en beställarnämnd i beslutsposition sätter dagordningen kan relateras till Lindensjö och Lundgrens konstaterande att decentralisering ”tveklöst” innebär framväxten av en rad lokala så kallade formuleringsarenor (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 174). 2002 är Gustavs bana i en förändrad situation, med tilltagande restriktioner. För honom och hans kollegor har utvecklingen gått mot att andra har ”tvärsäkra svar” kring hur utvecklingen av vuxenutbildningen framgent ska formas didaktiskt, och man måste anpassa sig. Det är krock med de ”professions”-visioner som skisserades av Göran Persson (jfr ovan) och som fastställdes som nödvändiga i betänkandet *Skola för bildning* (jfr ovan).

Projektet kvaddas

Gustavs projekt som lärare i vuxenutbildning kvaddades strax efter att vi genomfört vår andra serie samtalsintervjuer, när beställarnämnden i september 2002 efter ett anbudsförfarande fattade beslutet att inte upphandla någon grundläggande eller gymnasial vuxenutbildning och sfi från bolaget. För att knyta an

till Alexanderssons termer kan man säga att han och hans kollegor ställdes utan en praktik att reflektera över.⁶⁷

Anbuden viktades utifrån kriterier och ett avgörande kriterium för fortsatt verksamhet var, som framkommer av Beach och Carlsons granskning (Beach & Carlson 2003; Beach 2004), priset. Kriteriet med flest viktpoäng kallades ”kvalitet” och avsåg anbudsgivarens pedagogiska, metodiska och organisatoriska utformning av utbildningar. Det som värderades var *anbudstexten* i enlighet med Lagen om offentlig upphandling (LOU kapitel 6, 12 §). Inga utvärderingar av befintlig verksamhet låg till grund för bedömningen.

I en diskussion om lärares reflekterade praktik som en grund för förbättring av undervisning och utbildning blir modellen att fastställa ”kvalitet” genom att värdera text i stället för befintlig verksamhet paradoxalt. Det innebär till exempel att om en anordnare i sitt anbud formulerade stöd för vuxnas lärande i studiehall, studiotek eller lärotek, flexkurser, kontinuerlig antagning eller samverkan med det lokala näringslivet, etc., så har det för värderingen av anbuden ingen egentlig betydelse om, eller på vilket sätt och med vilket resultat, sådan verksamhet redan finns utvecklad. Det som avsågs med ”kvalitet” i kriteriet ovan var utfallet av bedömningar av det som *formulerats*.

Tillspetsat kan alltså därigenom sägas att Gustavs och hans kollegors verksamhet, deras reflekterade praktik och deras erfarenheter var ovidkommande – det avgörande vid värderingen av anbuden var, förutom priset, retoriken i anbuden. Så kvaddades Gustavs projekt då kommunen valde en värderingsmodell där ord på papper värderades, och för att organisationen där han var verksam, med många lärare som jobbat 25 – 30 år och uppbar kommunalt överenskomna avtalsmässiga löner, inte kunde konkurrera med nya aktörer där lönerna hos de anställda generellt var betydligt lägre.

Förändrade kulturella idealmönster: ”En avpolitisering av vuxenutbildningen”

Ett diorama i september 2002 visar Gustav och hans kollegor ilska, förvirrade och mycket sorgsna. Vid olika skeden under omstruktureringen av den kommunala vuxenutbildningen tog Gustav och andra lärare initiativ till olika samtal och uppvaktade lokala politiker för att belysa sina synpunkter kring problem och för att formulera sina farhågor om utvecklingen av vuxenutbildningen. När beskedet kom – tre dagar efter avslutad valrörelse – att det kommunala bolaget stod utan

⁶⁷ Dock de allra flesta med bibehållen lön. Kommunen hade ett antal år tillbaka slutit ett så kallat samverkansavtal med fackförbunden, i vilket det var fastställt att ingen person kunde sägas upp på grund av övertalighet. Drygt 350 personer av bolagets personal ställdes övertaliga.

uppdrag var det för Gustav och hans kollegor obegripligt, nästintill chockartat. Det som tidigare visat sig som en tveksamhet gentemot de lokala politikernas kompetens kring vuxenutbildning tog sig efter detta rent föraktfulla uttryck.

Vid ett möte med ansvariga politiker några veckor efter beskedet bemöttes de av lärarna med uppbragd kritik, flammande tal, gråt, hånfulla glåpor och burop. Många av talarna uttryckte hur de kände sig lurade och bedragna och gick till storms mot de två från vänsterpartiet ansvariga kommunalråden utifrån politiska grunder – att det var just vänstern som varit med och drivit utvecklingen, trots att vänstern i sitt partiprogram fastställt att partiet arbetar aktivt mot bolagisering av offentlig verksamhet. Slutet av Gustavs bana som lärare inom vuxenutbildningen kantades av ett kollegialt grundmurat förakt mot stadens politiskt ansvariga och mot den representativa demokratin. Gustav skrev följande i ett brev till mig daterat i oktober 2002:

”Tyvärr har inte våra styrande politiker förstått det komplexa i vuxenundervisningen. Tiden det tar att skapa en lärande miljö med institution, lärare och organisation. Vad som har byggts upp under ca 30 år raserade politikerna med vänsterpartiet i spetsen. Allt verkade regisserat från politikerhåll.”

Detta politiska projekt i staden att omorganisera vuxenutbildningen kan diskuteras med hjälp av Nilssons analys om ’projekts operationsbas som kopplat till kulturella idealmönster’ (Nilsson, 1994, s. 40, se även Hägerstrand, 1982). I propositionen *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* (Prop. 2000/01:72) skrivs fram att ”[e]tt konsekvent förhållningssätt till det livslånga lärandet innebär att krav måste ställas på långtgående förändring av vuxenutbildningen, såsom den formats under de senaste 25 åren.” (Prop. 2000/01:72, s. 26).

Omorganiseringen av vuxenutbildningen i Gustavs kommun ligger i linje med det nya ’kulturella idealmönster’ som är formulerat i propositionen, men detta idealmönster är inget unikt svenskt. Green visar i sin ”The Many Faces of Lifelong Learning” (2002) hur idén om det livslånga lärandet har sin utgångspunkt i globala ekonomiska förändringar och har spridits genom överstatliga policyorgan som OECD och EU (såsom OECD:s ”Lifelong Learning for All” 1996 eller EU:s memorandum om livslångt lärande, 2000), vilket har lett till betydelsefulla förändringar inom utbildningssektorn. Idén och retoriken om det livslånga lärandet finns i policytexter om utbildning och som en meta-diskurs i ’snart sagt varje OECD-land från Sydkorea till Kanada’ (ibid. s. 612) men vad det innebär i praktiken varierar: ”...lifelong learning has many faces depending on where it is encountered” (ibid. s. 624). En trend som Green ser främst i England och i Nederländerna men också noterar som ’en försiktig utveckling’ även i de nordiska länderna är ett skifte mot nya institutionella utbildningsstrukturer och framväxandet av organisering av utbildning med hjälp av en

kvasimarknadsmodell ("a quasi-market modell"). Det politiska projektet i staden att omorganisera vuxenutbildningen följer denna modell 'på resa' (Czarniawska & Joerges, 1996; Røvik, 2000; Sahlin-Andersson, 2002).

Idéerna med en mångfald utförare och en marknadslik upphandlingsmodell ansåg Gustav och många av hans kollegor bröt markant mot de idéer som vänsterpartiet och socialdemokraterna tidigare företrätt. När vi på sommaren 2003 träffades för ett uppföljningssamtal berör Gustav åter det misstroende som riktats mot stadens politiska ledning. Vi diskuterar den starka kritik som under våren 2003 riktats i en rapport från Stadsrevisionen. Gustav resonerar så här om händelseutvecklingen:

- Efteråt fick vi höra av politikerna att det gått snett, att misstag har begåtts, att upphandlingen varit dålig – och ingen verkar så här efteråt från politiskt håll haft ambitionen att det skulle bli så här. Men jag tror att vuxenutbildningen avpolitiserades genom att de politiska partierna valde en modell med upphandling. Förr i tiden var vuxenutbildning en angelägenhet för de politiska partierna, man satsade pengar för att folk skulle få möjlighet att utbilda sig, det var ett instrument för att minska klasskillnaderna, något som var viktigt. Nu har man avpolitiserat vuxenutbildningen – hur det görs blir kopplat till regler för upphandling och marknadstänkande och vi ser resultatet: Upphandlingskrafterna är starkare än vad man kan föreställa sig. Detta förstod inte de inblandade politikerna, de gjorde ingen konsekvensanalys och nu är man i ett läge där den politiska ambitionen inte spelar någon roll. Det är det jag menar med att man avpolitiserat vuxenutbildningen.

Avslutande diorama: Gustav i andra projekt

Gustavs bana ändrar alltså riktning efter årsskiftet 2002/2003. Första stationen var en så kallad omställningsgrupp i ett tvåårigt omställningsprojekt som organiserats för den övertaliga personalen. Personalen fick inledningsvis tid för att städa sina gamla arbetsplatser, vilket var det första Gustav gjorde. Han berättar att varje person fick en 100-literslåda i vilken det var tänkt att man skulle lägga material som man ville behålla för kommande verksamhet. Genom omställningsprojektet hade Gustav och de andra lärarna också tillgång till lokaler, datorer, telefoner och fax etc. Ett delmål med projektet var att den övertaliga personalen inom två månader skulle vara i arbete eller på något sätt verksamma, om inte genom ett jobb, så genom att pröva på tjänstgöring i annan verksamhet i kommunen, eller i fortbildning.

Gustavs gruppledare visade honom en annons och det resulterade i att han redan efter några veckor fick ett vikariat i ett fortbildningsprojekt för en regional

organisation. Hans arbetsuppgifter var riktade mot fortbildning av lärare inom matematik, naturvetenskap och IT. Efter ett drygt år lades denna form av projekt ner, det bar sig inte ekonomiskt då det var för få sökande till fortbildningarna. Gustav kom åter in i omställningsprojektet och förberedde sig för att jobba i grundskolan. Genom omställningsprojektet hade han möjlighet att auskultera någon månad under vårterminen 2004 och sedan hösten 2004 jobbar han heltid som lärare i matte och NO på en högstadieskola. Om sitt nya yrkesliv säger Gustav:

- Det är ett helt annat jobb - mycket med elevarbete, elevvård, föräldrakontakter, kontakt med sociala myndigheter. Sånt hade vi ju inte på vux. Men jag trivs och det är roligare än vad jag trodde. Det är intensivt men mycket roligt. I början trodde jag inte att jag skulle klara av att gå i korridoren med en massa ungar som flyger fram och tillbaka. Det var man ju inte van vid. Men jag trivs väldigt bra faktiskt. Jag har kommit in i undervisningen och det är ett trevligt kollegium. Jag har haft en lärarstudent också, som det var väldigt kul att jobba med. Jag ser fram emot att börja terminen igen.⁶⁸

⁶⁸ Berättelsens avslutande diorama skrevs ursprungligen när Gustav jobbade med fortbildningsprojekten. Delen om hans jobb på högstadiet bygger på en kompletterande intervju augusti 2005.

7. En lärarbana i den svenska vuxenutbildningen: Maria

Marias banas början

- Anledningen till att jag blev lärare – jag kan tänka mig att det nästan är som när andra har en religiös upplevelse. Min sju år yngre bror gick i sexan och mina föräldrar kunde inte gå på åhörardagarna så då bad min mamma mig gå dit. När jag var där och lyssnade var det en härlig stämning, läraren lärde ut och det var ett samspel, och då kände jag: jag vill bli lärare. Det här vill jag bli. Jag vill bli lärare på mellanstadiet.

Maria är uppvuxen i en arbetarfamilj i Göteborg, med två yngre bröder. Familjen bodde i två rum och kök – i som hon säger ”vanliga arbetarförhållanden på 50- och 60-talen”.

- Jag har alltid tyckt om att gå i skolan. Det ville man ju inte erkänna då på den tiden, men jag har alltid tyckt om att lära mig och kunskap har alltid sporrat mig. Det har passat mig att gå i skolan, det gör det ju inte med alla men det har passat mig, även om jag nog inte var den lättaste alla gånger. Och trots att det kanske inte var så fett, så att säga, så fanns det alltid böcker hemma. Böcker var viktigt och min pappa var engagerad i saker utanför jobbet. Det fanns ett brinnande intresse hos mina föräldrar att läsa. Det gjorde väl att man fick ett intresse för att läsa och för kunskap.
- Hela min uppväxt har jag varit uppmuntrad, det har vi varit allihop. Men det var aldrig några krav på att jag skulle vara väldigt duktig – de tyckte jag var bra som jag var. Jag hade föräldrar som var stolta över mig och det här att jag alltid har varit uppmuntrad har jag med mig i bagaget. Men jag tror inte att jag hade haft råd att läsa om inte det där med socialdemokraternas inkomstbeprövade tillägg kom. Mina föräldrar hade inte haft möjlighet att läsa, de hade inte haft råd, så var det. Mamma gick så småningom på komvux och fick femmor i alla ämnen som hon läste.

Maria gick i enhetsskolan till och med årskurs sex och sedan gick hon fyra år i så kallad flickskola.

- Flickskolan har satt sin prägel. De var otroligt noga med kunskaper där. Och där kommer min andra starka upplevelse när det gäller skolan, det var en lärare jag hade där som fick mig så intresserad av svenskan så att jag låg och läste svensk språklära på kvällarna, och det vill inte säga lite, för jag var ute

mycket. Tiden på flickskolan och med den svenskläraren, de kunskaper jag fick där, det intresset jag fick för ord och uttryck. Jag hade med mig det intresset, från min mamma, framför allt. Hon talade mycket i uttryck, med talesätt. Så det hade jag med mig men den läraren vi hade i svenska på flickskolan, hon hade en karismatisk förmåga och vår klass – det var svenskan som stod i fokus.

1966 började Maria gymnasiet, i den första kullen i det nya gymnasiet, på samhällsvetenskaplig linje.

- Jag upplevde gymnasiet som en väldigt fin tid, det var en fantastisk frihet och ett helt annat sätt att sätta tillit till eleven. Det var eget arbete, vi kunde komma med förslag, det var mycket diskussioner – mycket av så som man själv vill jobba, nu. Jag är oerhört tacksam att jag kom att gå i den nya gymnasieskolan.

1969, direkt efter gymnasiet, sökte hon mellanstadieläraryrket på lärarhögskolan och kom in. Mellanstadieläraryrket hade utökats, från att tidigare varit två och halvt år, till tre år och i utbildningen ingick en inriktning. Maria sökte inriktningen mot historia och religion och detta upplägg vilade på tanken att mellanstadieläraren skulle kunna följa med sin klass i några ämnen upp på högstadiet.

- Jag trivdes jättebra på lärarhögskolan, jag brukar säga att det är något sjukligt med mig för jag har trivts på alla ställen där jag studerat, och jag kände att jag hade kommit rätt. Men mot gymnasiet var det en tillbakagång – vi sprang runt på fem olika ställen och det var mycket föreläsningar. Vi fick en planering och den följdes. Det var väl på gott och ont men det var väldigt annorlunda mot hur delaktiga eleverna hade varit på gymnasiet. Man fick många goda råd om hur man skulle lära ut, vilken undervisningsform man skulle använda – det var de oerhört duktiga på på lärarhögskolan. Det fanns duktiga föreläsare och metodiklektorer men jag mötte också föreläsare och metodiklektorer som inte var förankrade i verkligheten.
- Och det fanns ett par saker som var under all kritik. Det var inga verklighetsförankrade diskussioner kring det här med ordning och disciplin och att det fanns elever med läs- och skrivproblem nämndes heller aldrig. Men jag hade tur med mina praktikperioder: Under min praktiktermin fick jag ta stort ansvar, från undervisningen till föräldramöten och allt – och det var i en tuff miljö. Den läraren höll sig i bakgrunden och jag fick ansvara för allt. Och terminen därefter hade jag en praktikperiod hos en lärare i en förortsklass. Hans metoder att skrämna barnen tyckte jag inte om, men han hade också goda sidor ... Min erfarenhet från praktiken var ovärderlig när jag började

jobba. När jag kom ut hamnade jag i förorten och blev satt på en 3-4, en hjälpklass i B-skoleform.

Marias lärarbanas början: Utan utbildning för barn med läs- och skrivsvårigheter i förorten

- Jag var inte utbildad för det jag sedan hamnade i. I hjälpklassen gick barn som hade inlärningssvårigheter – de hade testats med den tidens mätinstrument men med den erfarenhet jag har idag så kan jag säga att där fanns en del elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. Det var ca 15 elever i klassen och den första månaden var det en fråga om det var jag eller klassen som skulle ta makten. Men vad jag lärde mig. Det var tio mycket fina år jag hade där. Mycket slit och mycket jobb men en *mycket* fin och lärorik tid, som jag inte skulle vilja vara utan.

Jag frågar Maria *vad* det var hon lärde sig.

- För det första förstod jag att jag hade levt i en mycket skyddad miljö själv. Man har haft en mamma, man har haft en pappa, man har haft syskon, man har varit omtyckt, mamma och pappa har gått och de har kommit hem och jag har vetat var de har varit. Man har fått lära sig vad som är rätt och fel: absolut ingen självklarhet. Jag hamnade i en klass där det var barn som var mamma åt sin mamma. Jag kom hem till hem där det inte fanns några möbler överhuvudtaget. Det fanns hem med alkoholism och med prostitution. Man kan inte tänka sig. Jag fick slita och kämpa. Vi fick börja med att träna detta att det var självklart att man satt på stolen och inte låg under bordet och hur man tar upp pennan. Såna saker.
- Jag hade ju lärt mig en del knep under min praktik, till exempel att vänta in och prata tyst. Att inte gapa och skrika för då höjs tonen i klassen. Och jag lärde mig en sak: att det jag hade investerat i eleverna, det kunde jag ta ut sedan. Man var tvungen att hålla ordning men det var mycket viktigt att visa att man brydde sig om dem och att engagera sig. Jag började fixa lite mys-pys, som morötter, det var en hel del sociala grejer och vi kunde till och med åka på utflykt till sist. Jag tog dit några korgstolar och en matta och tog dit tidningar och gjorde fint. Jag har träffat många efteråt, det blev en mycket fin kontakt och en del var riktiga vad man kallar maskrosbarn.

Jag frågar om hon inte kände uppgivenhet som nyutbildad, i mötet med dessa barn, om hon gick hemma och tänkte på dem på kvällarna.

- Det var nog inte så mycket det utan att jag k o n s t a n t tänkte på hur jag skulle g ö r a i skolan och det var inte sällan jag hade hög puls. Det var så mycket som rörde sig kring hur jag skulle göra, man kan väl säga att omständigheterna drev fram pedagogik och metodik och sånt där. Jag kände av att jag var trött och mådde illa ibland, men jag var trött och mådde illa för att jag inte kunde koppla av, för att jag hela tiden tänkte på hur jag skulle göra, men det var inte negativa saker jag tänkte på. Det kändes meningsfullt.

Arbetsmiljön var tuff överlag, det var tunga sociala förhållanden, och mycket jobb för alla lärare. Hon talar om sina kollegor som ”underbara” och berättar hur de hjälptes åt:

- Lärarlag och sånt var vi tvungna att ha, vi var tvungna att samarbeta för att överleva. Det var inte sällan jag tog min grupp och gick in till läraren som hade en vanlig fyra och tog över där och hon fick vila sig ett tag. Man kunde hålla ett anförande eller någonting sånt, i storgrupp, en stund. Det gick. Men vi fick hjälpas åt hela tiden. Det man talar om idag, om lärarlag och sådant – jag blir full i skratt. Det krävde situationen av oss, vi hade inte överlevt annars.

Redan första terminen började hon jobba med de barn som hade läs- och skrivsvårigheter genom att befästa ljud:

- Flera av barnen kunde inte läsa och jag hade tur för jag fick ett material i handen som byggde på det som kallas innehållslösa språkstrukturer, tri och tra, och sådana saker. Man kunde tycka att sitta och träna och läsa och raggla så här inte riktigt låg i tiden, då kom ju det här med LTG – att lära sig läsa och skriva på talets grund⁶⁹. Men jag hade råkat få materialet i handen, och i början använde jag nog inte riktigt det som man skulle, men jag var noga med just detta: att jobba med att befästa ljud.

Maria berättar att hennes tre år yngre bror under låg- och mellanstadiet gick i en av Göteborgs första klasser riktade mot barn med läs- och skrivsvårigheter och att hon genom hans utveckling sett hur bra det kan bli för ett barn som fått hjälp av en skicklig pedagog och som får möjlighet att koncentrera sig och kan slippa ta del av annan undervisning. Från och med att hennes bror började högstadiet gick han i en reguljär klass, och det gick bra för honom berättar hon – även om han, precis som alla som har läs- och skrivsvårigheter fått lägga ner väldigt mycket tid och jobba mycket hårdare än personer utan sådan problematik.

⁶⁹ Ulrika Leimar påbörjade arbetet med LTG-metoden i Göteborg 1968 och arbetsmetoden presenterades bland annat i rapporter från Lärarhögskolan i Göteborg. 1974 kom hennes bok *Läsning på talets grund: Läsinlärning som bygger på barnets eget språk* och metoden vann snabbt popularitet. Exempelvis erhöll hon Utbildningstidningens guldelefant 1974. För en presentation av LTG, se exempelvis Hasselgren (1976) eller Hjalme (1999).

- Jag skulle gärna vilja säga att det här att jag insåg vikten av att befästa ljud var ren yrkesskicklighet, att jag redan då förstod hur viktigt det var. Och på något sätt hade jag väl det med mig: att om man får möjlighet att koncentrera sig och att man får träna och jobba metodiskt så kan man uppnå goda resultat, även om jag inte tänkt aktivt på det. Men det var ingen yrkesskicklighet eller resultatet av min utbildning. Det var mer av en tillfällighet som gjorde att jag började med det här med att befästa ljud – dels materialet, dels någon slags underliggande tro att träning hjälper. Som mellanstadie-lärare hade jag inte en dags utbildning i läsinläring.
- Jag har senare efterforskat, kollat upp hur det har gått för de barnen som jag hade, de som gick i fyran när jag började i hjälpklassen och som följde mig där i tre år, de som hade läs- och skrivsvårigheter och som ragglat med mig. Och de allra flesta hade jobb. Då hade de i alla fall på något sätt stått emot konkurrensen och klarat sig.

Under sina tio år på skolan i förorten kom Maria att ha olika arbetsuppgifter. Under en period jobbade hon i den så kallade obs-klassen och några år jobbade hon som klasslärare.

- Jag hade ju oerhörd nytta av det jag lärt mig i hjälpklassen. I helklassen var det en enorm spridning och en del var väl så svaga som dem jag haft i hjälpklass. Jag hade aldrig kunnat hjälpa de svaga i helklassen som jag gjorde, sett vilka behov de hade, om jag inte hade börjat med hjälpklassen. Så efteråt är jag väldigt glad för att jag fick den start jag fick. Det hjälpte mig att hitta olika metodiska och pedagogiska arbetsformer för de olika behov som fanns, och att förstå att inte alla kunde göra samma sak.

1974 gifte sig Maria och sex månader senare fick hon sitt första barn. (Som en äldre släkting skämtsamt sa: Går de bara sex månader nuförtiden?) Familjen flyttade till ett mindre samhälle fem mil från skolan där hon jobbade. Hon var mammaledig och gick ner i tjänst och var också tjänstledig för studier på heltid ett år, då hon läste geologi och pedagogik.

- När jag fick barn blev det viktigaste för mig. Jag gick ner i tjänst och jag började fundera över hur länge jag skulle jobba så långt hemifrån. Det var fem mils körning i alla slags väderlag. Och samtidigt kom under de här åren en förändring på skolan. Den svällde och blev större och det kom en del nya lärare och en del av mina gamla kollegor slutade. Det kom en annan strömning och jag kände att det som var viktigt för mig började bli "fult". Det kom en strömning av radikala nya lärare, en klick som fick ganska stort utrymme. Mycket starka radikala lärare långt ut på vänsterkanten som ifrågasatte. Det blev fel att ha ordning i klassen för då var man så dominant. Det var väldigt mycket den yttre formen som blev viktig. Eleverna skulle inte ha

skolbänk – då var man bakåtsträvare och gammaldags. Eleverna skulle ha platskassar att ha sina böcker i, och drickabackar. Kände de för att stå på händer så fick de det. Ville de inte komma till skolan så behövde de inte. Eleven skulle känna efter vad han eller hon ville göra. Det blev för första gången jobbigt för mig, jag kände att jag inte kunde stå för det, att jag inte kunde svara mot de strömningar som kom... Och det blev slitningar i kollegiet, många jobbade ju inte som dem – vi delades efter ett tag in i arbetslag med lite olika ideologisk prägel, kan man väl säga, men man blev ifrågasatt. Lite grann kände jag att det jag stod för inte räknades, inte dög. Och när man känner att man inte har något att ge, när man känner att man inte gör någon nytta längre, då ska man ta sin Mats ur skolan.

Jag ber Maria förklara vad det var som var så viktigt för henne.

- Jag tycker så här. Det är viktigt att det är ordning och reda i klassrummet. När man inte ens har en vrå hemma så är det viktigt att det är ordning och reda i klassrummet. Alla elever kan ju jobba när det är något så när lugn och ro. Det är elevens rättighet att få vara i skolan, men det är också lärarens sak att se till att eleven, med hjälp av, kontakt med, föräldern, ser till att den kommer dit. Lärarens uppgift sträcker sig lite längre än här och nu – det är inte att bry sig om människor att säga ”jag förstår dig” och så behöver eleven inte komma till skolan. Det var en människosyn jag inte delade. Och det är inte bänken som är det viktiga eller ”katedern”, det är hur du bemöter människor och hur människor får en chans att skaffa sig kunskaper som är det viktiga. Jag kunde inte stå för det där andra.

1980 fick Maria sitt andra barn. Under sin föräldraledighet funderade hon mycket på hur hon skulle lägga upp sin framtid med barn och jobb och tankarna kom att undervisa vuxna. Hon hade läst lite om vuxenpedagogik och börjat intressera sig och i slutet av sin ledighet kontaktade hon gymnasiet i den närbelägna staden och frågade om de hade timmar eller jobb på grundläggande vuxenutbildning. De hade inget, men hon var ”enveten” och ringde flera gånger.

- Jag var enveten och låg på och studierektorn sa till sist att okej då, är du lika enveten på att undervisa som du är på att ringa, så okej då, kom hit.

Marias bana genom gymnasiestudier och lärarhögskola kan beskrivas i termer av en klassresa, en bana invävd i 1960-talets moderna Sverige med fördelningspolitik och reformerad utbildningssektor. Tänk att min dotter är lärare, sa hennes pappa när hon fick sin lärarexamen. Genom sina studier får hon behörighet att undervisa på mellanstadiet men studierna har inte förberett henne för det arbete hon ställs inför med barnen i hjälpklassen i miljonprogrammets betongförort. Arbetet är tufft men betingelserna driver henne: Samarbetet med kollegorna är ofrånkomligt, hon jobbar hårt och jobbet känns meningsfullt. Hennes handlings-

utrymme märks genom hennes engagemang för barnen och deras klassrumsmiljö och sociala aktiviteter men också i det att hon anammar en i tidrummet inte helt politiskt korrekt metod för att lära barn med läs- och skrivsvårigheter att läsa och skriva. Hon hittar tillvägagångssätt och tror på det hon gör.

När radikala ideologiska strömningar utmanar hennes tro och övertygelse om skolans inramning och lärarens ansvar och hon känner att ”det hon står för inte riktigt duger” och hon alltmer funderar över situationen med jobb och familj och långa resor, bestämmer hon sig för att dra vidare. Det är genom envetna telefonsamtal som Marias lärarbana kom att knytas till komvux. Där har hon varit, på samma komvux sedan 1981.

Marias komvuxlärarbanas början: Vägen från undanskymdhet till ett eget Vuxenutbildningens hus

När Maria började jobba med grundläggande vuxenutbildning på komvux hade hon inledningsvis först timtjänstgöring, dels enskild undervisning med en turkisk kvinna som var analfabet, dels några timmars svenskundervisning i daggruppen på grundvux.

- Organisationen jag kom in i ... Vi höll till i ungdomsgymnasiet. Det var en kollega, en kvinna, som börjat jobba terminen före mig och så var det jag. Det var vi två och det var allt på grundskolenivå. Sedan var det några gymnasielärare som hade kvällsundervisning på vux, det var allt. Det var ingen dagundervisning för vuxna på gymnasienivå då. Vi blev väl bemötta av gymnasielärarna, det var inte så att vi inte fick vara med dem, och studie- rektorn som hade hand om vuxenutbildningen var mycket trevlig och tillmötesgående men ingen människa kan påstå att grundläggande vuxenutbildning hade någon hög status. Det var helt undanskymt. Vi fick hålla till i grupprum och på andra ställen och vi fick springa ut med våra elever och springa någon annanstans om någon från gymnasiet behövde utrymmet.

Denna undanskymdhet och vuxenutbildningens låga prioritet i organisationen framkommer måhända också av rektorns agerande:

- Rektorn som vi hade då presenterade sig för mig, tror jag, först två eller tre år efter att jag börjat jobba där.

Maria är dock angelägen om att inte lyfta fram dessa betingelser som det som stod i centrum för henne. Hon stortrivdes med sitt nya jobb.

- Det var underbart att jobba med vuxna. Man la inte ner en massa tid på det här med disciplin och sedan så var det så underbart att man lärde sig så

mycket av dem, som man inte tänkte på. De hade sådana otroliga kunskaper och erfarenheter. Och jag insåg väldigt snabbt att det här var något annat än att jobba med barn, så jag anmälde mig till en sommarkurs i vuxenpedagogik. Jag var livrädd för att jag skulle behandla de vuxna som barn.

Sommarkursen ordnades i samarbete mellan tidskriften KOM⁷⁰, folkhögskolan och AMI och var förlagd på en folkhögskola – i internatsform under två veckor.

- Det var en oerhört bra och nyttig kurs. Den tog upp allt – från allmänt om vuxenutbildning och nya teorier om inlärning till organisation och rent praktiska saker. Kursledaren var Nadia Carlsson från Göteborg som jobbat mycket med studerande på grundläggande nivåer och mycket med vuxna med läs- och skrivsvårigheter. I Göteborg jobbade man med de här frågorna tidigt, de var långt framme där. Vi läste och diskuterade Ingvar Lundbergs forskning kring läs- och skrivsvårigheter, minns jag. Och så var det gästföreläsare, dels personer från universitetet, Margit Torneus från psykologiska institutionen i Umeå och Sune Stiernlöf från SÖ. Det var så intensivt att man nästan hade svårt att anpassa sig till familjen när man kom hem.

Maria lyfter fram att vuxenutbildningen under det tidiga 80-talet var i dess linda i många kommuner – att vuxenutbildning i mindre kommuner oftast var förlagd till ungdomsgymnasiet och hade en undanskymd plats men det expanderade och tog form under dessa år.

- Vi fick fler och fler elever på grundläggande vux och vi jobbade på många olika sätt: både i gruppundervisning och helt individuellt, upplägg på förmiddagar, på eftermiddagar, på kvällar. Man kan nog säga att vi prövade allt – undervisning svenskar och sfi ihop i olika varianter, och åtskilt. Vi fick åka och kolla hur de gjorde i andra kommuner och vi fick åka på fortbildning. Jag och min kollega fick ett uppdrag åt länsstyrelsen att hålla kurser i studiecirkelform hur man jobba kring uppläggning av grundläggande vuxenutbildning. Det var ett tematiskt material som kom från SÖ, tror jag, en kompetensutvecklingsstrategi, kan man väl säga att det var. Övergripande vuxenpedagogiska synsätt, matematiksvårigheter för vuxna, läsinlärningsproblem och vuxna – olika teman. Vi skulle leda diskussionen, inte föreläsa – studiecirkelform var det ju. Det var mycket intressant – vi var långt bort i länet och hade det här uppdraget. Och många hade ju inte alls en sådan organisation som vi höll på att bygga upp – ofta hade lärare bara deltid på grundvux, del av sin tjänst. Vi hade ju bara undervisning för vuxna, men ute i länet var det inte så.

⁷⁰ Tidskriften KOM ges ut av Riksförbundet för formell vuxenutbildning (Rvux) och har under 30 års tid bedrivit olika former av kompetensutveckling för personal inom den formella vuxenutbildningen, bland annat genom kurser. Se www.rvux.se/kom/

I Marias fall har en ny chef avgörande betydelse för utvecklingen av vuxenutbildningen i kommunen.

- Efter något år fick vi en annan studierektor. Han hade varit kommunalpolitiker men gått i samband med ett politiskt skifte i kommunen och kom till oss i samband med det. Den här studierektorn var politiskt skicklig, hade visioner, visste vad han ville och drev på. Han var på många kurser, han gick ledarskapsutbildning för rektorer, och han kunde allt som kommit genom Lvux 82 och alla andra signaler som kom. Den här mannen var mycket målmedveten och aktiv politiskt och han ordnade mycket snabbt riktiga lokaler för oss – ett eget våningsplan i ett annat hus – och sedan satte han igång och började jobba upp vuxenutbildningen. I början hade vi fortfarande bara grundläggande utbildning på dagtid – ja, vi hade också fått sfi också – men inte gymnasiekurser på dagtid. Men vi blev en riktig organisation med syo och kurator och det var hög aktivitet, riktigt hög aktivitet. Vi började få en helt annan status.
- Vi expanderade kraftigt under de här åren på 80-talet, någonstans i slutet på 80-talet var vi åtta lärare på grundläggande vux och sfi. Och den här studierektorn visste hur man jobbade politiskt, kunde påverka och han var helt orädd. Han jobbade stenhårt och bankade igenom en delning mellan vuxenutbildningen och ungdomsgymnasiet, samma nämnd men en egen organisation för vux. Och så gjorde hans sig till rektor över vuxenutbildningen. Samtidigt jobbade han stenhårt för att vi skulle få ett eget Vuxenutbildningens hus och det fick vi och flyttade in i de här fantastiska lokalerna 1992. Man kan tycka vad man vill om så starka personer men det var han som drev fram att vi fick en egen organisation och Vuxenutbildningens hus, att vi fick en riktig status.

Jag frågar hur den statusen märktes.

- Det var en otrolig annan känsla – det här med vux blev mera värt. Det blev lika mycket värt som ungdomsgymnasiet, hade ett lika högt värde och fick en *egen* identitet. Och vi fick ett eget hus med nya fräscha lokaler anpassade efter vuxenutbildning. Nya, fina, fräscha lokaler och fina arbetsrum. Det var lyx. Riktig lyx.

I Marias redogörelse av hennes komvuxlärarbanas första tio år tecknas utvecklingen av en organisation som byggs upp och expanderar, får ett eget värde, erövrar en egen identitet och ett eget hus avpassat för verksamheten – det vill säga utbildning för vuxna. När Maria börjar jobba med grundläggande vuxenutbildning 1981 är det hon på deltid och en kollega som jobbat heltid en termin och dessa två lärare med elever springer in och ut ur grupprum och rättar sig efter ungdomsgymnasiets behov. Under 80-talets sista år är det åtta lärare på

grundvux samt sfi i ett eget våningsplan, men fortfarande separerade från komvux gymnasiedel. 1992, 11 år efter att hon påbörjat sin komvuxläraryrke, är alla lärare och elever samlade i ett eget hus med nya fräscha lokaler anpassade efter vuxenutbildning, och fina arbetsrum.

När Maria redogör för händelseförloppet för hennes komvux förändrade institutionella och organisatoriska betingelser, är en drivkraft i form av en målmedveten studierektor helt central. I Marias narrativ är det han som ”driver igenom” och ”bankar fram” beslut. 1982 fick komvux en egen läroplan – Lvux 82 – men det är inte den egna läroplanen som är framträdande i Marias berättelse kring hur komvux fick en egen identitet. Det handlar om en man och hans verk – förvisso en man som ”kunde allt som kommit genom Lvux 82 och alla andra signaler som kom” men händelseförloppet i Marias berättelse är hårt knutet till denna skolledare och hans kunskaper och strategier att driva lokalpolitiska frågor.

I detta avsnitt har fokus varit på komvux organisationsutveckling under de första 10 åren av Marias komvuxläraryrke. Hennes väg in i jobbet att jobba som vuxenpedagog har också berörts, men utan en fördjupad redogörelse av den pedagogiska verksamheten. I närmast följande avsnitt är fokus riktat mot hur hon beskriver sin praktik under dessa år, det vill säga undervisningens/lärandets innehåll och utformning, och utvecklingen av denna.

För första gången fick jag teori till praktiken

Utvecklingen av Marias undervisningspraktik är en färd där olika utformningen av undervisning prövas, tillryggaläggs och vederläggs – hon drar slutsatser, går vidare, drar nya slutsatser, går vidare. Denna färd genom undervisning i olika ämnen och olika tillvägagångssätt landar vid 90-talets mitt i vuxenutbildning enbart för elever med läs- och skrivproblem. Och då är hennes undervisning baserad på ett visst synsätt, på en teori som ”känns helt rätt”.

Någon termin efter att hon började jobba på komvux fick hon fast tjänst. Hon jobbade med grupper på motsvarande mellanstadienivå och hade svenska, matte, engelska, NO och SO. Hon jobbade också med stöd för elever på högstadie- och gymnasienivå, i svenska och matematik, främst för personer med läs- och skrivsvårigheter. De kom till henne för att få hjälp, till exempel med rapporter, och kom till henne på morgonen eller efter deras dag. ”Man har alltid fått ha en öppen dörr”, säger hon.

Som redogjordes för i förra avsnittet åkte hon på kurser, på studiebesök och ledde även fortbildning i studiecirkelform för lärare i länet.

- Jag åkte på allt som fanns. Mattekurser för Gudrun Malmer, som studerat och jobbat med dyskalkyli – jag lärde mig oerhört mycket där. Och kurser i suggestopedi för att engelskan var så jobbig för eleverna. I engelskan använde jag mig av sådant jag fått från kurserna i suggestopedi, men det var en förenklad eller anpassad form av suggestopedi, kan man säga. Men detta att göra saker, att tala engelska i en slags miljö – det tillämpade jag, det här att skapa situationer. Vi hade många övningar som till exempel att vi möblerade klassrummet som en flygplanskabin, och en var flygvärdinna och serverade kaffe och sa fraser och de andra småpratade på engelska med varandra. Jag försökte hitta sätt så att det inte skulle bli så dramatiskt och ångestladdat med engelskan. Och det föll väl ut, det måste jag säga.

Att hitta sätt, att pröva olika former, att experimentera med olika upplägg, kännetecknar hennes och kollegornas verksamhet under uppbyggnaden av grundvux.

- Vi organiserade undervisningen på grundvux på olika sätt, vi experimenterade oss fram. Ibland hade vi svenskar och invandrare ihop och jobbade tillsammans. Vi hade något som hette Öppet hus, det var på kvällstid, där de fick komma och få hjälp med det de behövde. Och jag körde en kurs i svenska på kvällstid – grundläggande vux, en mycket grundläggande kurs. Den hade jag säkert under femton års tid. Men med tiden så kom svenskan mer och mer i förgrunden för mig, och behoven hos dem som hade läs- och skrivsvårigheter. Jag fokuserade mer och mer på det – det satt många med läs- och skrivsvårigheter i de olika grupperna.

Efter några år bestämde hon sig för att på något systematiskt sätt få kunskap om hur hon skulle jobba med svenskämnet, utifrån deltagarnas behov.

- Jag började rannsaka mig själv – vad är bra, vad är inte bra i undervisningen? Vilka lektioner går hem, vilka går inte hem? Jag gjorde så att jag slängde de planeringar där lektionerna av någon anledning inte blev bra och sparade de lektionsplaneringar som fungerat bra – dem lade jag i en hög. Och så efter ett tag så började jag titta på högen, titta i den, se vad som var gemensamt för de planeringar som resulterat i riktigt bra lektioner. Och då märkte jag att de lektionerna när jag börjat i det lilla, i det enkla, när man gick från delen till det hela – de lektionerna fungerade. Och så började jag följa det – att jobba med rena, enkla uppgifter. Ordets byggstenar, vokalerna, sådana enkla saker. Från grunden och metodiskt.

1985 åkte Maria och hennes kollegor från grundvux till Solna och deltog i en kurs för Maja Witting. Och där, på den kursen, föll saker på sin plats för henne.

- Wittings teori kändes rätt för mig, utifrån de slutsatser jag dragit själv. Det gjorde det inte för alla, det var inte alla som trodde på det här. Men jag var eld och lågor. För första gången fick jag teorin till praktiken, det var som att få kött på benen – eller en grund att stå på. Och sedan efter kursen började jag jobba utifrån Wittings teorier och fick fler elever med just läs- och skrivproblematik. Det innebar att jag fick göra väldigt mycket material själv, jag fick producera material utifrån det synsättet. Med Wittings syn skall en elev inte jobba med ord som är obegripliga för eleven – eleven ska bli befriad från allt annat än det som eleven fokuserar på. Hon poängterar vikten av att börja från delen till det hela, automatisering. Att vara fokuserad på det man gör. Det här innebär individualisering, helt.

Maria visar två vältummade böcker av Witting – en teori-bok och en metod-bok och berättar om tillvägagångssättet.⁷¹

- Man börjar med ett samtal med eleven, ett analyssamtal där läraren talar om sin syn på läs- och skrivinlärning. Eleven skall helst ha med sig en anhörig vid det analyssamtalet. Sedan jobbar man enskilt med varje elev – när man introducerar ett moment, en innehållsneutral struktur, så ska eleven sitta mitt emot läraren, och läraren säger – vi kan säga exempelvis *la*. Eleven tittar läraren i ögonen, repeterar och först när eleven ser *la* framför sig, då skriver eleven. Sedan jobbar eleven med det momentet på olika sätt – genom associering, genom ord, det finns läsböcker och spel och annat. Men eleven skall inte jobba med en massa annat som är svårt.
- Däremot jobbar man med olika övningar som handlar om att se att det finns fler än ett sätt att tänka, fler än ett att resonera om en sak. Här är ju gruppen väldigt viktig. Man lär sig tillsammans att diskutera, analysera och motivera. Så undervisningen är mycket individualiserad, men gruppen är också väldigt viktig. Och det var på det sättet som jag kom att lägga upp min undervisning mer och mer. Individualiserat men med *mycket* diskussion i grupp. Det är gruppen som får dig att lyfta, du får stöd och hjälp och perspektiv genom gruppen.

Genom att hon jobbade utifrån Wittings teori och med den särskilda metod som följde av denna, kom Maria att jobba mer och mer med personer som hade specifika läs- och skrivsvårigheter. Då kom tankarna, känslan att det inte var rätt att dessa elever skulle läsa alla ämnena – utan att man mer skulle fokusera där problemet var, det vill säga på svenskan.

- Jag diskuterade med rektorn, förklarade min syn och frågade om det var okej att jag successivt började släppa andra ämnen och fokusera mer på svenskan.

⁷¹ För en överblick av Witting-metoden, se t ex Hjalme (1999)

Först släppte jag NO – jag bedömde det som att de kunde klara sig utan det, det var det som var mest svårbegripligt. Sedan släppte jag SO – jag tänkte att det ändå kommer in väldigt mycket SO genom svenskan och genom alla samtal man har i gruppen, så resonerade jag. Efter ytterligare ett tag släppte jag engelskan också och vi koncentrerade oss helt på matten och svenskan. Och till sist så släppte jag matten också – men då är vi framme vid nittioalet, -95, kanske. Sedan dess har jag bara jobbat med elever med läs- och skrivsvårigheter.⁷²

Gång på gång återvänder Maria till betydelsen som Witting och hennes teori kom att få:

- För mig är Witting en fura som står genom alla väder. När man har en teori i botten får man en säkerhet som gör att man inte behöver lägga ner så mycket jobb att fundera på målen. Du får ett synsätt på inläring som gör att du inte behöver lägga ner så mycket jobb att fundera på saker – därmed inte sagt att jag inte funderar, men det är många saker man kan lägga åt sidan och det är en oerhörd trygghet. Att ha teorin att luta sig mot har varit oerhört viktigt – nästan lite som en kristen och hans bibel, kan jag tänka mig att det är. Jag menar inte att man ska vara dogmatisk, men man måste våga stå för något man tror på – även när det blåser från andra hållet ... Det här att jag fick teorin har varit oerhört viktigt, för att känna mig säker i min roll – och man blir inte ifrågasatt på samma personliga sätt. Och med en teori i botten tar man inte ett ifrågasättande som ett ifrågasättande av en själv, utan mer som ett ifrågasättande av det praktiska. Med en teori eller ett synsätt i botten så har man det som grund i en diskussion, det är inte bara något man fått för sig.

När Marias reflekterar över sin komvuxlärarbana och den riktning som den tog mot att vara lärare för vuxna med läs- och skrivsvårigheter menar hon att det inte är så konstigt:

- Jag drivs nog av att det finns i min egen familj och att jag tidigt såg – där – hur bra det kan bli när en människa tidigt får hjälp. Att om man på något sätt kan hjälpa människor att få verktyg för detta så är det så billigt för samhället. På grundvux stötte jag på massor som inte fått hjälp med det, som inte fått verktyg. Det här driver mig – det kom sakteliga men när jag ser tillbaka så har det alltid funnits där, en övertygelse att träning hjälper, att man kan få hjälp, att man måste jobba med automatisering. Och jag såg resultat när jag

⁷² På den nivån som Maria hade/har sin undervisning reglerades/regleras verksamheten inte av betyg. (Betyg kommer först under motsvarande högstadiets senare kurser.) Deltagarna fick/får intyg som motsvar heltidsstudier 18 timmar i veckan. Detta är något reducerad tid genom att läs- och skrivundervisning räknas som specialpedagogik. För heltidsstudier vid grundläggande vux som inte omfattas av specialpedagogik är det 21 timmar i veckan som gäller för heltidsstudier. Maria betonar att NO och de andra ämnena som hon släppte inte alls är oviktiga och att eleverna läste/läser dessa under kurser senare i grundläggande vux, det vill säga på motsvarande högstadienivå.

jobbade med detta, jag såg stora förändringar för människor. Oavsett skäl till läs- och skrivsvårigheterna – för en del är det fråga om en dysfunktion och för andra en effekt av till exempel sociala villkor eller en skola som inte såg till att du fick mer hjälp. Men oavsett skäl så har alla elever jag har haft med dessa problem fått betala ett mycket högt pris för att de inte fått hjälp, eller rätt hjälp vid rätt tid. Och det är väldigt kostsamt, både för individen och för samhället.

Marias bana mot att jobba enbart med vuxna med läs- och skrivsvårigheter löper parallellt med att frågan om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi får allt större utrymme i den allmänna samhällsdebatten. Förbundet Funktionshindrade med läs- och skrivsvårigheter – FMLS – bildades 1979, Skriv-knuten, ett informations- och rådgivningsprojekt med medel från allmänna arvsfonden, bildades 1986 i ett samarbete mellan Utbildningsradion och Linköpings universitet. 1990 är "läskunnighetens år" och då klassades FMLS som handikapporganisation, får medel från socialdepartementet och blir remissinstans för statliga utredningar. Därmed blir läs- och skrivsvårigheter officiellt klassat som handikapp. Andra organisationer bildas, Svenska Dyslexistiftelsen och Svenska Dyslexiföreningen. En debatt kommer igång om dyslexi – samtidigt som Sverige når rekordsiffror i arbetslöshet och datoriseringen i arbetslivet ställer förändrade krav på läs- och skrivfärdigheter. FN:s standardregler för full delaktighet och jämlikhet 1993 markerar principen om lika möjligheter till utbildning för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning, regionala skriv-knutar bildas, Handikappombudsmannen inrättades 1994⁷³, och en landsomfattande dyslexikampanj äger rum 1996/1997. Under 90-talet kommer AMS⁷⁴, försäkringskassan, arbetsförmedlingen, biblioteken, och andra aktörer tillsammans med skolor, folkhögskolor och studieförbund att samarbeta i projekt, temadagar, nätverksformer kring frågor och information om och för vuxna med läs- och skrivsvårigheter.

Denna summariska redogörelse kan förstås diskuteras på ett mycket mer komplext sätt men det är inte syftet här – redogörelsen tjänar här som en sammanhangsanalys för att visa att Marias bana mot att jobba enbart med vuxna med läs- och skrivsvårigheter, är placerad i detta tidrum. Härnäst följer ett avsnitt där uppmärksamheten är riktad mot de 'skolutvecklingsfrågor' som också fanns i tidrummet.

⁷³ www.ho.se

⁷⁴ Arbetsmarknadsstyrelsen.

I tidrummet av 90-talets 'omvälvningar': En sicksackbana från föreskrift ... till icke-föreskrift ... till föreskrift

Kunskapslyftskommitténs ordförande Torbjörn Levin skriver i sina inledande rader till antologin *Vuxenpedagogik i teori och praktik* (som gavs ut 1997 med anledning av satsningen på Kunskapslyftet) att "1990-talets början har inneburit stora omvälvningar för svensk vuxenutbildning". Han diskuterar dessa "omvälvningars" implikationer för folkbildningen och för Statens skola för vuxna och formulerar sig i följande då det gäller den kommunala vuxenutbildningen:

För den kommunala vuxenutbildningen har omställningen och decentraliseringen varit ännu mer omfattande: Införandet av mål- och resultatstyrning i stället för regelstyrning, kommunalisering av all skolpersonal, ny läroplan, nya kursplaner och nytt betygssystem samt extra utbildningsinsatser mot arbetslösheten ... Det har då av naturliga skäl visat sig att organisationsfrågor har fått styra verksamheterna i större utsträckning än vad som tidigare varit fallet. Den pedagogiska diskussionen har fått stå tillbaka.

När Maria redogör för tidrummet av den nya läroplanen Lpf -94 och arbetstidsavtalet ÖLA 2000 (som tecknades 1995) talar hon om "en revolution".

- Vår rektor gick i pension 1994 och han som tidigare varit studierektor blev ny rektor. Man kan kanske säga att den tidigare var den som drev igenom vuxenutbildningen till ett eget område med en egen identitet och en egen status här i kommunen. Med den nya rektorn blev det en revolution – en skolutvecklingsrevolution. Han förde ner allt till oss. Vi fick vara, vi skulle vara delaktiga, förstå ekonomin – hur det påverkade, och vara med och bestämma vad vi ville satsa på utifrån de pengar vi hade. Han införde pedagogiska diskussioner som vi hade schemalagda i grupper en gång i veckan på eftermiddagarna. Det här med pedagogiska diskussioner var hans käpphäst. Vi hade massor med diskussioner om synen på lärandet, på vuxnas lärande, synsätt över huvud taget, utifrån den nya läroplanen och de nya kursplanerna, det nya betygssystemet. Han var en pedagogisk ledare som hade lärt sig allt om vad Skolverket ville att vi skulle göra. Och utifrån avtalet och den reglerade arbetstiden kom det här med att vi skulle finnas till hands på skolan för eleverna.

Tvärt emot Levins beskrivning ovan redogör Maria för perioden före Kunskapslyftet som en revolutionerande period då pedagogiska diskussioner fördes, i relation till de förändringar som kommit med ny läroplan och nytt avtal. Lärarna utmanades, dels genom att involveras i och att ta ställning till hur kurser skulle

organiseras utifrån befintliga ekonomiska ramar, dels i löpande diskussioner kring pedagogik i relation till skolans nya uppdrag.

- Då var det intensivt och det var turbulent med allt det nya och all utveckling men det var en oerhört rolig tid. Jag lärde mig massor och det var under den här perioden jag verkligen växte som lärare. Den här rektorn, han litade och trodde på en och han hade kunskap om pedagogik – inte bara organisation. Jag diskuterade ofta med honom, och det var inte alls så att vi alltid var överens ... Ibland har jag varit mycket arg och tagit tre steg i korridoren. Men man kände ändå tillit och vi fick mycket stöttning. Det var i samråd med honom jag började släppa ämnen, och kunde fokusera mer och mer på läs- och skrivinlärning och det var tillsammans med honom som EU-projektet kom till.⁷⁵

Redogörelsen ovan kan relateras till den uppmärksamhet som riktades mot skolledares betydelse i samband omvandlingen av den svenska skolan mot målstyrning i början av 1990-talet. I propositionen "Ansvaret för skolan" som föregick den så kallade 'kommunaliseringen', formulerade den dåvarande skolministern Göran Persson sig så här: "Ett större lokalt ansvarstagande ser jag som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling måste sökas i klassrummen och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolledarnas erfarenheter och professionalism som måste tas tillvara." (Prop. 1990/91:18, s. 23). I Skolverkets kunskapsöversikt *Forskning om rektor* (2000) redogör Ekholm med flera för det kraftigt expanderande (främst internationella) forskningsfältet kring rektorer och deras relation till 'skolutvecklingsprocessen' i samband med att "omfattande omstruktureringsmoden dragit fram, där styrsystem och maktomfördelning ingår" (s. 11). Kunskapsöversikten handlar om forskning om "effektiva skolor", om "skolkultur" och "skolanda" och av "ledningens betydelse och inverkan" (ibid.). Denna kraftigt expanderande forskning vittnar om de förväntningar som genom den decentraliserade och mål- och resultatstyrda skolan kommit på så kallat 'utvecklande ledarskap'. Utvecklingen på skolan beskrivs av Maria så här:

- Det är inte lätt att vara chef i en organisation som vuxenutbildningen, inte som det blev. Du ska vara kunnig om allt som kommer från Skolverket, driva skolutveckling, stötta din personal, och samtidigt ansvara uppåt och rätta dig mot nämnden. När Kunskapslyftet kom, kom ju allt det här med att vi var på en marknad och eleven var kund och vi var utförare, beställning och anbud – allt det där, det marknadsideologiska synsättet, det kom i samband med Kunskapslyftet. Och det blev inte så väl mottaget här i kollegiet, det kan man lugnt säga. Och jag måste säga att jag fortfarande har svårt för detta. Visst

⁷⁵ Se avsnittet *Vägen till det som blev "något hållbart"*

kan jag förstå och kan hålla med om att man måste anpassa sig till ekonomiska omständigheter och strama upp, men jag tycker att det är en skillnad att jobba inom den offentliga sektorn – jag tycker att det är något serviceinriktat som har lite mer dimensioner än vad kronor och ören och papper och skruvar och muttrar har. Men det var den tiden som kom då.

I Marias kommun organiserades Kunskapslyftet från start genom en projektorganisation med en egen rektor, och komvux jämfördes med andra verk samma utbildningsanordnare. Det formulerades att andra utbildningsanordnare än Komvux skulle ha 40 % av antalet platser. Under perioden för Kunskapslyftets tillkomst var frågor om den förändrade organisationen av vuxenutbildningen, samt implikationerna av detta, det centrala i kollegiet. Maria säger eftertänksamt att hon och hennes kollegor nog inte förstod innebörden av det nya synsättet och kommunens nya organisering av vuxenutbildning. De hade varit involverade i det hon kallar ”en revolution” och såg sig själva som ”långt framme” – och hade genomgått ”en fantastisk utveckling” under de senaste åren. I utvärderingar som gjordes var eleverna överlag mycket nöjda.

- Jag tror inte att vi förstod vad allt det här nya innebar. Det gjorde vi inte, fast rektorn talade om för oss gång på gång vad som gällde genom Kunskapslyftet. Kommunen och samordnaren kring Kunskapslyftet hade idéer om att vi inte var flexibla och allt det där, och han stred för vår organisation.

När Maria sammanfattar rektorns betydelse för skolutvecklingen är det också med ledsamhet.

- Jag är oerhört ledsen att vi inte stöttade honom mer. Han var den bästa vi haft men något år in på Kunskapslyftsperioden blev han sjuk och när han så småningom blev frisk återvände han inte till jobbet som rektor.
- Under den första perioden som han var sjuk visste vi inte om han skulle komma tillbaka, och då hade vi en tillförordnad rektor. Sedan hade vi en rektor som också var mycket kunnig om vuxenutbildning. Han var också drivande och man kan säga att han kunde ta över, ta vid, det som vår förra rektor satt igång. Men han stannade inte mer än knappt två år – han och nämnden kom ihop sig om det ekonomiska. Han kom under andra halvan av Kunskapslyftet och då var det ju också på väg neråt i antal utbildningsplatser och väldigt mycket handlade om det ekonomiska. Sedan han slutade hade vi en tillförordnad rektor igen och nu i höst⁷⁶ har vi fått en ny rektor...

⁷⁶ ht 2004. I denna fotnot kan också tilläggas att veckan efter detta intervju tillfälle meddelades i pressen att utbildningschefen slutar sitt jobb. Kommundirektören uttryckte det i termer av att nya satsningar medför att ”förvaltningen kräver en annan ledarprofil”.

Under perioden för Kunskapslyftet genomfördes förändrade pedagogiska upplägg, andra former än studier i kurser: en inlussningsverksamhet (Slussen) med flexibel kursstart, handledning i studiehall och i mattestugor och valideringsarbete påbörjades. Men under denna period kom organisationsförändringar att utgöra ledmotiv och byten av rektor, förvaltningschef och samordnare för Kunskapslyftet.

- Utvecklingen av vuxenutbildningen under Kunskapslyftet och kommunens sätt att hantera det, jag vet inte vad jag ska säga ... Min egen verksamhet med läs- och skriv hade ju en oerhörd utveckling under den här perioden, det var då vi fick vårt EU-projekt. Det var ju något fantastiskt. Men för vuxenutbildningen överlag så har det varit en helt annan utveckling och väldigt rörigt. Chefsbyten och organisationsförändringar och väldigt rörigt.

Marias redogörelse går således på tvärs mot den redogörelse som gavs av Kunskapslyftskommitténs ordförande i inledningen till detta avsnitt. Tvärtemot hans påstående att 90-talets omvälvningar innebar att den pedagogiska diskussionen fick stå tillbaka och att organisationsfrågor i hög utsträckning fick styra verksamheterna fick, i Marias narrativ, den pedagogiska diskussionen i Vuxenutbildningens hus inte stå tillbaka under 90-talet, åren före Kunskapslyftet. Marias berättelse om 'revolutionen' är tvärtom förenlig med de intentioner som formulerades i läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (1992):

När nu skolväsendet är under omvandling till ett mer målstyrt system, där de pedagogiska professionella har ansvar för utvecklingen av verksamheten i skolan, blir diskussionen om de kunskaps- och inlärningsteoretiska grunderna för denna verksamhet än viktigare. En professionell lärarverksamhet innebär ställningstaganden till såväl kunskap, lärande och undervisning som till hur dessa omsätts i lärarverksamheten. En sådan verksamhet kan inte styras genom föreskrifter om dess utformning. Istället är det samspelet mellan lärarnas teoretiska föreställningar och verksamhetens praktiska utformning som bör göras till grund för en reflekterad praktik (Kapitel 1.2, SOU 1992:94).

Den ganska färska diskursen om lokal skolutveckling, om utökad professionalitet och om utökad lokalt ansvar – en diskurs där det återkommande argumentet är att utveckling måste komma från skolan själv och *inte* genom föreskrifter om dess utformning – bryts i Marias kommun genom Kunskapslyftet. Kunskapslyftets samordnare/beställare i kommunen förordade ett flexibelt studiekoncept som sjösatts i en närliggande kommun. Maria berättar att ett antal lärare åkte dit på studiebesök och det flexibla upplägget som de tog del av kritiserades av många av hennes kollegor:

- Vi hade fantastiska utvärderingar, faktiskt, och vi hade genomgått en stark utveckling, vi var mitt i den. Det var inte konstigt att det blev en sådan reaktion, när samordnaren menade att vi inte var flexibla. Vi hade många

goda argument för att inte förändra allt genast i enlighet med modellen i den andra kommunen – våra elevutvärderingar visade att de allra flesta var mycket nöjda med hur vi bedrev utbildning. Allt skulle gå så fort, det skulle förändras så snabbt men lärarna på komvux hade faktiskt goda pedagogiska skäl att vara kritiska och ifrågasätta.

Det ovan redogjorda visar komvux sicksackbana från en föreskriftsstyrning till en icke-föreskriftsstyrning till en ny lokal föreskriftsstyrning, under en tidrymd av sex-sju år och berättelsen bär spår av anspänning. Det sätt varpå vuxenutbildning genomförs vid Marias komvux utmanas av den nya lokala formuleringsarenan (Lindensjö & Lundgren, 2000). och i Marias berättelse är också bytena av skolledare framträdande.

- Vi hade ju haft en rektor som stridit för oss och innan vi fick den nya rektorn var det som ett vakuum. Sedan kom den nya rektorn 1999 och han var också väldigt kunnig och drivande. De två åren kändes det som om vi var med på tåget igen. Vi fick massor med information, han ordnade möten med olika teman – intressanta teman kopplade till omvärlden och olika projekt och det hände massor på skolan. Han hade visioner och han var mycket intresserad, till exempel av det som jag höll på med. Vi åkte på konferenser och presenterade, och det kom folk på studiebesök. Men han slutade, det finns olika versioner om exakt varför, men man kan säga att han och nämnden kom ihop sig om det ekonomiska – det räcker så. För vår del, för oss som jobbade på Komvux, var det i alla fall så att vi avslutade Kunskapslyftet med en tillförordnad rektor igen och man kan säga ett nytt vakuum.

För Marias del sammanfaller dock tidsperioden för Kunskapslyftet med en dynamisk utveckling av läs- och skrivverksamheten som hon jobbar med. Utvecklingen sammanfaller i tidrummet med Kunskapslyftet men betingas inte direkt av den. I stället har utvecklingen att göra med strategier för att skapa något hållbart av den verksamhet hon byggt upp.

Vägen till det som blev ”något hållbart”

- Jag hade ju successivt börjat släppa ämnen och fokuserat mer på svenskan och jag hade gått kurser för Witting och fått det synsättet, den teorin. Men det var ju väldigt kämpigt för att jag fick göra allt mitt material själv – utifrån Wittings teori. Så 1993/94 besökte jag en läromedelsutställning och där träffade jag på ett material för vuxna med läs- och skrivsvårigheter. Jag samtalade med hon som förevisade det, det var en lärare som jobbade med läs- och skrivsvårigheter för vuxna, och hon berättade att materialet var helt uppbyggt efter Wittings teori. Du kan ju tänka dig!

1994 gick Maria på kurs för att kunna börja använda materialet.

- Det här materialet är licensbelagt, det betyder att du inte får lov att jobba med det, inte får lov att köpa det, om du inte certifierat dig till det. Man kan tycka att det är underligt men jag tycker att det är jättebra, man vet att den som jobbar med det har gått kurser och fått godkänt för att jobba med materialet. Man måste ha den teoretiska grunden och förstå metodiken. Har jag gått de tre första kurserna men inte den sista, så får jag inte jobba med den sista delen av materialet. Så är det. Jag gick den första kursen och det var så pedagogiskt upplagt – så genomtänkt och pedagogiskt upplagt. Det är ett fantastiskt material, mycket väl underbyggt och med olika delar.

Den lärare som hade förevisat materialet hade blivit samordnare för ett nätverk lärare som jobbade med läs- och skrivinläring för vuxna i regionen och på sitt komvux jobbade hon sedan några år med enbart läs- och skrivinläring. Maria besökte läraren i hennes verksamhet, rådgjorde med henne som ”absolut uppmuntrade” Maria att göra detsamma . Maria pratade sedan med sin rektor om att börja jobba med enbart läs- och skrivinläring. Rektorn ”gav sitt medgivande” och ”ordnade så att det administrativt fungerade för deltagarna med CSN” och i samband med att Maria införde materialet hade hon kommit dit att hon bara jobbade med svenska, och inte med några andra ämnen. Verksamheten fick namnet Läs- och Skrivstudion.

- Det har ju varit helt underbart att ha ett sånt material. En sådan säkerhet, så väl genomtänkt – det är en väldig trygghet. Och du kan ju tänka dig hur mycket planering jag slipper. Det är *så* mycket jag inte behöver förbereda. Det var en befrielse. Jag har kunnat ägna mig åt eleven och elevens utveckling på ett helt annat sätt och man får så mycket kraft över till lektionerna. All den energi och ork som man lägger på allt det andra, det kan man lägga på individen istället ... Sedan är det så klart att jag förbereder och jobbar med mycket annat ändå – materialet täcker ju inte allt och det är mycket annat man gör också. Men det är just genom att slippa en hel del av det förberedelsearbetet som jag höll på med tidigare som jag får tid att fokusera och planera mycket annat.

Vad består då materialet av och hur är det utformat?

- Det består av flera olika delar: arbetsblad och laborativt material och lyssningsövningar. Arbetsbladen är av olika slag – dels kopior som man fyller i, dels blad som man skriver av. Det laborativa materialet är olika spel av olika slag. Till lyssningsövningarna finns det CD och även datorprogram. Det är ett material där stavningen är en röd tråd genom hela materialet. Det börjar med det ljudenliga, det enkla och blir successivt svårare.

- Man jobbar med de olika stegen, och varje moment introduceras individuellt – man slussas in i varje del, varje nytt moment, genom handledning. Så efter inlåsning jobbar eleven med de olika delarna av materialet, de olika delarna som hör till det steget – med arbetsblad, laborativt material och lyssningsövningar och det är samma ljudproblem fast på olika sätt som förekommer i de olika delarna. Allt material är självrättande, det finns facit. Tänk vilket redskap det har varit – och är! Jag har använt det så många år nu och med så många olika människor och jag tycker fortfarande att det är ett alldeles fantastiskt material.
- Det innehåller alla moment i svenskan, förutom litteraturläsning, retorik och fri skrivning. Så det har vi gemensamma lektioner kring. Och vi har alltid en del av tiden tillsammans i grupp. Gruppen gör att man kan stötta varandra, få olika perspektiv. Vi har ofta samtal om det här med läs- och skriv: Hur har det påverkat en, vilka strategier har man haft? Och så diskuterar vi sedan: har de här strategierna varit bra för mig, varit dåliga för mig, på vad sätt kan jag säga att det har varit så, osv. Jag hoppas och vill att jag genom mitt sätt att lära ut ska visa att det finns andra sätt än att du direkt får reda på att det du gör är fel. Att man diskuterar fram olika saker, aspekter, förklarar, visar, ger dem verktyg. Vi jobbar alltid en del av dagen med gemensamma samtal, med gemensamma saker och det säger de till mig: att det är jättebra och roligt och intressant när vi har de här diskussionerna och genomgångarna och de gemensamma delarna.⁷⁷ Det framkommer i alla utvärderingar också ... Och jag skulle sakta men säkert dö invärtes om jag inte hade gruppen som ett hjälpmedel.

Denna framställning av hur verksamheten Läs- och skrivstudion initieras och tar form visar en dynamisk utveckling. Med dynamisk menar jag att det är det intrikata 'krafter' som verkar. Läs- och Skrivstudions existens är förvisso avhängig av att det finns vuxna som behöver utveckla sina läs- och skrivfärdigheter och målet är att dessa vuxna ska göra sina läs- och skrivsvårigheter 'mindre svåra' och de skall erhålla strategier för att hantera sina problem. Men denna 'dynamiska utveckling' äger rum i 90-talets tidrum med tilltagande samhällsliga kampanjer och debatter om vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Ett tidrum med tilltagande arbetslöshetssiffror, med förändrade kompetenskrav i arbetslivet, och med förändrade kompetensförväntningar avseende läs- och skrivfärdigheter.

⁷⁷ När jag besökte Maria och var med i verksamheten talade en av deltagarna med mig om gruppens betydelse på ungefär följande sätt: "Det är som att gå till en krisgrupp eller en bearbetningsgrupp, anonyma alkoholister eller viktväktarna eller nåt. Man har liknande problem, liknande erfarenheter och i gruppen blir man så peppad av varandra. Vi stärker varandra och vi lär oss hela tiden av varandra. Gruppen betyder allt för att man ska fortsätta."

Marias redogörelse ovan har visat hennes bana mot en teori, mot ett synsätt – ett synsätt som är förknippat med en specifik metod, en metod med specifika redskap och rutiner. Formandet av dessa rutiner konstituerar verksamheten, det vill säga gör verksamheten till den det är. Varvning av individualiserade och gemensamma studier är sådana rutiner och för dessa bägge arbetsformer har redskapens betydelse framkommit. För de individualiserade studieformerna är redskapet läromedlet med dess olika artefakter ”fantastiskt” och ”väl underbyggt” och med hjälp av detta redskap effektiveras Marias tid – hon kan ’ägnas åt eleven och elevens utveckling på ett helt annat sätt’, hon får ’så mycket kraft över till lektionerna’ och ’all den energi och ork som hon lägger på allt det andra, kan hon lägga på individen istället’. För de gemensamma studieformerna är gruppen och diskussionerna där ett redskap, utan vilket hon ’sakta men säkert skulle dö invärtes om hon inte hade’. Andra rutiner som framkommit är att elever kan komma dit på deltid eller studera på heltid, genom att rektorn ordnade så att det ’administrativt fungerade med CSN’. Och verksamhetsutvecklingen gav ett gott utfall:

- När jag jobbat med Läs- och skrivstudion något år och successivt höll på att införa det här materialet så kände jag bara WOW – det här fungerar, det är bra, det *ger* resultat. Vi gjorde olika slags utvärderingar och det var väldigt fina utvärderingar, dels de som gick i grupp på heltid och dels de som kom och hade stöd enstaka timmar. En kollega till mig hade också börjat intressera sig och börjat jobba en del med läs- och skriv. Alla började tycka att det här var en bra sak och 1997 kom ju Dyslexins år, allt det här med läs- och skriv blev mer och mer uppmärksammat. Några kommuner runtom hade börjat köpa platser av oss – det var ju ganska ovanligt med en sådan läs- och skrivstudio där man kunde läsa på heltid.

Rektorn var angelägen om att Läs- och skrivstudion och dess verksamhet skulle bli beständig men i samband med Kunskapslyftet planerade komvux för att starta en sluss – den så kallade ”Slussen” – med löpande antagning av deltagare på grundskolenivå. För att detta skulle kunna genomföras behövde resurser från övriga komvux överflyttas till Slussens verksamhet.

- Vår rektor initierade att Läs- och skrivstudion skulle söka Mål 3-medel från EU för ett projekt riktade mot arbetslösa dyslektiker. Det handlade om att hitta pengar för ett slags regionalt resurscentrum – det handlade om att göra något hållbart.

De andra kranskommunerna fick en intresseförfrågan och två av dessa var intresserade att medverka. Ett möte hölls med EU-samordnaren i länet.

- På mötet gick vi igenom det vi skrivit och jag och min kollega berättade om våra tankar, att vi haft Läs- och Skrivstudion något år och hur bra det

fungerar och att man måste jobba långsiktigt med detta, med dessa målgrupper, för att skapa något hållbart. Och det tog en kvart, tror jag, ja högst en halvtimme, så sa han att han trodde på projektet, att han trodde att det här kräver tid och menade precis som vi – att om elever med dyslexi ska lyckas så måste de få vara i projektet ett år. Han trodde inte på quick fixes, sa han, och trodde på projektet just för att vi ville göra ett längre projekt.

Maria har plockat fram ansökningshandlingar och minnesanteckningar som vi tittar på tillsammans. Projektet Dyslexicentrum fick medel beviljade för två år – från ht 1998 till vt 2000 – och var ett samarbete mellan arbetsförmedlingarna och komvux i tre kommuner. Projektanordnare var Marias komvux och projektet finansierades till 45% med EU-medel. Omfattningen var 1,5 lärartjänst – det var Maria och hennes kollega som var lärare, och knutet till projektet var även en datalärare. Medel var avsatt för information, för marknadsföring, annonsering, inköp av datorer och datorprogram. Genom arbetsförmedlingen sköttes antagning till projektet.

- Jag fick åka ut och informera på komvux i de andra kommunerna, på myndigheter och på företag, vi hade informationskvällar i samarbete med FMLS⁷⁸. Vi hade direkt samarbete med arbetsförmedlingen i vår kommun och i de två andra. Vårt projekt blev väldigt uppmärksammat och vi rekryterade massor med arbetslösa dyslektiker. Vi blev kända för detta projekt i kommunen och i regionen och hade också studiebesök från kommuner utanför regionen. Vi åkte också på KOM-konferenser och Rvux-konferenser⁷⁹ och var verkligen på kartan. När projektet avslutades utvärderades det och utbildningsnämnden beslöt sig då för att permanenta kursen inom vuxenutbildningen. Och 2003 lade nämnden det i sitt facknämndsprogram – att man satsar på utbildning för vuxna med läs- och skrivsvårigheter.

Detta stabiliserande – att utbildningsnämnden beslutar sig för att permanenta verksamheten – infaller efter Kunskapslyftsperioden. Men verksamhetsutvecklingen är inte direkt betingad av eller ett 'utfall' av Kunskapslyftet. I stället framgår betydelsen av den tidigare utvecklingen av Marias verksamhet och de redskap och rutiner som format den. Projektet betingas av rektorns strategier för att 'göra något hållbart', att 'skapa något varaktigt' – att finna möjligheter att bevara och fortsätta utveckla verksamheten, när omfördelning av medel internt för andra behov inom komvux verksamhet ses som nödvändig. Att ansöka om EU-projekt kan således ses som att försöka lösa ett dilemma – ett dilemma som kommer som en följd av andra satsningar som skolan gör i samband med Kunskapslyftet.

⁷⁸ Förbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter. För information om FMLS, se www.fmls.nu

⁷⁹ Rvux: Riksförbundet för formell vuxenutbildning. Se www.rvux.se

Post Kunskapslyftet – vuxenutbildningen bantas

- Mot slutet av Kunskapslyftsperioden blev det mer och mer ekonomi över allt. Vårt EU-projekt slutade 2000. Under projektet var vi ju två, på en och en halv tjänst, men efter att det slutade bantades läs- och skrivverksamheten ner till bara en tjänst och min kollega fick sluta. Och vid jul 2001 höll jag på att gå i taket, för då var det tänkt att lärartiden för eleverna skulle krympa ännu mer nästkommande termin – att jag i min tjänst skulle vara med i två helt andra verksamheter. Det slutade bra, men jag har verkligen fått slåss för verksamheten och att det är detta som jag ska jobba med.
- Det är inte så, att bara för att man byggt upp något och det fungerar bra så går det av sig självt och man kan ta bort lärartid – en verksamhet som denna fortsätter absolut inte av sig självt. Jag har fått strida för mina elevers rättigheter – att man inte ska gå med osthyveln rakt över. Inte försämra på alla håll, inte göra sur mjölk överallt.
- Och det har varit på bekostnad av annan verksamhet – så är det. Men de med läs- och skrivsvårigheter behöver mer än andra och det har jag kunnat hävda. Jag har läst kurser på universitetet för Ingvar Lundberg om Läs- och skrivsvårighetens psykologi och det har gett mig en *oerhörd* trygghet – jag kan relatera till forskning och säga vad som är av vikt om vi vill ha bra resultat med denna verksamhet. Miljön, till exempel. Varför just jag skall ha ett fint, inbjudande klassrum, varför interiören är viktig. Och varför de elever jag jobbar med behöver så mycket mer lärartid än andra. Men det har varit på bekostnad av annan verksamhet och det har *inte* varit en rolig utveckling på skolan. Allting har ställts under lupp.

Efter att Kunskapslyftet avslutades 2002 har vuxenutbildning i annan regi minskat avsevärt. Men ändå har det varit neddragningar av tjänster på Marias komvux, under flera omgångar:

- Vi är nu bara en lärare i varje ämne, precis som i läs- och skriv. På grundskolekurserna är vi från att ha varit åtta lärare nu två, lite drygt två tjänster. Vi är snart nere i den nivån som var när jag började 1981 och gymnasiedelen på komvux har bantats ännu mer – lärarna där får fördela sin tjänst mellan vux och ungdomsgymnasiet. Vuxenutbildningen ska spara, det är bara tal om ekonomi och neddragningar, varje år mer neddragningar av tjänster och minskad volym.

Marias komvux hör organisatoriskt hemma i samma nämnd som ungdomsgymnasiet. Ungdomsgymnasiet har brottats med ekonomiska svårigheter, bland annat för att elever väljer utbildning i andra kommuner.

- Vi hänger ihop med ungdomsgymnasiet och där har fattats pengar under senare år. Så förutom att vuxenutbildningen fick mindre pengar i slutet av Kunskapslyftet, och efter det, så har gymnasieskolans ekonomi lett till nedskärningar. Det har varit mycket stort fokus på ekonomi – de sista årens APT-träffar⁸⁰ har mest handlat om ekonomi, indragningar, nedbantning och effektivisering – de kvalitetsdiskussioner vi hade förr har ersatts med besparingsdiskussioner.

Hon uttrycker bekymmer över vuxenutbildningens plats och situationen framåt:

- Vuxenutbildningens roll, de pedagogiska diskussioner vi hade förut ... det behövs starka och kunniga företrädare för vuxenutbildningen. Skolledare med visioner och som vågar driva. Det är oerhört viktigt för annars blir det bara uppehållande verksamhet utan sikte framåt. Vuxenutbildningen, vad man vill med den, det behövs företrädare med geist och vilja, att visioner inte får stryka på foten ... Jag kan ju önska att mitt jobb inte fanns, att vuxenutbildning inte behövdes men så är det inte. Det finns fortfarande många som behöver vuxenutbildning – se bara på siffrorna från gymnasiet, hur många som går ut utan fullständiga betyg. Och de som till exempel har kommit till grundläggande vuxenutbildning med rekryteringsbidrag till exempel, som vill fortsätta ... Det är många som inte klarar av att läsa flexkurser med lite lärartid och det slutar med att de avbryter sina studier och det blir nya misslyckanden ... Jag känner mig mycket bekymrad över hur det ska bli när de riktade pengarna till vuxenutbildningen försvinner helt nästa år. Vi är alla bekymrade – det är det stora temat.⁸¹

Samtidigt som Maria uttrycker bekymmer över vuxenutbildningens trängda ekonomiska situation har förändrade handlingsmönster hos henne sporrats:

- Efter projektet fick vi mycket mindre pengar att röra oss med, och med alla besparingar ännu mindre. Men det här har drivit mig att söka pengar till annat håll – något som jag aldrig har ägnat mig åt tidigare. Jag har ett stort behov av böcker i verksamheten – det är viktigt att jag i den här miljön visar att vi har böcker, det är viktigt för eleverna med mycket böcker och jag vill ju nå resultat – och läsandet har mycket stor betydelse för mina elever. Så tillsammans med en bibliotekarie sökte jag pengar hos Kulturrådet för att befrämja, stimulera och entusiasmera läsandet hos vuxna och vi fick de pengarna och jag har också skapat kontakt med LL-förlaget⁸² och fått böcker

⁸⁰ APT=arbetsplatsträff

⁸¹ Vid tiden för intervjuuserien med Maria, det vill säga hösten 2004, var det fortfarande så att det riktade statsbidraget för kommunal vuxenutbildning som infördes den 1 januari 2003 skulle upphöra 31 december 2005. Från och med den 1 januari 2006 skulle bidraget inordnas i det generella bidraget till kommunerna. (1 maj 2005 kom dock beskedet att det riktade bidraget inte skulle upphöra.)

⁸² www.lattlast.se

på det sättet. Jag hade aldrig gjort sådana saker tidigare och jag vill egentligen inte ha den situationen – jag tycker egentligen inte att man ska behöva syssla med sådana här saker, utan att man ska få koncentrera sig på att vara lärare. Men det har ändå på något sätt gett mig självförtroende – man har klarat av sådana här saker. Man går in i en situation med böjd rygg och går ut med rak rygg och det har varit mycket roliga kontakter. Jag tycker inte att företag ska behöva sponsra för att det ska fungera, men vad jag vill säga är att jag har hittat lösningar. Och på något sätt sporrats. För mig har det funnits två sidor av myntet, det måste jag erkänna.

I rummet är en hörna möblerad med bokhyllor, vilka är fyllda med allehanda böcker, mest skönlitteratur, och en del i uppsättning om tio och fler. En hel del köptes in med projektmedlen men Maria visar vad hon har skaffat fram genom kontakten med LL-förlaget.

- Min verksamhet ligger i tiden – det är viktigt att komma ihåg det. Nämnden har skrivit i facknämndsprogrammet att man satsar på läs- och skriv. Jag kämpar för något som jag ändå känner att jag har möjlighet att få stöd för, och som har fått mycket stöd, jämfört med annat. Men det är på bekostnad av annan verksamhet – och jag är väl medveten om att alla inte kan få pengar hos Kulturrådet. Men det jag vill säga är att jag, under de här sista åren, har hittat andra vägar. Jag har också kommit med i olika samarbeten, projekt eller nätverk: ett i kommunen, ett läs- och skrivnätverk från förskolan till vux. Mitt heltidsjobb är inriktat mot personer med läs- och skrivsvårigheter men det är mycket samarbeten med andra: här på skolan förstås, men också på andra skolor i kommunen. Och jag är med i ett nationellt läs- och skrivnätverk som startats. Det är spännande, intressant och kul men jag är också kluven. Det är lätt att det tar väldigt mycket kraft och egentligen tycker jag att man ska jobba med eleverna. Det är lätt hänt att sådana här andra projekt tar överhanden men kraften ska riktas mot eleverna.

I följande avsnitt är eleverna i centrum.

Om eleverna

- De flesta vuxna elever jag har haft har på något sätt varit illa tilltygade av skolan. Därmed inte sagt att de har haft en sämre begåvning, absolut inte, men de har på något sätt blivit lidande – det är ytterst få som gått igenom skolan och tyckt att det varit bra. Det finns sedan varianter, olika orsaker: sociala, personliga eller rent kopplade till läs- och skrivsvårigheter – men det är inte elever som haft en lyckad skolgång.

I början av 80-talet hade hon elever som inte hade dessa negativa skolerfarenheter:

- Då fanns det elever som inte nödvändigtvis var tillstuckade av skolan, dels sådana som slutat efter folkskolan, de hade haft eller hade ett praktiskt arbete och klarat sig fint och dels var det husmödrar som varit hemma och vars barn höll på att bli stora eller vuxit upp. Många läste på kvällstid. De här grupperna var, om man får säga så, väldigt positiva grupper: de var lätta att ta hand om, det gick ganska snabbt och fort. Många var så osäkra över sina kunskaper att de ville börja studera på grundläggande nivå men snabbt kände de att de kunde mycket mer än vad de trott om sig själva. Och sedan gick det fort, när de kände att de kan pröva sina vingar och det fungerar, att de kan. Likaså var det under den perioden ganska många som fick en chans genom att gå ifrån sitt arbete. De läste för att det ställdes nya krav på dem, de behövde använda pennan i sitt arbete och därför satte de sig i skolbänken igen. Många av dem var också lätta på så sätt att det gick fort och de hade lätt för sig. Men det här var under 80-talet och redan då var det väldigt många som hade svårigheter att läsa och skriva och som hade negativa skolerfarenheter. De allra flesta har faktiskt haft negativa skolerfarenheter.
- Under 80-talet undervisade jag också invandrare – vi hade ju i perioder svenskar och invandrare i samma grupper på grundvux. Sedan fick vi ju sfi till oss – det hade vi inte tidigare. Men jag har undervisat invandrare på grundläggande vux, och en del som jag har jobbat med med läs- och skriv är också invandrare. Jag har haft mycket begåvade invandrare som bott här i tjugo år och som inte kan läsa eller skriva, inte heller på sitt modersmål.
- Det som varit avgörande för alla dem som varit stukade av skolan, det är att de inte presterat. Man duger inte. Dessa negativa skolerfarenheter är ett mycket stort problem och jag får lägga ner allt krut att på alla sätt visa att det här inte är som skolan var förr. Som jag har sagt flera gånger är gruppen oerhört viktig. Och det som är avgörande är att jag som pedagog, lärare, mentor, eller vad man nu ska kalla sig, kan skapa ett sådant klimat att det är avslappnande i klassrummet. Att här behandlar vi varandra med respekt. Att man inte behöver vara rädd för att min åsikt inte är lika gångbar som de andras. Att man ska våga diskutera och prata. Och då gäller det att man som lärare vågar bjuda på sig själv och visa sina egna svagheter.

Jag frågar om det inte kan vara problematiskt, om någon till exempel uttrycker främlingsfientliga åsikter eller sexistiska åsikter men Maria ger svar på tal:

- Som lärare kan man komma med motfrågor utan att halshugga, utan att en person behöver tappa ansiktet. Man kan ange tonen.

Hon övergår till att rannsaka sig själv och berättar att hon två gånger blivit provocerad och betett sig oprofessionellt. Bägge gångerna har det handlat om att en person i gruppen uttryckt sig värderande på ett mycket starkt sätt och att hon, som hon säger, ”tryckt till”.

- Men jag tröstar mig med att det var sju år emellan gångerna. Och det jag gjorde var att jag direkt efter rasten bad om ursäkt inför gruppen och sa att det var mycket oprofessionellt av mig. Och bägge gångerna har min ursäkt blivit godtagen. Den som jag har kränkt har sagt något i stil med ”Men det var ju jag som var dum”. Och då har jag sagt att vad du sa det kan vi lämna därhän just nu – jag reagerade mycket oprofessionellt som lärare och det ska jag inte göra.

Om man kränker någon offentligt så får man sannerligen be om ursäkt offentligt, fortsätter Maria, och återgår till att tala om klassrumsklimatets och gruppens betydelse för att man vill komma till skolan.

- Det har hänt att de som kommer hit säger ”Öhhh, jag vill egentligen inte gå här.” Men efter 14 dagar har de ändrat sig. Då vill de på något sätt ta igen det de missat för att påverka sin situation. De flesta har inte haft tillräckliga kunskaper i att läsa och skriva för att själv kunna påverka sin situation i samhället. Våldigt många som har gått här har på olika sätt kunnat påverka sin situation på ett helt annat sätt när de slutar. Jag har alltid följt upp eleverna och sett att de allra flesta kommer ut i samhället igen. Det här pratar vi ju om i gruppen. De som går här sporras av varandra och vi jobbar ju med språket, språkets betydelse för att kunna påverka andra, påverka sin situation. Att vara delaktig.

På väggarna i rummet hänger bildcollage som eleverna gjort som vittnar om de gemensamma aktiviteterna. När Maria berättar om arbetet i verksamheten exemplifierar hon ofta genom att peka, eller gå och hämta något exempel, något producerat som illustrerar och förklarar det hon redogör för. Under tiden som hon för resonemanget ovan om att vara delaktig går hon och hämtar pärmar där olika utvärderingar från senare år är samlade. Vi läser tillsammans och genomgående är utvärderingarna mycket positiva. Jag ber att få kopiera några som jag kan ta med i texten. Nedan är fem utvärderingar som elever skrivit med papper och penna. En del har skrivit betydligt längre och personligare men jag har valt fem ganska koncisa. Fördelningen mellan könen i urvalet är tre kvinnor och två män.

Elev 1:

Jag har lärt mig stava, fått bättre självförtroende. Jag har fått lättare att läsa. Jag vågar uttrycka mig mer om vad jag tycker. Detta har varit det bästa som har hänt mig. Jag ångrar inte att jag börgade kursen. Det har varit en lärorik tid.

Elev 2:

I början var det lite löjligt tyckte jag men längre fram förstod jag att det här är något för mig. Allt jag har lärt mig skulle man kunnat när man slutade grundskolan men det kunde jag inte. Så för egen del är det här bästa tänkbara sätt att komma till rätta med läs och skriv problem.

Elev 3:

Bra material i form av pärmar där olika stavningsformer kommer fram som är väldigt lätta att förstå och att lära in.

Bandöningarna är ett bra sätt att höra och stava, skriva.

Inslusningar är bra för förståelsen av olika stavningssätt.

Högläsningen är bra för självförtroendet m.m

Redovisningar är också bra för självförtroendet,

Det är roligt med annorlunda uppgifter som t.ex. skriva dikter, gå ut på stan och göra olika uppgifter m.m.

Varierande arbetsuppgifter stimulerar till arbetsglädje och arbetslust.

Självförtroendet växer i takt med kunskapen att stava rätt.

Det här prosjektet behövs verkligen för många människor och deras framtid i framtiden med.

Elev 4:

När jag vaknar på morgonen tycker jag inte det är trögt att sitta upp. Utan det känns både och intressant att komma hit. Gruppen är perfekt, alla stöder alla, inga otrevligheter, inga spydiga uttal. Alla är på samma spår.

Det har givit mig mycket att gå här. Både min läsning och min stavning har förbetrats. En fördel till det är nog antalet i gruppen. Vi är 9 st elever, tillskilnad från en klass på kanske 30 elever, då hinner inte läraren med alla, det är en stor fördel här.

En annan sak är nog läraren i sig. En lärare skall kunna föra en lektion på ett bra och roligt sätt. De skall inte vara en lärare som sitter med glasögonen på näsan och som bara sitter och gnäller, så funkar det inte längre.

Elev 5:

Jag tycker det är bra att gå här. Man får hjälp att ta i tu med det man sopat under mattan i alla år. Det mår man inte bra av. Det är bra att "alla" är här för att lösa samma problem. Göra det man är rädd för, stärka sitt självförtroende. För att sedan våga tro på sig själv i arbetslivet. Alla går efter sin förmåga och i sin takt. Jag tycker att våran /Maria/ är väldigt bra. Hon har det inte så lätt alltid. Med alla olika viljor.

När vi sitter där och bläddrar i utvärderingarna tar jag fasta på vad det står i den sista (ovan) och undrar om det inte är tungt ibland, om det inte är jobbiga perioder.

- Jag kan visst vara less, men det är inte mycket mer än en eftermiddag, eller en skoldag. Det är så här: Jag får så snabbt feedback – jag känner så snabbt att de tycker att det är bra, att de trivs här. Jag får så ofta oerhört mycket

positiva utvärderingar. Jag tycker att jag skapar något. Det här är mitt sätt att skapa och det är en drivkraft hos mig att få människor att kunna behärska språket. Och många som har gått här ett tag säger när de tänker tillbaka på sin skoltid: Det var nog inte bara skolans fel, det var kanske så att jag inte var motiverad, inte var mottaglig. Och då tänker jag att det finns något som heter delaktighet. Då har de börjat tänka på sin egen delaktighet och det tycker jag är underbart. Då har det verkligen hänt något – de är delaktiga. Oftast känner jag, ja faktiskt varje dag, och även när det är tungt, hur viktigt det här är. Vilken vinst det är för både individen, för familjen och för samhället för dem som går här. Jag är inte ofta less på det, det är inte ofta. Tvärtom, så är det en glädje att jobba med så mycket positiv respons och feedback.

- Och sen, det är viktigt att komma ihåg, det vill jag säga: Det är en hel del som det gått riktigt bra för. Det finns ett antal som har gått vidare till högskolan. En är stjärnförsäljare på ett stort företag, en är journalist, de har fått olika slags jobb... När de slutar här har de fått verktyg och behärskar det här med språket, det finns många exempel på det och det gör också att det känns otroligt meningsfullt.

Merparten av de vuxenstuderande som Maria har jobbat med har haft negativa tidigare skolerfarenheter. De är oftast kortutbildade, ofta arbetslösa, har funktionshinder genom läs- och skrivsvårigheter (framför allt de som hon har jobbat med de sista tio åren) – de är den kategorin som benämns som ”prioriterade målgrupper”⁸³, ”individer som har stort behov av utbildning”⁸⁴ och ”svårmotiverade”.⁸⁵ De tillhör den ’målgrupp’ som varit svårast att rekrytera till vuxenstudier och varit i fokus i många studier om vuxenutbildning.⁸⁶ Det underlag som Maria ger i berättelsen om sin verksamhet och sina elever kan centreras till några bärande ord: ’få redskap’, ’delaktighet’ och ’påverka sin situation’, och elevutvärderingarna rör också dessa teman. Få av dem som påbörjar studier hoppar av när de går i utbildning i den verksamhet där Maria jobbar.⁸⁷ Något gör att man går dit och fortsätter gå dit, även om det till exempel känns ”löjligt” i början. Detta kan uttryckas i termer av att *något* på något sätt motiverar till att stanna kvar. Frågan är hur det kan analyseras och förklaras.

En förklaring som tar sin utgångspunkt hos den vuxne individen kan läggas fram med hjälp av andragogikens anfader Malcolm Knowles, som menar att vuxenstuderande är villiga att lära sig saker i utbildning när “they experience a need to learn it in order to cope more satisfyingly with real-life tasks or problems.”

⁸³ Jfr till exempel DS U 1985:10, SOU 1999:39 och Prop. 2000/01:72.

⁸⁴ Prop. 2000/01:72, s. 83.

⁸⁵ Ibid., s. 42.

⁸⁶ Jämför denna avhandlings kapitel 3.

⁸⁷ Det är inte mer än en handfull av dem som skrivit in sig som hoppat av under de tio år som läs- och skrivverksamheten funnits.

(Knowles, 1980, s. 44) Knowles förklaring kopplar till att utbildningen känns, erfars eller upplevs som relevant i relation till saker/problem man ska klara av i det verkliga livet. En analys utifrån individen och en upplevelse om relevans förklarar dock enbart just upplevelsen. Vad är upplevelsen och det relevanta grundat i, kan man då fråga.

En helt annan förklaring som kan läggas fram tar sin utgångspunkt i gemenskapen – i lärandet och interaktionen med andra. Såväl Marias berättelse som exemplen från elevutvärderingarna pekar på gruppens och sammanhangets betydelse – kommunikationen mellan deltagarna och de gemensamma aktiviteterna i miljön. Denna förklaringsansats som rör 'gemenskap/sammanhang', kan precis som den tidigare som rör 'individ/motivation', ge antydningar till varför personer från denna svårrekryterade målgrupp stannar kvar i Marias verksamhet.

En mer vidgad förståelse för *vad* som *försiggår* i verksamheten, tar sin grund i just aktiviteterna i verksamheten och de materiella och strukturella betingelser som finns till hands för att det skall till 'resultat' av de aktiviteter som försiggår där. Denna tredje förklaringsansatsen är inspirerad av Dewey, av Vygotsky och av verksamhetsteori som utvecklats av Engeström (1987). Genom att vara i verksamheten och göra det man gör där, enskilt och tillsammans, med de redskap som finns till hands (redskapet läraren, redskapet gruppen/gruppsamtalen, redskapet material med olika delar, redskap i form av datorer, stavningsprogram etc.) jobbar man med 'problemet' som motiverar varför man är där.

I Marias berättelse och genom elevutvärderingarna har konkreta och överskådliga rutiner/regler och strukturerade arbetsformer/arbetsdelning getts stor betydelse – å ena sidan individualiserat arbete och handledning och å andra sidan grupp-gemensamma aktiviteter och lärarledda diskussioner, genomgångar, samtal, samarbeten. Vad allt går ut på just i denna verksamhet är något som deltagarna är överens om, med en verksamhetsteoretisk term kan det formuleras i att verksamhetens *objekt* är tydligt. Med termer från Dewey (1916) kan detta uttryckas med att *mål* och *medel* synes vara internt relaterade för deltagarna i Marias verksamhet och deras kunskapande är handlingsinriktat.

Genom individualiseringen (inklusive rutiner såsom lärarens inlussning av nya moment) blir det som man jobbar enskilt med något som placerar sig inom det som utifrån Vygotsky benämns som 'den närmsta utvecklingsbara zonen' (Vygotsky 1930/1978, s. 86). "Alla går efter sin förmåga och i sin takt", som en av eleverna i utvärderingen uttrycker det. Men även de gemensamma aktiviteterna i verksamheten placerar sig inom denna 'zon' – arbetet i samarbeten med andra, som man kan erhålla (eller appropriera) strategier och stöd av – "in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, *ibid.*) Tidigare i texten beskrev jag att en elev formulerade det på ungefär följande sätt: "Det är som att

gå till en krisgrupp eller en bearbetningsgrupp, anonyma alkoholister eller vikt-väktarna eller nåt. Man har liknande problem, liknande erfarenheter och i gruppen blir man så peppad av varandra. Vi stärker varandra och vi lär oss hela tiden av varandra. Gruppen betyder allt för att man ska fortsätta.”

Gruppens betydelse som lyfts fram är onekligen viktig men i min sammanhangsanalys vill jag utgå från aktiviteterna som försiggår i Marias verksamhet och se *aktiviteterna* i gruppen (peppandet, stärkandet, lärandet av varandra) som gör att gruppen betyder ”allt” – för att citera eleven i citatet ovan. Lärandet ska därför inte företrädesvis ses som en privat, intern, kognitiv ’motiverande’ process och inte heller primärt analyseras som deltagandet i en ’gemenskap’. Genom att rikta analysfokus mot aktiviteterna och objektet framkommer betydelsen av att vara verksam och delaktig i en stabil verksamhet (med rutiner/regler och arbetsformer/arbetsdelning) och med tydliga redskap som finns till hands, för aktiviteter vars objekt man jobbar mot var och en, men också tillsammans.

En bana mot förbundenhet – och mot teorier som redskap

Marias berättelser om sitt jobb förmedlas med stort engagemang. I skildringen om arbetet med mellanstadiebarnen i förorten finns hennes egen närvaro, hennes egna uppfattningar, överväganden och fastställanden i frågor som rör det hon ser som barnens bästa och lärarens/skolans roll oupphörligt med. I berättelsen framkommer också ett stort mått av självständighet. Samma närvaro, överväganden, fastställanden och självständighet gäller för hennes skildring om arbetet på komvux.

- Nuförtiden så blir jag alltid kallad till möten som rör det jag jobbar med. Tidigare var det inte alltid så. Men det har jag faktiskt aldrig haft ont av, har jag inte blivit kallad till ett möte och jag har tyckt att jag ska vara där så har jag bara gått dit. Det är ingen som kastar ut en om man går dit. Jag har alltid velat vara med och höra vad de säger och visa att jag självklart vill ta del av och är mycket intresserad av de diskussioner och beslut som rör det och dem jag jobbar med. Det finns nog en del som kanske kan ha tyckt saker om det, men det har jag aldrig haft ont av. Och nuförtiden blir jag alltid kallad.

Hon återkommer vid ett antal tillfällen till vikten av att ha fått teorier, den trygghet hon fått genom de teorier hon kan luta sig mot i diskussioner som rör läs- och skrivverksamheten. Dels Wittings teorier, dels det som hon fått under senare år genom de universitetskurser hon läst i Läs- och skrivsvårighetens

psykologi – att hon i diskussioner och i sin argumentation kan relatera till forskning och inte bara gå till sina egna bedömningar.

I redogörelsen har det också framkommit att hennes erfarenheter från den egna familjen tidigt gav henne ”någon slags underliggande tro att träning hjälper”, att hon där såg ”hur bra det kan bli när en människa tidigt får hjälp”, ”hur bra det kan bli för ett barn som fått hjälp av en skicklig pedagog och som får möjlighet att koncentrera sig och kan slippa ta del av annan undervisning” och ”att om man får möjlighet att koncentrera sig och får träna och jobba metodiskt så kan man uppnå goda resultat”. Det här är något som hon burit med sig, även om hon ”inte tänkt aktivt på det”. Banan kan på så sätt sägas ha en kurs som rör sig från egna slutledningar och övertygelser utifrån tidiga iakttagelser och provanden, mot ett sökande av teorier som vederlägger eller undergräver vissa slutsatser och som verifierar och stärker andra slutsatser. För att tala med Dewey kan man tala om en bana mot ”reflective thought” (Dewey, 1910/1991) och hennes återkommande till vad som kan formuleras som teoriernas ”nyttaspekt” (teorier för att känna sig säker i sin roll, teorier för att ha som en grund i en diskussion) leder också tankarna till Dewey. I Marias berättelser visas hur teorier och forskning kan praktiseras pragmatiskt – som redskap för att utveckla en verksamhet.

När Maria talar om sitt arbete i läs- och skrivverksamheten lyfter hon fram att hon tycker att hon ”skapar något”. ”Det här är mitt sätt att skapa och det är en drivkraft hos mig att få människor att kunna behärska språket”, säger hon. Hennes arbete på komvux är starkt förbundet med skapandet av och utvecklingen av denna specifika verksamhet för en specifik grupp vuxna. Det är en verksamhet som hon engagerat sig i på många olika sätt: tagit initiativ till, utbildat sig för, utvecklat genom EU-projekt, stridit för, propagerat för, försvarat och hittat former för att fortsätta stimulera i tider av nedskärning – och jobbat i. Hennes bana vid komvux hänger samman med den verksamheten och dess utveckling.

- Ur ett arbetsgivarperspektiv så inser jag att det är sårbart, att det inte är särskilt bra att en verksamhet är så beroende av en person och den personens kompetens. Och jag är glad varje vecka jag är frisk. Men som det är nu finns det bara utrymme för en – ja i min tjänst gör jag ju en hel del annat också, med de här projekten med de andra skolorna och med biblioteket och nätverken, så det är ju inte heller riktigt en tjänst, i min tjänst ingår ju mer än detta. Ett tag var vi ju två som jobbade här, men nu får man vara tacksam så länge det här är beständigt, så länge går att fortsätta utan timmarna dras ner och att min tjänst splittras.

Avslutande diorama: några olika relationer och bakgrunder

Vi träffas i slutet av januari en sista gång för att diskutera vissa delar av texten och stämna av och diskutera hur det avslutande dioramat ska skrivas. Det har gått några månader sedan intervjuerna genomfördes – vi har skickat dokument till varandra med post och talats vid på telefon men nu sitter jag igen i soffan i klassrummet och ser mig omkring. Det är nya arbeten på väggarna: de flesta i gruppen är nya sedan terminens början, berättar Maria och talar entusiastiskt om terminsstarten – det har varit en ovanligt bra start med den nya gruppen och hon ger exempel på olika saker de gjort som fungerat mycket bra, utfall som hon är mycket nöjd med.

Jag frågar vad hon vill ha med i ett Avslutande diorama. Vad skall vi rikta uppmärksamheten mot? Vilka samtidighets- och närhetsrelationer ska vi ställa upp henne mot, och utifrån vilken position skall det betraktas? Hon vill lyfta fram flera. Det får således bli flera relationer och bakgrunder, beroende på synvinkel. En är förstås den med den nya gruppen och den goda starten på terminen.

En annan samtidighets- och närhetsrelation är möten och diskussioner som förs om förändrad organisation som en följd av förändrad ekonomisk tilldelning då de statliga riktade medlen till vuxenutbildningen försvinner 2006. Hur ska det bli? Maria berättar att nämnden gett förvaltningschefen och rektor i uppdrag att se över vuxenutbildningen och lägga fram ett förslag under våren. Hon berättar också om ett omfattande regionalt samverkansprojekt mellan kommunernas vuxenutbildare – planer för hur det kommer att se ut, dess innebörd och konsekvenser diskuteras. Det handlar om att samordna vuxenutbildningen i regionen.

Från en tredje synvinkel ses Maria i relation till de projekt hon jobbat med vid tiden för våra intervjuer. Det projekt som finansierats med medel från Kulturrådet är på väg att ta slut men samarbetet med biblioteket fortsätter. Eventuellt ska de texter som eleverna skrev i projektet publiceras som en LL-bok, det är tal om det. Det nationella nätverket för läs- och skrivlärare håller på att ta form – fler och fler personer anmäler sitt intresse. I ett avslutande diorama skall bägge dessa projekt som Maria är engagerad i med, tycker hon.

Slutligen vill hon ha med en vision i sitt diorama. Hon berättar om en före detta elev som hon har haft, som sedan gick Brunnsviks folkhögskolas ettåriga utbildning till dyslexikonsulent, och som nu studerar på högskolan. Honom skulle hon vilja slå sig ihop med. Hon talar om hans kompetens, om hur de skulle kunna

komplettera varandra och hur fantastiskt det vore att få jobba ihop. ”Tänk att få göra det”, säger hon, ”det skulle vara kronan på verket.”

8. Betingelser, organisering och praxis under tre epoker

Introduktion

I detta och följande kapitel vrider och vänder jag på avhandlingens fyra berättelser om lärarbanor för att analysera och diskutera utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. Med detta skiftar jag således grepp och övergår till vad Polkinghorne skulle benämna *analysis of narrative* (jfr kapitel 3) och gör jämförande, sammanfattande, tematisk analys av de fyra berättelserna.

Övererordnad strukturering för analys är tre periodindelningar i tidrummet för lärarbanorna inom kommunal vuxenutbildning. Dessa indelningar, som jag kallar epoker, följer den framskrivning jag gjort i avhandlingens kapitel 2. Var och en av dessa tre epoker har olika slags principer för styrning, för reglering och för ansvar över kommunal vuxenutbildning och dessa skiftande principer för styrning och organisering har framträtt i berättelserna.

Med epokindelningen som övergripande strukturering gör jag en jämförande, sammanfattande analys av vad jag kallar *betingelser*, *organisering* och *praxis* i de fyra berättelserna. Jag riktar alltså fokus mot olika delar av, eller dimensioner i, rummet. I analysen av *praxis* har jag ett riktat strålkastarljus mot lärarnas pedagogiska verksamhet, mot undervisning och andra arrangemang för lärande som de är inbegripna i. I analysen av *organisering* är strålkastaren bredare inställd på respektive lärares organisation (komvux) – mot organisationens organisering av vuxenutbildning. I analysen av *betingelser* är ljuset inställt så att det som organisationerna och lärarnas pedagogiska verksamhet är inbäddat i belyses.

Indelningen i det jag kallar betingelser, organisering och praxis har jag skapat efter läsning av texter av forskare, vilka studerar och analyserar organisationer och organisering med ett så kallat neoinstitutionellt perspektiv. Idén till detta sätt att avgränsa och göra gripbara aspekter som utgångspunkt för analys, fick jag först från Furusten (1996), som i sin tur hämtat inspiration till sin analys från Scott & Meyer (1994).⁸⁹ Poängen med ett neoinstitutionellt synsätt är dess åskådliggörande av organisationers och verksamheters inbäddning i vad som

⁸⁹ Furustens studie, *Den populära managementkulturen – om produktion och spridning av populär kunskap om företagsledning* (1996), handlar om populär företagsledningslitteratur, eller mer precist: mönster i sådana böckers spridning och konsumtion. Alltså inte alls om formaliserad utbildning eller pedagogisk verksamhet.

kallas institutionell omgivning och omvärld. Hos forskare med ett neoinstitutionellt perspektiv är intresset riktat mot ideologier och deras spridning, mot spelet mellan organisationer och institutionella regler och mot organisering i organisationer. Härnäst kommenterar jag min analysavgränsning ytterligare.

Den första avgränsningen rör alltså pedagogisk-didaktisk verksamhet. Med 'verksamhet' avser jag något mer specifikt än organisation – verksamhet innefattar en specifik mänsklig aktivitet som återskapas genom handlingar och rutiner. Termen verksamhet och uppslaget till denna analysenhet har jag fått från Engeström (1987). Pedagogisk-didaktisk verksamhet rör aktiviteter med lärare och elever, aktiviteter som man kan säga skall transformera ett slags utfall – en förändrad kompetensgrad av något slag. Jag har valt att ge denna avgränsning rubriken *praxis* – det är lärarnas pedagogisk-didaktiska aktivitet, deras pedagogisk-didaktiska görande och handlande som är analysenhet här.

En del pedagogisk verksamhet har tydliga 'konturer', exempelvis i form av ett projekt eller en utbildningspaket. Exempel på sådana är det naturvetenskapliga basår Gustav jobbade i, den språkundervisningsverksamhet som Anna jobbade i, det paket med svenska som andraspråk som Britta och hennes kollegor byggt upp eller Marias läs- och skrivverksamhet. Men med pedagogisk verksamhet avser jag inte enbart sådan inramad verksamhet – utan det är just aktiviteten undervisning/lärande som är analysenhet.

Den andra avgränsningen i modellen rör organisation. En organisation kan ses som "en väl definierad enhet med tydliga gränser" (Czarniawska, 1999, s. 11). Komvux-organisationer kom till efter inrättandet 1968, och har sedan dess funnits i de allra flesta kommuner. Det är genom sådana enheter som formaliserad vuxenutbildning organiserats och till vilka de fyra lärarnas banor är knutna.⁹⁰ En väl definierad enhet med tydliga gränser implicerar något faktiskt, något 'ting'-likt och som Lindberg uttrycker det kan organisationer betraktas som "temporära reifikationer" (2002, s. 61). Men i organisationer sker ständig organisering – av och i organisationen. Som Czarniawska påpekar (2004, s. 780) 'upphör organisering aldrig, även om dess effekter (organisationer) för tillfället kan uppfattas som oföränderliga och färdigorganiserade'. Organisering förekommer inte i ett vacuum. Poängen med ett neo-institutionellt synsätt är, som jag skrev ovan, att organisationer ses som inbäddade i institutionell omgivning och omvärld.

Det tredje sammanhanget rör alltså organisationens institutionella omgivning och deras omvärld. Med institutionell omgivning avses det "system av ideologier, föreställningar, myter, standarder, normer, regler, föreskrifter och

⁹⁰ Med undantag för Gustav, som under sitt sista år inom vuxenutbildningen jobbade åt ett kommunalt bolag (omvandlat från komvux).

förväntningar” (Furusten, 1996, s. 59) som organisationen är inbäddad i. Den institutionella omgivningen reglerar aktiviteten för organisationen. Den består således av till exempel formella lagar, regler, förordningar etc. men också de myndigheter och institutioner som omgärdar organisationen. I denna omgivning finns inte bara formella lagar, regler, etc. utan även informella krav.

Till organisationen komvux institutionella omgivning räknar jag exempelvis styrdokument från staten som förordningar och läroplaner, men också riktningsgivande texter såsom propositionstexter. En annan del av den institutionella omgivningen rör arbetsavtal. Till organisationen komvux institutionella omgivning hör förstås också dess huvudman kommunen med instanser som till exempel stadskansli samt de förvaltningar som organisationen administrativt hör till och har samröre med. Likaså finns samarbetspartners, andra organisationer, såsom arbetsmarknadsenheter av olika slag, det finns gymnasieskolor, det finns kulturenheter, integrationsenheter, bibliotek, med mera.

’Omvärld’ handlar, med Furustens ord (ibid.) om globala företeelser, och om system av relationer, om dominerande ideologier. När det gäller organisationen komvux omvärld finns där globala företeelser såsom exempelvis krig mellan länder, vilket leder flyktingströmmar till Sverige. Där finns också förändringar i industriell produktion vilket leder till att människor ställs utan arbete – eller att det krävs förändrade kvalifikationer för att få anställning. Som ett exempel på ett överstatligt ’system av relationer’ kan nämnas EU. Som exempel på globala dominerade ideologier kan ”new public management” nämnas (jfr kapitel 2).

Jag har gjort Furustens ’organisationens institutionella omgivning’ respektive ’omvärld’ till *en* analysenhet. Bägge svarar mot det jag benämnt ’betingelser’. De poänger jag vill göra i analysen kan jag göra med denna avgränsning. Uttryckt i en tabell ser relationen mellan mina områdesbenämningar – mina tre analysenheter – och de sammanhang som Furustens analys tar sin utgångspunkt i ut på följande sätt:

<i>SAMMANHANG</i>	<i>ANALYSENHET</i>
Organisationens institutionella omgivning och omvärld	BETINGELSER
Organisation: komvux (och kommunal utbildningsbolag)	ORGANISERING
Pedagogisk verksamhet	PRAXIS

Genom organisationsstudier med ett neoinstitutionellt perspektiv har jag också hittat fruktbara begrepp för analys av fältets utveckling och förändring över tid. DiMaggio och Powell (1983/1991) har analyserat och begreppsliggjort hur

organisationer i samma omgivning och under samma omständigheter liknar varandra eller utvecklar likriktning. De urskiljer tre olika mekanismer för sådana processer – tre mekanismer för vad de kallar institutionell isomorfism⁹¹. Dessa mekanismer benämner de som tvingande (*coercive*), härmande (*mimetic*) och normativa (*normative*).⁹² I analysen som följer har jag arbetat med dessa begrepp.

Epok 1: Den centralstyrda epoken (till 1990/91)

Betingelser

Den första epoken kännetecknas i samtliga berättelser av att det var då komvux byggdes upp, tog form och 'fick en identitet'.

Om eleverna

Gustav råkade, som han säger, komma in när det var läge för att bygga ut komvux och han talar om en tidens anda, en "kunskapsanda", "en bildningsanda", som genomsyrade uppbyggnaden av komvux. I Gustavs berättelse framkommer att 70-talet präglades av att gymnasieskolan började bli ett allmänt krav för att få jobb och det fanns ett behov överlag av att läsa vidare. I Annas berättelse fanns det då, vid den tiden, många svenskar som fortfarande inte hade läst engelska, kanske inte mer än något år eller så. Många läste nybörjarengelska för att de ville hänga med, "det kom ju mer och mer engelska, genom teve, till exempel, och de ville få bättre självförtroende". Ett återkommande motiv till studier i engelska var att man skulle kunna hjälpa sina barn med läxorna.

De tre lärarna som var verksamma under 70-talet och som jobbade med kurser på gymnasienivån talar alla om begåvningsreserven, när de avser en viss kategori elever. "Ordet finns i vår värld", som Britta uttryckte det. För Britta betyder ordet att om man bara får chansen, så lär man sig blixtnabbt och går vidare. I hennes berättelse fanns det på 70-talet många svenska hemmafruar som inte fått chansen. Även Anna talar om vuxna skolbegåvade människor som inte "haft chansen" och som kom till komvux för att gå vidare och håller fram kvinnorna. I Annas berättelse var det inte många ungdomar som studerade på komvux då – det var en högre medelålder än nu, det var fler vuxna som kommit en bit upp i livet. Gustav talar om att det – när han började på komvux och allt byggdes upp – fanns en slags begåvningsreserv som det liksom sprudlade om. Även han påtalar att det är fler yngre elever nu, och även han omnämner kvinnorna. Tre gemensamma aspekter vad det gäller de tidiga årens elevgrupper

⁹¹ Svensk ordbok förklarar *isomorfi* som "systematisk likhet i form eller struktur". Begreppet har ett användningsområde inom kemin och biologin, för att förklara förhållandet mellan kemiska analoga föreningar som har lika kristallform, eller likhet i uppbyggnad mellan växter av olika arter.

⁹² Se även Lindberg, 2002, ss. 58-59, där jag fann uppslaget till denna ingång till analys.

framträder: fler äldre i grupperna, begåvningsreserver och främst kvinnor som inte 'fått chansen'. (I Marias berättelse finns också en sådan kvinna – hennes mamma ...)

Lärarnas redogörelser kan relateras till de av riksdagen formulerade allmänna mål med vuxenutbildningen, som jag presenterade i kapitel 1 och där jag också lyfte fram den kursändring som kom under 1970-talet, då regeringen kom att svänga vad det gällde målen med vuxenutbildning – att vuxenutbildningens mål primärt skulle vara riktat mot grupper med kort utbildningsbakgrund. Det sätt som kvinnorna lyfts fram i lärarnas berättelser från sina tidiga år är intressant, som jag ser det. I *Vuxenutbildning. 1970-talets reformer – en utvärdering*. (DS U 1985:10) presenteras statistik om kvinnors och mäns deltagande i kommunal vuxenutbildning, vilken bekräftar lärarnas berättelse. Drygt 60 % av det totala antalet av dem som läser på komvux under åren 1979-1983 är kvinnor och på samtliga kursnivåer har kvinnorna lägre utbildning.⁹³ Författaren noterar att det framgår att det bland kvinnorna är betydligt fler ”som måste anses tillhöra vuxenutbildningens prioriterade målgrupper” och konstaterar: ”Från den synpunkten bör man alltså kunna säga att rekryteringen till komvux fungerar förhållandevis väl.” (ibid., s. 89).

I samtliga lärares berättelser betonas att grupper varit olika, att det varit olika individer i grupperna, och samtidigt visar sig i berättelserna förändrade elevsammansättningar över tid. Successivt under Epok 1 kommer fler yngre personer in i grupperna, fler yngre män, personer som vågar ifrågasätta ”krångliga böcker”. De gradvisa förändrade elevsammansättningarna under Epok 1 som omnämns av lärarna, bekräftas av statistik från 1984 i DS U 1985:10 – en svag förskjutning mot yngre åldersgrupper kan spåras (s. 98), samtidigt som dessa har längre utbildning med sig från ungdomsskolan (ss. 102-103). Och expansionen av grundläggande vuxenutbildning är påfallande i berättelsen om Marias bana. När Maria börjar 1981 är de två lärare på Grundvux, mot slutet av 80-talet är de åtta.

Under Epok 1 kommer flyktingarna och invandrarna in i berättelserna och komvux institutionella omgivning och omvärld ändrar karaktär. Kvinnor från Finland och före detta Jugoslavien, som jobbat på textilfabrik, kommer till komvux när fabriken läggs ner, vilket Britta berättat om. Och i samtliga lärares berättelser framgår att flyktingströmmar kommer till Sverige – och till komvux. En bild av det är berättelsen som Britta ger om 'internationaliseringsdagen' de hade på hennes komvux 1985.

⁹³ För liknande siffror se också Eklund (1979, s. 29) och Broström och Ekeröth (1976, ss. 38-39).

Den institutionella omgivningen och vuxenpedagogik

I olika forskningsrapporter och i ett antal utredningsarbeten och propositioner (jfr kapitel 2) riktades från 1970-talet och framåt uppmärksamhet mot frågor som rörde vuxenutbildningens mål och kritiska perspektiv på utbildning av vuxna lades fram. I detta avhandlingsarbete om lärarbanor framkommer delvis andra omständigheter om vuxenutbildningens villkor och inramning. Dessa tar sin utgångspunkt i lärarnas redogörelser av sina erfarenheter av lärarutbildningen.⁹⁴

När Gustav, Anna och Maria relaterar till sin tid på lärarhögskolan är generella metodfrågor och ämnesmetodfrågor i fokus. ”Sättet att undervisa på var det som var i fokus” säger Gustav, och relaterar till MAKIS, till taveldisposition, till noggrant förberedda experiment. ”Dispositionen av lektionen var A och O”, säger han. Anna berättar om sina lärare i ämnesmetodik – dels allt hon fick med sig av sina ”gurus” i engelskmetodik, och dels om de tre lärarna i historiemetodik, ”med var sin liten fix idé”. Med Marias ord fick ”man många god råd om hur man skulle lära ut, vilken undervisningsform man skulle använda – det var de oerhört duktiga på”. Brittias berättelse skiljer sig. Hon berättar att det var mycket fokus på aktiva arbetsformer men att hon inte kunde relatera sina egna utbildningserfarenheter till det som diskuterades på lärarhögskolan. Redogörelserna är intressanta i det att de skvallrar om metodfokus i lärarutbildningen, och antyder förväntningar kring arbetsformer och lärarroll. Men inte minst är de intressanta i det att de skvallrar om att utbildning av lärare riktade sig helt mot utbildning av barn och ungdomar.

Britta är den enda som haft vuxenutbildning i tankarna under tiden som hon studerade. Gustav och Anna ”hamnar” eller ”halkar in på” vuxenutbildning och Maria söker sig dit då hon beslutar sig för att sluta jobba på sin grundskola och hon ser sig om efter något annat. Samtliga lärare uttrycker en stor skillnad mellan att jobba med vuxna och att jobba med barn/ungdomar. Det handlar om ett annat intresse, om vuxna med erfarenheter, om trasiga vuxna eller vuxna med negativa skolerfarenheter, om vuxna som vill ha ut maximalt av lektionerna, om vuxna man som lärare lär sig av och har ett helt annat utbyte med. Med tidsgeografiska termer är vuxenutbildningsområdet något som man får lära sig i situationen, och projektet som vuxenpedagog ’by doing’ (Dewey, 1916). Under nästa rubrik – Organisering – kommer kontaktytors betydelse och skolledares betydelse att behandlas. Här är poängen jag vill göra, att emedan det i organisationen komvux institutionella omgivning från början fanns en livlig debatt kring mål, kring vuxenanpassning av studierna, kring vuxenpedagogik, och kritik riktades mot utförande av undervisning, var den utbildning lärarna fick helt ’ungdomsinriktad’. Som Eklund lyfter fram (1979) fanns ingen lärarutbildning

⁹⁴ För att vara lärare på komvux gällde från början behörighet från lärarutbildning, precis som på det sätt som gäller för grundskolan och för gymnasiet. Att man sedan (i samtliga skolformer) kan jobba som obehörig är en annan fråga ...

med speciell inriktning mot vuxenutbildningsområdet och föreslogs inte heller i 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74). Till detta kommer jag att återkomma i nästa kapitel.

Den egna läroplanen och dess kölvatten

Under Epok 1 kommer den läroplan som är specifik för kommunal vuxenutbildning – Lvux 82. Med Brittias ord handlar det om att ”stabilisera komvux”, att visa att ”vuxenutbildningen var något annat än ungdomsskolan” och att ”man måste arbeta på ett annat sätt med vuxna än med ungdomar”. Med denna läroplan följer ett annat kurssystem som bryter mot (det dåvarande) ungdomsgymnasiets: kurserna indelas i det så kallade etappsystemet och kursplanerna delas upp i grunddelar och fördjupningsdelar. Som Larsson, Fransson & Alexandersson påpekade i sin analys av betydelsen av Lvux 82 för en vuxenpedagogisk profil, utgör ämnesstrukturen, etappsystemet och timtalen för kurserna ’hårda ramar’ som på ett självklart sätt satt sin prägel på verksamheten (1990). Det finns alltså en motsättning mellan de övergripande delarna och mellan kursernas ämnesstruktur. Detta bekräftas av lärarna i denna studie: å ena sidan lyfts idealen som kännetecknade Lvux 82 fram, å andra sidan lyfts problematik med etappsystemet och dess ramar med timplaner och innehåll fram.

I Brittias och Marias berättelser framkommer satsningar i kölvattnet av Lvux 82. Länskolnämnden anordnar vuxenpedagogisk kompetensutveckling av lärare, satsningar på fortbildning om tolkning och implementering av den nya läroplanen. Med de neoinstitutionella termerna kan satsningarna diskuteras i termer av formering av ett fält genom isomorfism och de olika mekanismerna för isomorfism: tvingande, mimetiska och normativa. Tvingande isomorfism handlar i detta fall om att en organisation som komvux har en förordning, läroplan, kursplaner och timplaner som ’reglerar’ dess verksamhet. Som framkommit i berättelserna uppstår tolkningsutrymme kring läroplanen och kursplanerna efter införandet av Lvux 82. Och frågan om hur man ska göra kan man få inspiration till att lösa genom att ta del av hur andra resonerar och gör. Detta, att resonera med andra och ta efter, att efterbilda, härma och göra på samma sätt, är en mimetisk mekanism. När den institutionella omgivningen anordnar kompetensutveckling för att stimulera att organisationer och verksamheter tar intryck av varandra och stimuleras av ’goda exempel’, är det *ett* sätt att formera, eller stabilisera, komvux-fältet. Det är också ett tidigt uttryck för decentralisering, det vill säga att organisationer i högre grad själva skall utforma och ta ansvar för vägen till målen som skall uppnås.⁹⁵ Här visar sig ett tidigt exempel på att decentralisering skapar osäkerhet (Hur skall vi göra?) och inbjuder till

⁹⁵ Decentralisering skapar osäkerhet (Hur skall vi göra?) och i ett osäkert läge tenderar organisationer att snegla på hur andra gör. Decentralisering inbjuder alltså till mimetiska processer – och homogenisering. Mer om detta längre fram ...

imiterande, det vill säga mimetiska, efterbildande processer och därigenom homogenisering.

I Marias berättelse om hennes tidiga år på komvux märks också ett inslag av så kallad normativ isomorfism – den sommarkurs i vuxenpedagogik som hon åker på som ordnades i samarbete mellan tidskriften KOM och folkhögskolan och AMI. Denna ansats, att företrädare för en bransch eller ett organisationsfält anordnar fortbildning eller visar fram goda exempel, är normerande.

I samtliga berättelser utom Gustavs, är det under 80-talet, och efter Lvux 82, som komvux får en identitet. I Gustavs berättelse har komvux redan under 1970-talet (när han börjar där) en otrolig kraft, tydlig identitet och hög status – och en centralt belägen skolbyggnad. Han tillskriver skolledarna stor betydelse. I Brittas berättelse finns ingen sådan central skolbyggnad men en studierektor ”såg vuxenpedagogikens särart” och kollegerna hade diskussioner om vuxenpedagogik ”redan före Lvux 82”. Men även i hennes berättelse får komvux under 80-talet en identitet. Samtliga lärare berör Lvux 82, så i en mening går det att se denna läroplan som ett incitament för stabilisering och identitetsskapande av kommunal vuxenutbildning. Men som lagts fram ovan, sker formering av fältet på andra, indirekta sätt. Och i berättelserna är det andra incitament som rör organisering, som framträder som konstituerande för förändring. Det handlar om förändrade situationer genom att komvux får ett eget hus, en gemensam arbetsplats, att lärarna får arbetskamrater att prata med, att samarbeta med och göra projekt med. Denna förändring av situation medför påtagliga förändrade aktivitetsmönster. Och med detta är övergången till analys av *organisering* given.

Organisering

Om komvux som kurstillvaro

I samtliga lärares berättelser framkommer att komvux från start är en organisation där utbildning organiseras i kursform för deltagare i grupper. Detta kan ses som en del av de institutionella betingelser som funnits från start och därigenom är självklart. Men att kasta ljus över detta organiseringens grundvillkor är viktigt för en fortsatt analys av organisering. Elever registreras i kurser, kurser har kursplaner och mål, i de allra flesta kurser ges betyg, etc. Under Epok 1 hade kurser nationellt fastställda timplaner.

”Komvux är mycket kurstillvaro”, säger Gustav. ”Vi har ju inga friluftsdagar och sådant som man har i den obligatoriska skolan. Vi ser eleverna där, då, i den eftermiddan, det är en kurs.” Under 80-talet framträder i Marias och Brittas berättelser andra sätt att organisera utbildning än genom enbart fristående kurser – det handlar om mjukstartsveckor och om Öppet hus och andra ’experiment’. Och på grundvux och på Etapp 1 organiserades utbildningen i grupper i vilka

eleverna följdes åt. Men överlag är det under Epok 1 *kurser* som organiseras – på dagtid och en hel del på kvällstid. Anna har kurser tre kvällar i veckan de inledande åren, på Marias komvux är det först en bra bit in på 80-talet som komvux ger gymnasiekurser på dagtid.

I de olika berättelserna visar det sig att organiseringen av kurser är kopplad till rumsliga förhållanden. För samtliga lärare utom Gustav, kännetecknas Epok 1 av att undervisningen till stor del bedrivs i gymnasieskolans lokaler eller är förlagd till olika lokaler. ”Vi fick hålla till i grupprum och på andra ställen och vi fick springa ut med våra elever och springa någon annanstans om någon från gymnasiet behövde utrymmet”, säger Maria. I sin jämförelse med hur det blev senare säger Anna: ”Som jag ser det var vi otroligt bundna av den skola där vi var inhysta, av när klassrum var lediga, av när man kunde få en tid. Vi var otroligt bundna av tidsramar och lokaler”, och berättar att de ofta ’bara hade 45 minuter i sänder, små snuttar här och där under dagtid’. Schemat för ungdomsgymnasiet lades först och ”vi på komvux fick liksom ta de klassrum som blev över. Så det var ett väldigt spring mellan klassrum fram och tillbaka”.

Dessa rumsliga förhållanden påverkar inte bara lärares och elevers schema och organiseringen av undervisning. Ett tema i berättelserna har ju varit möjligheten att träffa och samarbeta med kollegor.

Organisering för lärande gemenskap

När Gustav berättar om sitt inledande år på komvux har han hamnat på en centralt belägen skola med ”en tydlig identitet och hög status”. Han ger kollegorna stor betydelse och säger: ”Man kan säga att jag lärde mig genom att vara där hela dagarna. Man gick runt och kollade, pratade, fick tips, och det var ett väldigt öppet klimat.” Hans komvuxlärarbanas början, hans situation där, skiljer sig markant mot till exempel Annas, som berättar om situationen på den stora ungdomsgymnasieskolan där komvux var ’inhyst’. Det fanns inget arbetsrum för komvuxlärarna och hon kände sig ensam som lärare. Hon kunde inte – för att travestera Gustav – gå runt och kolla, prata och få tips, och om eleverna ville komma i kontakt med lärarna annat än på lektionstid fick de ringa hem. I Marias berättelse är komvux också organiserat genom att vara ’inhyst’ och ”ingen människa kan påstå att grundläggande vuxenutbildning hade någon hög status. Det var helt undanskymt.” Britta berättar förvisso om en organisation som inte hörde till ungdomsgymnasiet och lyfter fram den samhörighet de vuxenpedagogiska diskussioner de hade. Men de hade ingen egen skolbyggnad utan undervisningen var förlagd i olika lokaler – i baracker, fabriksbyggnader och olika skolbyggnader.

Under Epok 1 ändras successivt detta sätt att organisera vuxenutbildning, vuxenutbildningen samlas alltmer, och vid 90-talets början är alla i egna lokaler.

Lärarna resonerar i termer av ett annat värde, en identitet och riktig status när de får egna lokaler och samarbetspräglade relationer med kollegor kommer in i berättelserna. Successivt under Epok 1 förändras lärarnas kontaktytor – och elevernas. Med tiden uppkommer förutsättningar för en vad Hargreaves med flera (Hargreaves 2004) diskuterar som ”lärande gemenskap”, eller ”en lärande arbetsgemenskap”.

I 1970-talets och 1980-talets utredningar, i översikter av utredningar och i forskning om vuxenutbildning, har stor uppmärksamhet fästs vid vikten av att rekrytera ’prioriterade grupper’ och ’svårrekryterade’ till vuxenutbildning, och vid vikten av vuxenanpassade undervisningsformer (jfr kapitel 2). Ringa uppmärksamhet riktas i dessa texter på organisering av vuxenutbildning genom inhysning i gymnasieskolan eller utspridning i olika byggnader, vilket inte bara med ett lärarperspektiv utan också med ett vuxenelev-perspektiv kan ses som anmärkningsvärt. Med denna studie om lärarbanor visar det sig att egna lokaler med arbetsrum och samarbetsmöjligheter, känslan av ett eget värde, en identitet och status konstituerar ett starkt incitament för utveckling och stabilisering av vuxenutbildning.

Betydelsefullt för förändrade rumsliga förhållanden och för kontaktytor för lärare och elever är också de skolledare som omnämns. Gustav tillskriver de skolledare som hans vuxengymnasium hade mycket stor betydelse för hur vuxenutbildningen formades där. Britta omnämner också den studierektor de hade vid sin komvuxlärarbanas början. I Marias och Annas berättelser är det genom ”drivande” och lokalpolitiskt aktiva rektorer som vuxenutbildningen får sitt eget utrymme och förändrade möjligheter för organisering skapas.

Samtal och samarbete med kollegor har alltså att göra med rumsliga förhållanden, men i Gustavs berättelse framgår att det var först under 90-talet som en mer allmän övergripande diskussion om kunskapssyn och arbetsformer började komma. På 70-talet diskuterades innehåll i kurserna, moment, utformning av gemensamma prov etc. Hur man undervisade var liksom självklart och var och ens ensak. Denna förändring kring tilltagande diskussioner vad man ska undervisa om och hur sätter han i ett större sammanhang och ser en större allmän osäkerhet bland lärare och forskare kring skolan och dess funktion – och detta kommer jag att lyfta till diskussion i avsnittet om Epok 2. Vad jag vill peka på här är att samtal om arbetsformer, som jag i analysen av de andra lärarnas banor tillskrivit rumsliga förhållanden stor betydelse, också har att göra med de diskussioner som förs i tiden.

I analysen ovan om betingelser har jag lyft fram kompetensutvecklings-satsningar i vuxenpedagogik och för implementering av Lvux 82. I berättelserna

märks också pedagogiska 'koncept på resa'⁹⁶ som under 80-talet landar i organisationerna: suggestopedi-metoden, TPR (och vid skiftet mot Epok 2 Learner autonomy). Maria berättade att lärarna på grundvux organiserade undervisning på många olika sätt ("Man kan nog säga att vi prövade allt"). Hon berättade också om sitt systematiska utforskande av vilka lektioner som fungerar och hur hon vid 80-talets mitt åkte på fortbildning och kom i kontakt med Witting-metoden, som hon sedan började utgå ifrån och kom att organisera undervisningen efter. I Brittias berättelse kommer mot 80-talets slut lokala utvecklingsprojekt, i vilka lärarna jobbade med att skapa och utveckla nya former och annan organisation för elever som läste svenska som andraspråk.

Från det att lärarnas banor knyts till vuxenutbildningen till slutet av Epok 1 är det 'mycket nytt' som har hänt vad det gäller organisering. Komvux har stabiliserats och formerats och det har blivit påtagliga rumsliga förändringar för lärare och elever. Vuxenpedagogiska idéer och pedagogiska koncept på resa har landat i organisationerna och stimulerat till organisering. Men organisering och idéer skapas också i den dagliga praktiken. Hur idéerna tagits emot när de landat och hur praktiken skapat organisering och förändrad organisering behandlas härnäst.

Praxis

Centralt för verksamhet är att de människor som är i verksamhet skapar och återskapar denna, genom handlingar, rutiner och redskap (såväl fysiska som intellektuella/språkliga/diskursiva).⁹⁷ De lärare som undervisar skapar och återskapar verksamheten genom sina handlingar, genom rutiner och redskap och det gör eleverna med. Att det är såväl lärare som elever som bär upp undervisningsverksamhet är vad följande citat från Annas berättelse handlar om:

- Det är en väldigt lång process att frigöra sig från någonting som är tradition. För de här eleverna var "skola" att jag satt med min rutiga kjol i katedern och de hade var sin skolbok och de jobbade med samma saker – det var skola. När vi började bryta det mönstret så småningom på 80-talets slut så blev många lite desorienterade – man fick avskola eleverna.

I berättelserna om Gustavs och Annas undervisningsverksamhet vid inledningen av deras lärarbanor är lärarens insats ett grundmotiv. Planering är centralt och de lägger mycket tid på att förbereda stimulerande, intressanta och effektiva lektioner med kvalitet, något som de förväntas ha – och mycket tid på att förmedla och förklara. Läromedel och lektioner skall behandla sådant som 'kommer på prov' och ska vara rättvisa, tillförlitliga. Det finns centrala prov att förhålla sig till. När dessa två lärare berättar om 'hur det var då' i förhållande till 'hur de gör

⁹⁶ För "koncept på resa", se kapitel 2 och exempelvis Czarniawska & Joerges (1996) eller Røvik (2000).

⁹⁷ På olika sätt uttrycks och förklaras detta av exempelvis av Berger & Luckman (1967/1979), Engeström (1987), Leontiev (1978/1986), Säljö (2000), Vygotsky (1934/1986), Weick (1995).

nu' finns också den ingrediensen att de var unga och var utan den undervisningserfarenhet de senare tillägnat sig. Vad som slog Britta när hon började på komvux var att 'det var så mycket av personliga förhållanden mellan lärare och elever i en ganska effektiviserad skolform' – det var fokus på kunskaper men också uppmärksamhet på individer.

En jämförelse mellan Annas och Brittas berättelse ger vid handen att ämnet historia betades av kronologiskt på den tiden. Undervisning i engelska, svenska samt svenska som andraspråk behandlade grammatiska termer, man hade grammatikgenomgångar och övningar. Ingen av dem saknar det upplägget. Den sortens upplägg relateras dock till dåtida läromedel och dåtida kursmål. Annas kommentar är: "[D]å på den tiden krävdes grammatisk noggrannhet. Nu är det inte så längre, det är andra mål, och vi jobbar också på ett helt annat sätt – i enlighet med målen nu. Vi behöver inte längre vara så fokuserade på grammatiken – målen är annorlunda."

I analysen av betingelser och organisering under Epok 1 förändringar av och i undervisning som kom i kölvattnet av Lvux 82 och det så kallade etappsystemet berörs. Kurserna delas upp i grund- och fördjupningsdelar. Med Annas ord "skedde någonting" då – det blev "definitivt ett brott mot det där andra med föreläsandet och läxor och prov ...". Britta och Maria har båda berättat om diskussionerna om tillvägagångssätt. Men den minskning av antal kurstimmar som kom i samband med reformen har också berörts. Gustav har lyft fram problemet som kom att alla, oavsett framtidsplaner, samlas och läser samma böcker och samma matte. ("Förut så var det olika böcker, t ex för N och för S, för man valde ju olika linjer. Tvåårig social linje, t ex, hade en helt annan matte än den för treåriga linjer. De som gick på N läste svårare matte redan från början och det var väldigt bra, för då hade de grunden att stå på, när de kom in på den svårare matematiken.") Att reformen haft effekt på undervisning förefaller i en mening oomstritt men på vilket sätt kan alltså lyftas fram ur olika perspektiv.

I avsnittet ovan har jag lyft fram pedagogiska idéer och koncept på resa under 80-talet. I Annas och Marias redogörelser om förändringar av undervisning kommer till exempel inslag av suggestopedi. Deras berättelser skvallrar om hur idéer eller koncept på resa landar. I Marias ord var det en anpassad eller förenklad form hon höll på med. Anna säger följande: "Sedan blev det så att vi ju inte helgjutet kunde lägga upp lektioner på ett suggestopediskt sätt; det hade krävts textböcker med målspråket på vänster sida och modersmålet på höger så att blicken lätt kunde glida över båda sidorna. Barockmusik skulle spelas under lektionspassen, bland annat. Vi fullföljde inte alls de här idéerna men det gav säkert våra tankar en skjuts och det hade betydelse för hur vi möblerade längre fram när vi flyttade till vår egen skola."

Marias och Annas redogörelser pekar mot att den 'översättningsteori' som formulerats av Bruno Latour (1987) och som diskuterats av andra organisationsforskare (Czarniawska & Joerges, 1996; Røvik, 2000) är en fruktbar utgångspunkt för analys även av pedagogiska idéer och koncept. Idéer och koncept översätts, omformas, omsätts i handling på olika sätt av 'lokala aktörer'. Och det omformade kan mycket väl vara lite lagom löst kopplade till verksamheten, för att det inte passar bättre. Men det är också så att det som sker i omformningen på något slags sätt kan bli varaktigt. Annas redogörelse av hur de senare kom att möblera i klassrummen är ett sådant exempel.⁹⁸ Att konceptet (dvs. suggestopedi) fanns (på något lokalt sätt) en viss period och inte sedan omnämns är ett tecken på det som Czarniawska & Joerges (1996) diskuterar i termer av att idéer 'har sin tid'. Men i Annas berättelse om möbleringen konstituerar det ett incitament för varaktig förändring – men det handlar om en 'bieffekt' av konceptet.

Slutligen kan, i detta avsnitt om praxis, lyftas fram att alla lärare också har berättat om personliga drivkrafter som funnits med från undervisningens början. Gustav, till exempel:

- Man vill att det ska vara stimulerande, både för eleverna och för en själv. Man vill också göra något eller några nya saker varje termin, utifrån det man har gjort tidigare och utveckla utifrån det. Det är väl en drivkraft, kan man säga, och det har funnits där från början.

Anna har berättat om hur hon redan från början hade engelskundervisning enbart på målspråket, Britta om utvecklingsprojekt, demokratidagar och annat som hon kontinuerligt varit med och drivit. Maria har berättat om sitt prövande, utforskande och om den teori som kom att bli en mycket stark drivkraft för hennes undervisning. Vad dessa drivkrafter handlar om är något annat än ovan löst kopplade koncept, som 'har sin tid'. Här är det i stället frågan om personliga drivkrafter som lärarna 'bär', eller 'lever fram' som en del av sin läraridentitet. På så sätt blir dessa drivkrafter för praxis motståndskraftiga mot annat: idéer och koncept på resa som tas emot och adopteras måste avpassas mot idéer som lärarna bär och lever fram.

I analysen av Epok 2, vars kännetecken är 'projekt' och 'skolutveckling', kommer detta att analyseras och diskuteras ytterligare utifrån fler exempel.

⁹⁸ I Annas berättelse framkommer att möbleringen också inspirerades av svensklärarnas arbetsformer med basgrupper. Detta är ett exempel på att flera koncept kan resa samtidigt och i sin omformning, ha gemensamma nämnare som blir betydelsefulla.

Epok 2: Skolutvecklingsepoken (1991-1997)

I samtliga berättelser är utvecklingen under Epok 2 central i intrigen. Det är under denna period som Annas 'The Golden Years' utspelas, som Gustav har sina 'glansdagar som lärare', som 'skolutvecklingsutvecklingsrevolutionen' äger rum på Marias komvux och som Brittias och hennes kollegors internationaliseringsprojekt och arbete med lokala utbildningspaket tilltar. Under Epok 2 kan många omständigheter som haft signifikans för och i banornas riktning och lopp identifieras.

Betingelser

Svängningar i komvux institutionella omgivning

Med propositionen *Ansvar för skolan* (1990/91:18) togs ett avgörande steg för omstruktureringen av det svenska skolväsendet (jfr denna avhandlings kapitel 2). Som en följd av omstruktureringen kom två nya läroplaner: Lpo -94 för den obligatoriska skolan, det vill säga för grundskolan, och Lpf -94 för de så kallade frivilliga skolformerna, det vill säga för ungdomsgymnasiet och för komvux, och ett nytt betygssystem infördes. Komvux egna läroplan Lvux 82 avskaffades därmed. Genom att målen för utbildning reglerades av staten men att utförandet eller vägen till målen skulle fastställas lokalt (det var 'pedagogiskt professionella som har ansvar för utvecklingen av verksamheten i skolan' [SOU 1992:94, s. 62]) fanns inte skäl för en speciell läroplan för vuxenutbildningen. Som en konsekvens av skolans decentralisering tecknades 1995 ett femårigt gemensamt kollektivavtal för alla lärare i det offentliga skolväsendet – ÖLA 2000. Avtalet skrevs fram som ett skolutvecklingsavtal och reglerad arbetstid och individuell lönesättning infördes. Vissa pedagogiska och arbetsorganisatoriska koncept skrevs fram: en förskjutning från kunskapsförmedling till att skapa lärande situationer för eleverna och lärarsamarbete i lag (för planering, genomförande och uppföljning av verksamhet).⁹⁹ Dessa handlingsframskrivningar är normerande för framtida skolutveckling och den individuella lönesättningen skall spegla lärarens bidrag till skolutveckling. Det nya målstyrda svenska skolsystemet (från grundskolan till vuxenutbildningen), där staten formulerar mål och där vägen till målen skulle fastställas lokalt av pedagogiskt professionella, kan i en bemärkelse diskuteras som färre inslag av tvingande isomorfism. Men riktningen som formuleras av fack och arbetsgivare visar normerna för tillväggångssätt. På så sätt kan en förskjutning av mekanismer för isomorfism noteras med omstruktureringen – en lägre grad av tvingande isomorfism, en högre grad

⁹⁹ Med Avtal 2000 kom också två kompletterande skrifter: *Gemensamt kommentarmaterial Avtal 2000* (från de två fackliga organisationerna Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund) , samt *En satsning till tvåtusen* (skrivet av bägge förbunden och arbetsgivaren Kommunförbundet.) I bägge skrifterna betonas förändrade utbildningsbehov för och i det nya kunskapssamhället.

av normativ isomorfism. Och kopplat till de normativa mekanismerna finns alltså ett nytt individuellt lönesättningssystem.

Som bakgrund i samtliga för epoken aktuella propositionstexter, SOU, läroplanstexter och avtalstexter tecknades förändringar från industrisamhället till kunskapssamhället och en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt skrivs fram. Termer som livslångt lärande, flexibilitet och flexibel arbetsorganisation hör ihop med 'det nya kunskapssamhället'. I Lpf -94, Kapitel 1.2 Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna, under rubriken 'Skolans huvuduppgifter', formuleras det i följande:

Genom studierna skall eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande. Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta. Eleverna skall i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens.

I samtliga berättelser framkommer också en accentuerad allmän diskussion kring vilken slags kunskap som är värdefull, om kunskapande och lärande, om vilka slags kompetenser som eleverna skall utveckla i utbildning – och om förändrade lärarroller.

I Lpf -94 finns också ett avsnitt om elevernas ansvar och inflytande, i vilket det skrivs att "elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen". Dessa 'viktiga principer' kan ses som ett dekret eller ett påbud för tillvägagångssätt. Under Epok 2 förekommer dock ingen granskning från Skolverket. Detta nya verks roll, var till skillnad från den förra Skolöverstyrelsen, mer av rådgivande än reglerande och granskande (Haldén 1997). I termer av isomorfism kan det kanske sägas så, att Lpf -94 har en mer normerande än tvingande karaktär.

Men ovanstående nedslag har jag tecknat svängningarna i komvux institutionella omgivning under Epok 2 och den diskurs som skol-Sverige är inbäddad i. Det närmande mellan komvux och övrig skolverksamhet som sker under Epok 2 finns i Gustavs och Brittas berättelser: med den gemensamma läroplanen, kursplanerna och betygskriterier kom träffar och nätverk med lärare på ungdomsgymnasiet. Men i berättelserna har också tilltagande uppdragsutbildning och fler elever på komvux som en följd av extra utbildningsplatser för utbildning av arbetslösa framkommit. Hur det blåser och svänger i den institutionella omgivningen kan exemplifieras av följande: Inom loppet av år 1992-1993 kommer

först Wibbles besparingsförslag och besparing¹⁰⁰, sedan upphör den öronmärkta medelstilledningen från staten, och strax kommer de extra utbildningsplatserna.

Tidrumsliga faktorer för 'skolutveckling'

Centralt i berättelserna och för min analys har varit den vikt som lärarna tillskrivit de förändringar av rumsliga förhållanden som inträffar under slutet av Epok 1/början av Epok 2. Betydelsen av att få ett eget hus, att schemat kan läggas i längre pass, att få gemensamma arbetsrum så att samarbetsformer kan etableras, etc. har jag lyft fram i analysen av Epok 1. Flera av lärarna har också berättat hur organisationerna fick in medel genom uppdragsutbildning, pengar som kunde satsas till exempel på redskap som datorer, på ombyggnad av lokaler, på fortbildningsresor. Den 'skolutveckling' som äger rum har koppling till dessa omständigheter.

När Lpf -94 och ÖLA 2000 skall 'implementeras' har, i berättelserna, redan samarbetsprojekt, utvecklingsprojekt och förändrade arbetsformer sett dagens ljus. Med Lpf -94 förstärks decentraliseringen och idén att utveckling måste komma från skolan själv och inte genom föreskrifter om utformning. Men som också lyfts fram i avsnittet om Epok 1, var också Lvux 82 och dess kursplaner formulerade så att lokal tolkning och tillvägagångssätt skulle uppmuntras och de satsningar som kom i kölvattnet har lyfts fram. Av lärarnas berättelser framgår att det i organisationerna redan fanns en svarsbenägenhet mot de nya tankarna i tiden om lokal skolutveckling, projekt, med mera.

De idéer och koncept för förändring som är ledmotiv i Lpf -94 landar i Brittas och Annas organisationer och Gustavs organisationer utan större uppståndelse och ingen av dem lyfter fram det nya arbetsavtalet ÖLA 2000 som någon utlösande faktor för förändring. Av Brittas berättelse framgår förvisso att avtalet inte landade helt utan problem i organisationen och i Gustavs berättelse om det IT-baserade nätverket mellan gymnasieskolorna och komvuxskolorna i hans stora organisation framgår också trassel med avtalet, men någon utlösande faktor för förändring av deras lärarbanors riktning är det nya arbetsavtalet inte. Britta och hennes kollegor fortsätter "allt arbete kring projekten", Gustav fortsätter med sitt. I Marias berättelse lyfts dessa incitament för förändring fram, och hon berättar om en skolutvecklingsrevolution. En ny rektor som beskrivs som en "pedagogisk ledare som hade lärt sig allt om vad Skolverket ville att vi skulle göra" initierar pedagogiska diskussioner och genomför förändringar i organisationen.

Snarlika idéer och koncept på resa visar sig i de olika berättelserna: internationalisering har nämnts av såväl Gustav, Anna och Britta. Individualisering och olika former för individualisering har alla ganska utförligt berättat om. Under

¹⁰⁰ Denna omnämns i Brittas berättelse.

Epok 2 tas också materiella redskap i form av datorer och IT emot i organisationerna, i tilltagande grad.

Sammanfattningsvis kan sägas att de decentraliserings-idéer och koncept och den 'kunskapssyn' som finns i de nya styr- och regleringstexter i organisationernas institutionella omgivning inte sticker av bjärt mot de tidigare om lokal utveckling. Och de utgör inte något brott i lärarbanornas "succession of situations" (Hägerstrand, 1982, s. 323). Lokala projekt av olika slag är centralt i berättelsernas intrig såväl före som under skolutvecklingsepoken. Eller som Anna uttrycker det: "När Lpf -94 kom och avsnittet där om elevens ansvar och inflytande hade vi ju jobbat i den andan i flera år."

Däremot kan sägas att denna utvecklingsinriktning för och i organisering förstärks ordentligt av ovan nämnda betingelser. Vad detta betyder utvecklas från ett annat perspektiv i det avsnitt som följer om organisering.

Organisering

Under Epok 2 sker ingen förändring vad det gäller att elever registreras i kurser, eller att kurser har kursplaner och mål, och att det i de allra flesta kurser ges betyg, etc. Detta förblir ett grundvillkor för organisering – även då samarbetsprojekt och utvecklingsprojekt i form av sammanhållna utbildningspaket tilltar under Epok 2. Med avskaffandet av Lvux 82 försvinner dock de fastställda timtalen för kurserna på komvux, något som så småningom får implikationer för hur kurser och utbildning kan organiseras och organiseras.

Som nämnts tilltar under Epok 2 såväl olika projekt med betoning på förändrade former för undervisning och lärande som olika samarbeten med kollegor. I avsnittet om Epok 1 analyserades förändrade arbetsformer i kölvattnet av Lvux 82 under rubriken Betingelser. Jag förlade den diskussionen under den rubriken för att det var Länsskolenämnden som drev och anordnade kompetensutvecklingen så att lärare i vuxenutbildning skulle få möjlighet att resonera med andra från andra kommuner, ta intryck och efterbilda andra 'goda exempel'. Jag lyfte fram hur detta inte bara var ett tidigt uttryck för decentralisering utan också ett sätt att formera komvux-fältet och skrev fram detta sätt att formera i termer av mimetisk isomorfism. I min analys av Epok 2 fortsätter nu diskussionen om mimetiska processer, men alltså under rubriken *Organisering*. Detta för att det i berättelserna om lärarnas banor visar sig att de mimetiska processerna under Epok 2 i hög grad drivs av och i organisationerna – organisationerna är nu själva inställda på om-organisering av utbildning, att förändra arbetsformer och metoder, lärande för eleverna, att göra 'skolutveckling'.

Ovan¹⁰¹ har jag lyft fram att det finns en förskjutning av mekanismer för isomorfism under Epok 2, mot en lägre grad av tvingande isomorfism och mot en högre grad av normativ isomorfism. I berättelserna finns också många exempel på hur man ser sig om (nationellt men också internationellt) för att få exempel på och diskussion kring hur andra 'gör' med undervisning och lärande. Projekten som lärarna har berättat om genomdrivs utifrån lokala förhållanden av specifika människor som ser 'mening med företaget'¹⁰², med just sitt sammanhang för ögonen. De genomdrivs av lärare och övrig skolpersonal (inte minst rektorer och studierektorer) som strävar mot ett mål att förändra former för undervisning och lärande just där man själv jobbar. Detta att man söker idéer och uppslag hos andra, som är i liknande tillstånd, är en mimetisk aktivitet. På så sätt sprids idéer, koncept, modeller och tekniker mellan organisationer i samma fält. Men det som sprids är något med ungefär samma innebörd. När det adopterats i den egna organisationen har innebörden 'översatts' och avpassats till lokala förhållanden och utifrån 'de nya användarnas' tolkningar, antaganden, slutsatser, prioriteringar, etc.

Ett första exempel från berättelserna är hur Maria successivt förändrar sin verksamhet i grundläggande vuxenutbildning: "Jag hade ju successivt börjat släppa ämnen och fokuserat mer på svenskan och jag hade gått kurser för Witting och fått det synsättet, den teorin." Ett andra exempel är hur Anna och hennes kollegor adopterar Learner autonomy. Hon och hennes kollega har hört representanten från dåvarande SÖ tala om detta, hon har samtalat med högstadieläraren som vann ett pris med sitt manus om goda undervisningsidéer med betoning på individualisering och elevansvar. Denne person ger ut en bok som läses av Anna och hennes kollegor och han bjuds in till dem för diskussion. När Anna redogör för hur de organiserade undervisningen säger hon: "I början var allt förstås i liten skala" och ger exempel. Ett annat exempel kommer från Britta, då hon redogör för hennes och de andra Sv2-lärarnas resa till ett college i England:

- Vi höll på att bygga upp vårt bibliotek då, och funderade mycket på just det här med läsning och Svenska som andraspråk och samarbetsformer mellan undervisningen och biblioteket, t ex hur man bygger upp en progression med olika texter från allra första början. Vi tog med oss en del idéer hem. Allt går ju inte att överföra men det var viktigt att ta del av hur andra hade byggt upp och hur de jobbade. De hade inlärningsstudio, men vi jobbade inte så mycket med det – det blev inte riktigt så. Men vi fick tankar kring hur vi kunde göra, och vi hade redan börjat jobba med detta själva, så vi kunde jämföra.

¹⁰¹ Alltså under rubriken *Epok 2: Betingelser*.

¹⁰² Jfr Hägerstrands definition av ett projekt, i kapitel 3.

I berättelserna framgår också att lärarna själva också bidrar till jämförelse och 'spridning'. Andra kommer på studiebesök till lärarnas komvux för att se hur de organiserar och gör. Gustav bidrar till spridning genom att förevisa och tala om distansmetodik på andra skolor, och genom att vara redaktör för ett nätverk.

Gustavs berättelse om svårigheterna att rekrytera lärare på de olika skolorna till nätverket som han var redaktör för, visar hur det finns samtidigt olika konkurrerande koncept för organisering i en stor organisation som den han är i (en stor organisation som består av ett antal mindre: ett antal gymnasieskolor och vuxengymnasier). Å ena sidan drevs ett projekt om utbyte av erfarenheter och å andra sidan fanns en idé om profilering¹⁰³. Därtill tillkom en vad man kan kalla hämmande faktor genom oklarheter i samband med arbetsavtalet ÖLA 2000 – paradoxalt nog ett skolutvecklingsavtal som förespråkade samarbete. Exemplet har i berättelsen analyserats utifrån Lindensjö och Lundgrens (2000) resonemang om "arrangemang eller uppseendeväckande händelser av olika slag" som kan påverka implementering och förverkligande av planer, reformer och program. Här använder jag exemplet och relaterar till mimetiska mekanismer för organisering. Exemplet kan kontrasteras mot de mimetiska processer som lyfts fram utifrån de andra lärarnas berättelser. Genom Gustavs berättelse om svårigheterna med projektet visar det sig hur 'organiserad' organisering av mimesis och mimetisk spridning av 'goda exempel' eller 'nya pedagogiska tankar i tiden' kan stöta på patrull då organisationen samtidigt adopterat motstridiga koncept för organisering (profilering), eller det finns oklara förutsättningar (arbetsavtalet).

Detta exempel visar dock, precis som de andra ovan, att om-organisering av undervisning, lärande och samarbetsprojekt mellan lärare är något som drivs i organisationerna under Epok 2. Skolverket ordnar inga kurser eller fortbildning för att implementera – som Länsskolenämnden gjorde för att implementera Lvux 82.

Härnäst ställs strålkastarljuset in mot det som framkommer om pedagogisk verksamhet under Epok 2.

Praxis

Ur lärarnas berättelser kan det sägas att praxis under Epok 2 korresponderar med det som föreskrivs i den nya läroplanen Lpf -94: att eleverna skall få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar, och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Eller att skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens. De olika projekten under 80-talets slut som lärarna berättat om har syftat till att förändra inte bara organise-

¹⁰³ "Man var till exempel rädd för att andra skulle sno ens bra idéer."

ring av undervisning, utan också innehåll och form av och i själva undervisningen.

Annas redogörelse om den förändrade undervisningen i hennes klassrum mot 80-talets slut visar praxis som inte bara överensstämmer med de normer som formuleras i den nya läroplanen och i arbetsavtalet ÖLA 2000. Av berättelsens kronologi framkommer att hennes och hennes kollegors praxis redan före dessa policydokuments tillkomst förändrats i riktning mot dessas framträdande principer:

- Man fick börja att avskola ganska många, som helst ville att fröken skulle vara fröken och att alla i gruppen skulle göra samma sak. Men vi höll på och man kan faktiskt säga att vi låg före där. När Lpf -94 kom och avsnittet där om elevens ansvar och inflytande hade vi ju jobbat i den andan i flera år. Och i de nya kursplanerna i engelska betonades ju kommunikation på ett förstärkt sätt. Det hade vi ju redan börjat med genom att de inte hade ett gemensamt läromedel utan läste olika texter och diskuterade innehållet med varandra i basgrupper och i tvärgrupper. Så det blev allteftersom mer och mer diskussion.

Ett annat exempel om förändrad praxis är Annas redogörelse av hur hon försökte komma på hur hon skulle hitta sätt att förändra undervisningen i historia. Hon läste idéhistoria och med det som grund började hon se och tänka på historieundervisningen på ett annat sätt, och kunde jobba på att utveckla alternativa möjligheter för elevernas kunskapande i historia. Den förändrade utformningen av undervisningen kom gradvis och med de nya kursplanernas skrivningar blev de manifesta.

Britta har berättat om samarbetsformer som utvecklades med det bibliotek som skapades på skolan och om hennes och kollegans resa till Afrika, vilket ledde till att de kom att lägga upp undervisningen och studierna kring ett jämförande perspektiv. Även denna förändrade riktning av innehåll i undervisningen ligger i linje med de formuleringar som kom och som Britta uttryckte: "Det är sånt vi har kommit att jobba med mer och mer, och det jämförande perspektivet betonades också i de nya kursplanerna."

I Gustavs berättelse framkommer att han under 90-talet kom att jobba mer och mer "utifrån det som kommer från gruppen" och det exemplet som han gav med gruppuppgiften med de benämnda ekvationerna har jag i berättelsen analyserat i termer av 'iscensättanden av meningserbudanden i mötet mellan lärare och klassen'. Han har också berättat om den distansutbildning han var med och tog fram där han och kollegan sökte finna vägar till interaktiva webbsidor och arbetsfrågor med undersökande karaktär.

Ett längre utförligt parti i Marias berättelse handlar om hur hon bygger upp och successivt utvecklar läs- och skrivverksamheten på sitt komvux.

Samtliga lärare har på ett eller annat sätt berört förändrade former för individualisering av undervisningen. Samtidigt har de alla också uttryckt gruppens betydelse för att lära sig, för att få olika infallsvinklar, få perspektiv som bryter av och bidrar till kunskapande och annan slags förståelse. Lärarens betydelse för att strukturera sammanhang, vägleda eleverna, hjälpa dem att nå kursmålen framträder som en övertygelse samtliga bär på. På olika sätt uttrycks lärarens ansvar för att elevernas utbildning och kurser skall ge goda resultat, eller omvandlas till ett positivt utfall, för att använda verksamhetsteoretiska begrepp.

I avsnittet Praxis, under *Epok 1*, förde jag fram personliga drivkrafter som lärarna 'bär' eller 'lever fram' som en del av sin läraridentitet och argumenterade att dessa verkar motståndskraftigt i den betydelsen att idéer och koncept som tas emot och adopteras, avpassas mot de egna idéer som lärarna bär på. Lärarnas berättelser om organisering och om utvecklingen av undervisning under *Epok 2* visar att det som adopterats och avpassats, och som lärarna i verksamhet skapar och återskapar genom handlingar, rutiner och redskap (såväl fysiska som intellektuella/språkliga/diskursiva) också blir något eget, eller med en term från Wertch: "approprieras" (1998). Sättet de jobbar på med 'skolutveckling' och begrepp som individualisering blir konstituerande för läraridentiteten: något de själva förvaltar och för fram, något de blivit socialt förbundna med (Knorr Cetina, 1997). Att jobba med utvecklingsprojekt, att söka vägar till individualisering och förändrade arbetsformer i undervisningen blir med tiden en del av deras lärarprojekt. Samtidigt uttrycks, som lyfts fram i exemplen ovan, väl förvaltade övertygelser – som dem om gruppens och lärarens betydelse för lärande, för utveckling av kunskap och kompetens.

Praxis är aldrig något i ett vacuum. Under *Epok 2* har diskursen om läraren som professionell, om lärares utökade professionalitet varit framträdande i lärarnas och deras organisations institutionella omgivning. Lärare har i avtalstexter och läroplansbetänkanden lyfts fram som nyckeln till skolutveckling (SOU 1992:94, kapitel 2 och kommentarmaterial till ÖLA 2000). Detta i en tid då lärarna i denna studie på ett annat sätt än tidigare är samlade med kollegor och elever i samma hus och betydelsefulla kontaktytor utvecklats. Med tidsgeografisk terminologi kan sägas att lärarbanorna inte konfronteras med komplicerade restriktioner. Genom till exempel extra utbildningsplatser till komvux kommer också fler elever, och genom uppdragsutbildning också mer medel. Lärarna har kunnat fortsätta utveckla projekt, vars ursprung kan spåras flera år tillbaks under *Epok 1*, och ta del av vad andra gör genom att resa till andra ställen eller genom fortbildning på hemmaplan. De nya föreskrifterna medför inga kursomläggningar av banornas riktning. Tvärtom – de nya normativa föreskrifterna blir

bekräftelser på deras banors riktning och verkar stabiliserande på deras idéer om praxis och deras praxis.

Epok 3: Epoken med ett nytt vuxenutbildnings-system (1997-)

Den kommunala vuxenutbildningens förändrade 'operationsbas' genom satsningen på Kunskapslyftet är tydligast i berättelserna om Gustavs och Annas lärarbanor. Gustavs projekt som lärare i vuxenutbildning havererar, och i Annas berättelse framträder en förändrad situation med starka incitamentskrocker. I berättelsen om Marias lärarbana framkommer att den läs- och skrivverksamhet som hon jobbar i har haft en 'oerhörd utveckling' men i hennes organisation 'har det varit en helt annan utveckling och väldigt rörigt'. Berättelsen om Brittas lärarbana är den som har minst brott i 'succession of situations'.

Betingelser

Med Kunskapslyftet förändras den lokala institutionella omgivning som lärarnas organisationer är inbäddade i. Nya lokala aktörer träder in i berättelserna: beställarorganisationer/beställarförvaltningar, kommunala projektledare för Kunskapslyftet och andra 'utbildningsanordnare'. Detta återspeglar ambitioner som staten hade med satsningen: dels att kommunerna sågs som huvudman och var ansvariga för att utveckla Kunskapslyftets organisation, form och innehåll, dels att andra utbildningsanordnare än kommunen själv var en realitet.

Lumsden Wass har i sin avhandling (2004) behandlat Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Den formella inbjudan till kommunerna att delta i satsningen formulerades av dåvarande skolminister Ylva Johansson och ställdes till kommunstyrelsens ordförande samt oppositionsråd i samtliga kommuner. Som Lumsden Wass lyfter fram tydliggörs i brevet Kunskapslyftets roll som grund för en förnyelse av den kommunala vuxenutbildningen:

Jag är övertygad om att det kommer att krävas stor flexibilitet och okonventionella lösningar i utformningen av utbildningen och i kommunernas val av utbildningsanordnare. Det är nödvändigt om det ska vara möjligt att tillgodose denna stora grupp vuxnas skiftande intressen och behov. Det innebär också att det under den femåriga perioden kan utvecklas nya former för att möta vuxnas framtida utbildningsbehov. Därmed kan utbildningssatsningen även bidra till att i praktisk tillämpning lägga grunden för ett nytt vuxenutbildningssystem (citerat i Lumsden Wass 2004, s. 96).

I fraserna 'utveckla nya former' och 'i praktisk tillämpning lägga grunden för ett nytt vuxenutbildningssystem' finns ett nyckelord – ordet "ny". I berättelserna finns många inslag som handlar om 'det nya'. Det nya finns som en förväntan som surrar i organisationernas institutionella omgivning. Dess innebörd är något

annat än det som görs – till exempel flexibelt lärande (på ett ”nytt” sätt), eller organisering på ett nytt sätt. Jag har i berättelserna använt formuleringar ur den proposition som kom mot slutet av Kunskapslyftsperioden, *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* (Prop. 2000/01:72) och skrivit fram sammanhangsanalys med den som grund. Jag har också skrivit fram ’det nya’ som ett nytt kulturellt idealmönster och kopplat till texter av Tobias (1999) och Green (2002), texter som behandlar idén om det livslånga lärandet och dess spridning från överstatliga policyorgan som OECD och EU.

Kunskapslyftet operationaliserades i sitt inledande skede centralt genom en delegation, med handläggare som arbetade mot kommunerna. Dessas roll för spridningen av ’det nya’ framskymtar i Lumsden Wass avhandling (2004, s. 105) i följande citat ur en intervju med en handläggare:

Vi var fem handläggare då i delegationen som delade landet i fem delar, ungefär lika många kommuner i varje, och sedan åkte vi runt som skottspolar och träffade kommunföreträdare, enskilt kommun för kommun, men oftare i alla fall för min del, i grupp. Och svarade på frågor, diskuterade, förklarade, försökte vara pedagoger, predikade. Var rådgivare och poliser och allt ihop på en gång. Och det tror jag hade väldigt stor betydelse. Och då hade vi ju möjlighet att på ett informellt ... på ett annat sätt föra fram budskapet. Vi träffades varje fredag eftermiddag och utbytte våra erfarenheter från dagens övningar. Det var en väldigt rolig tid. Det gav en väldig spridningseffekt ut i kapillärerna.

Denna spridnings-ansats omfattar en ny och tvingande teknik att skapa för att skapa isomorfism (’den nya vuxenutbildningen’). Lumsden Wass (2004, kapitel 6) har använt Fujimaras begrepp bandwagon för att förklara delegationens roll. Det handlar om en härförare som driver, träder i förbund med allierade, och samlar ”massorna”, eller aktörer, till handling. När lärarna i berättelserna tar upp ’det nya’ som kom, är företeelser som dessa ovan en del av deras organisationers närmsta omgivning. Vuxenutbildning har blivit ett nytt projekt – för Sverige och för kommunerna. Men det är ett globaliserat projekt i tiden och med begrepp som livslångt/livsvitt lärande som ny följeslagare (OECD 1996, UNESCO 1996, EU 2000).

Om grundtanken för decentraliseringsincitamenten för Epok 2 kan relateras till dåvarande skolminister Göran Perssons uttalande i Prop. 1990/91:18 att ”kraften i skolans utveckling måste sökas i klassummen och i den enskilda skolan” samt att ”det är lärarnas och skolledarnas erfarenheter och professionalism som måste tas tillvara”, så vilade decentraliseringsincitamenten för Epok 3 i stället på en reformering av *organisering* i kommunerna. För att travestera Persson kan man säga att kraften i utvecklingen av vuxenutbildning måste sökas i kommunernas förändrade organisation. 1990-talets tidigare variant av ’incitamentsstyrning’ och denna senare skiljer sig markant och ger effekter i form av incitamentskrockar.

I denna studie är det bara Britta som säger att komvux i deras kommun varit en stabil organisation och att det inte varit några politiska meningsskiljaktigheter att ändra på organisationen kring vuxenutbildningen. Den förklaring hon ger är att i hennes skola finns en del personal som är och har varit politiskt aktiva i olika partier: ”... det finns en hel del som har tentakler och det har under flera mandatperioder varit breda koalitioner i fullmäktige som bildat majoritet och det har nog varit gynnsamt. Jag tror att politikerna fått ganska bra koll, och vi på komvux har fått leva ostört på det sätt att man inte rört om för mycket.”

Organisering

Under Epok 3 utvecklas organisationernas organisering så, att de präglas av försök att skapa 'det nya'. För Epok 3 gäller precis som tidigare att komvux är en utbildningsorganisation där elever registreras i kurser som har kursplaner och mål (och att det i de allra flesta kurser ges betyg, etc.). Men till skillnad från tidigare söker organisationerna nu sätt att organisera kursknutna studier så att de inte utförs som kurser för vissa grupper, på vissa speciella dagar eller tider. Det nya är något rörligt och flexibelt, det är någon annan slags organisering som skall till. Här märks nu också tydligt att det inte längre finns några centrala timplaner för en kurs.

I såväl Gustavs, Annas och Marias berättelser visar sig koncept som ses som representativa för det nya. I Gustavs berättelse har framkommit att flexkurser blir något som hans organisation jobbar på att genomföra som standard, eftersom det var viktigt för att försöka erhålla legitimitet under det rådande omvandlingstrycket, då flexkurser hade ett positivt symbolvärde hos beställaren. I Annas berättelse får också begreppet flexibilitet en specifik innebörd och kopplas till formerna för en särskild sorts verksamhet som finns på skolan, i vars anda samtliga skall jobba framgent. Lärarna i Marias organisation åker på studieresa till en närliggande kommun, för att ta del av ett flexibelt studiekoncept som sjösatts.

Här framskymtar paradoxer: kreativa, flexibla och okonventionella lösningar har varit ledord i Kunskapslyftssatsningen och samtidigt förefaller i organisationerna *ett* snarlikt koncept snabbt utvecklas som Lösningen hos alla till att organisera 'det nya'. I delegationens brev till kommunerna (Lumsden Wass, 2004, s. 102) var formulerat att "[ö]verordnat i satsningen på Kunskapslyftet är att den enskilda individens önskemål, behov och förutsättningar alltid skall vara styrande och prägla verksamhetens utformning och innehåll." Samtidigt förefaller det utifrån lärarnas berättelser som att deras organisationer skapar kapacitetsrestriktioner genom att satsa på *vissa* koncept, och 'individens' valmöjligheter begränsas. Exemplet från de olika organisationerna kan diskuteras i termer av mimetiska processer som skapar likriktning.

Plumb diskuterar i en artikel med rubriken "Adult Education in a World 'On Speed'" (1999) hur vuxenutbildare globalt blir inbegripna i att omvandla plats- och tidsbunden utbildning till lärande över tids- och rumsgränser, föränderligt inte bara till form utan också till innehåll. Han lägger fram hur sociala och kulturella utgångspunkter som varit viktiga för vuxenutbildningen har luckrats upp och att syftet med vuxenutbildning har kommit att bli alltmer diffust, och många som har varit involverade i vuxenutbildning värderas lågt och håller på att tappa greppet: "... in a world on speed, many tried and true adult education processes lose their purchases." (s. 159). Situationen i Gustavs, Annas och Marias organisationer är en sådan – där finns ett stort upplevt omvandlingstryck och ett hot mot fortsatt utförande. Och det handlar inte bara om att förändra, utan också att den utbildning som produceras skall vara prismässigt konkurrenskraftig vid upphandlingar och beställningar. Drivkrafterna att omvandla finns inte bara i organisationens institutionella omgivning (såsom i kommunhusen eller på beställarförvaltningar). Omvandlingstrycket och drivkrafterna att skapa och genomföra 'förändrad' vuxenutbildning formuleras och härbärgeras också av människor i organisationen på ett normgivande sätt. I berättelserna framträder vad tiden lider spänning, splittring och polarisering bland kollegorna och skolledning.

Trots att omvandlingstrycket är något som adopterats i Gustavs organisation, avslutas Gustavs lärarbana i den svenska vuxenutbildningen tvärt, då hans organisation står utan fortsatt utförande. Berättelsen om Annas bana visar en organisatorisk kris, men också en vändning av situationen genom ingripanden från den institutionella omgivningen: arbetsmiljöinspektionens påpekanden, 'en man från kommunen med en årslång plan' och gruppsamtal som sträcker sig över ett år. Marias organisation gungar – chefsbyten och besparingskrav avlöser varandra.

Som jag återgivit ovan skiljer sig Brittas berättelse från de andras. Brittas bana präglas istället av en oförändrad *situation* – i den bemärkelsen att hennes och hennes kollegors arbetssituation medgivit likartad handlingsinriktning och aktivitetsmönster över tid. "Komvux har fått bygga vidare på de traditioner som byggts upp, och det gör ju också att vi kunnat jobba vidare med våra olika projekt, till exempel", säger hon. Det innebär inte att hennes organisation inte genomfört förändringar: hon har berättat om de nya individuella studieplanerna för eleverna, om studiehallen som de byggt upp och om nya projekt som tillkommit under perioden, projekt som hon dock inte sätter i relation till Kunskapslyftet utan kopplar till organisationens tradition.

Praxis

I framför allt Gustavs och Annas berättelser framkommer dilemman och motstridiga känslor kring förändrade pedagogiska göranden och handlingar under

Epok 3. Maria har i sin berättelse betonat att hennes egen verksamhet hade en fantastisk utveckling under dessa år, då organisationen fick medel från EU för ett projekt och de kunde skapa 'något hållbart'. På så sätt sker för Marias del, precis som för Britta, ingen radikal kursändring i banans lopp, eller några allvarliga störningar eller avvikelser, vad det gäller den pedagogiska praktiken. Men för Gustavs och Annas del förändras deras pedagogiska verksamhet. I den "informella epoken" visar sig fokus på de flexibla formerna bli en ny tvingande neo-formalism.

För Gustavs och Annas del har en röd tråd i berättelsen från deras komvux-läraryrkes början varit en uttryckt hållning att läraren har ett stort ansvar för elevernas utbildning, för att de skall kunna uppnå målen, att läraren skall sörja för att eleverna ska få strukturer som skall ge goda resultat, att de skall klara av att komma vidare och göra väl ifrån sig där. Det är det utfall som deras verksamhet skall transformeras till (Engeström 1987), det har varit konstituerande för deras verksamhet, det kan diskuteras som en drivkraft hos lärarna. Exakt hur detta utfall skall till ha varit 'förhandlingsbart', eller stimulerande att finna former för. I deras läraryrkes har olika undervisningsmetoder, arbetsformer och ingångsportar prövats, utvecklats, eller utvecklats och approprierats – i Wertch' bemärkelse (1998): något de själva förvaltat och fört fram, som de blivit socialt förbundna med (Knorr Cetina, 1997).

Under Epok 3 tämjs lärarnas praxis för första gången genom det tvingande koncept som de har att rätta sig efter och som krockar med de egna professionella normer de bär på och deras egen kunskap om målinriktad undervisning och lärande för vuxna. Bägge har kraftfullt fört resonemang om att okunskap styr vuxenutbildning och gett exempel på hur deras och deras kollegers erfarenhet ses som ovidkommande eller direkt olämplig för 'det nya'. Gustavs projekt som lärare i vuxenutbildning havererar. Annas verksamhet, det vill säga hennes pedagogiska göranden och handlanden, återfår en stabilitet då det flexibla konceptet om-strukturerats, eller om-ordnats.

När Anna förklarade problemen med att jobba utan listor, utan schema, och utan indelning i grupper sa hon att det inte handlade om att 'inte vilja' – "utan om att det var fullkomligt omöjligt att jobba på det här sättet för att nå goda resultat". Detta visar något som framträder centralt i samtliga lärares berättelser, alltså även för Britta och Maria, vars pedagogiska verksamhet kan fortsätta att utvecklas under Epok 3, utan bringas ur ordning. Lärarnas verksamhet är inte något som försiggår eller blir bra eller dåligt på grund av deras kognitiva inställning. Lärarnas och elevernas handlingar bärs upp och levs fram genom de strukturer som byggts upp, med de rutiner och redskap och regler som skapar och återskapar verksamheterna. Pedagogisk verksamhet är därmed stabiliserande. Som framkommit i berättelserna om undervisning och lärande över tid, är

det stabiliserande dock inte statiskt. Där finns till exempel dilemman, obalanser och kritisk reflektion som förändrar verksamheten, men också nya (såväl fysiska som diskursiva) redskap, förändrade rutiner, idéer på resa, översättningar, nya projekt, med mera – och också nyfikenhet och en vilja att prova på nya saker. Det kanske inte är så konstigt, hur var det citat jag refererade i kapitel 2? ”De flesta förändringar sker inte för att någon har planerat dem utan för att människor är nyfikna och sugna på nyheter. De blir intresserade av nya idéer (nya för dem) och vill ständigt prova på nya saker.” (Czarniawska, 2005, s. 111).

9. Om yrket och förhållandet till staten

Introduktion

- Komvux har alltid fått vara väldigt anpassningsbart, det är en ”buffert” efter de behov och de inriktningar som finns i samhället. Det är ett arbetsmarknadsredskap. Till exempel när fabriker lades ner under 70-talet och i början av 80-talet, tog vi hand om mängder därifrån, också väldigt många kvinnor faktiskt, och Kunskapslyftet hade ju också en tydlig arbetsmarknadsfunktion. Ibland är komvux väldigt utbildningsinriktat och ibland är det fråga om individuella bildningsprocesser. Ibland har det handlat om och handlar det om att reparera trasiga människor. Det är många olika mål.

Så säger Britta (s. 110) och förklarar komvux funktion när jag frågar om målgrupper och elevsammansättningar. Här och i andra partier i de fyra berättelserna, och i förra kapitlets sammanfattande analys om fältets utveckling, visar det sig hur yrket och dess innehåll och form är avhängigt av statsmakternas olika mål, satsningar och reformer.

I detta kapitel är fokus riktat mot just yrket, yrkets ställning och förhållande till staten över tid. I förra kapitlet arbetade jag med DiMaggios och Powells (1991) begrepp *tvingande*, *härmande* och *normativ isomorfism* för att analysera mekanismer för fältets utveckling. Som DiMaggio och Powell ser det härstammar normativ isomorfism från professionalisering: Ett organisationsfält som går i en viss riktning genom normativ isomorfism har en stark ”professionaliserad” yrkesgrupp, en grupp med formell utbildning och som genom olika påtryckningsmöjligheter (intresseorganisationer, facktidskrifter, osv.) utvecklar fältets riktning. Till skillnad från många andra forskare gör inte DiMaggio och Powell stort väsen av vilken sorts professionell yrkesgrupp som är mer professionell än andra. Deras analys handlar om homogenisering i organisationsfält och mekanismerna för denna homogenisering. Och de skriver också att ”... in many cases, professional power is as much assigned by the state as it is created by the activities of the professions” (s. 71). Min utgångspunkt är att se läraryrket i kommunal vuxenutbildning som en vad Thomas Brante kallar ”statens professionstyp” (1989) och att denna professions ställning alltså är relaterad till statliga satsningar.¹⁰⁴

¹⁰⁴ För att klargöra: Jag ser även lärare med annan ”huvudman” än kommunerna (såsom friskolor eller utbildningsbolag) som en statens professionstyp. Alla lärare som arbetar med formell utbildning som regleras av skollag och förordningstexter är i en relation till staten, om än i en annan organisation än lärare med kommunen som arbetsgivare.

Vad jag söker analysera, diskutera och svara på i detta kapitel är hur yrket kan beskrivas och analyseras samt hur yrket (och dess ställning och utövning) förändrats.¹⁰⁵ Det är ett grepp med influens dels av DiMaggios och Powells analys om olika mekanismer för isomorfism, dels av professionsanalyser inom sociologin och pedagogiken. Man kan säga att om det vägande i förra kapitlets analys var tvingande och härmande mekanismer för isomorfism, är det vägande i detta kapitel tvingande och normativa mekanismer för analys. Genom att i detta kapitel hålla analysen ordentligt knuten yrket och yrkesutvecklingen så tillförs fler dimensioner i analysen av kommunal vuxenutbildnings utveckling och förändring. Detta kapitel ser jag som såväl kompletterande och fördjupande till kapitel 8 och jag relaterar också upprepade gånger till analys och diskussion som jag fört i det kapitlet.

Om ställning och jämförelse med andra lärargrupper

Brante (1989) urskiljer olika professionstyper och lärare tillhör vad han kallar 'statens professioner'. Denna professionstyp är förbunden med 1900-talets välfärdsstat och dess politiska ekonomi och i sin jämförelse ställer han statens professioner mot 'fria professioner' och 'kapitalets professioner'.¹⁰⁶

Andra tar sin utgångspunkt i att diskutera yrket som en profession men analyser och diskussioner kring läraryrkets professionella ställning är inte entydiga (Selander, 1989; Ekholm, 1995; Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995).¹⁰⁷

¹⁰⁵ Varken begreppet arbete, yrkesbegreppet eller professionsbegreppet är enkelt. I allmänt språkbruk är profession detsamma som yrke, men inom till exempel arbetslivsvetenskapen och sociologin finns hela vetenskaper kring arbete, yrke och profession. För en introduktion se exempelvis antologin av Hansen & Orban (2002) eller antologin av Abrahamsson m.fl. (2002). Isacsson och Silvé definierar yrke som "kulturellt bestämda arbetsuppgifter som kräver vissa formellt belagda, praktiska och teoretiska kunskaper, vilka utgör grunden för individens försörjning..." (s. 269). När jag skriver och använder ordet är det i en allmän bemärkelse, ungefär som man gör när man säger yrkesverksamhet, yrkesuppgift, yrkesmusiker, yrkesliv... Som en kommentar till Isacsson och Silvéns definition kan sägas att detta med formellt belagda kunskaper kan vara lite si och så, som i läraryrket där det finns en hel del anställda utan 'formellt belagda kunskaper'. (I mitt material finns exempel på det, se Annas berättelse om Access-utbildningen som hon arbetade med.)

Som Isacsson och Silvé också tar upp används profession som en synonym till yrke (ibid., s. 269) Jag använder ordet profession på ett lite mer specifikt sätt: jag knyter an till diskursen om läraryrket som en profession. Detta gör jag för att många andra såväl forskare som policy-makare gör det och det finns en hel begreppsarsenal som är omöjlig att undvika om man diskuterar läraryrkets utveckling från 1980-tal och framåt – men som också ger fruktbara ingångar till analys. Min analys av yrkets utveckling över tid är färgad såväl av professionsanalyser inom sociologin och pedagogiken som av den allmänna diskursen om läraryrket som en profession.

¹⁰⁶ Fria professioner som privatpraktiserande läkare, advokater, tandläkare, eller kapitalets professioner som privatanställda läkare, advokater etc. är beroende av och riktade mot marknaden medan statens professioner är beroende av byråkratisk organisering (Brante, 1989).

¹⁰⁷ Ett nystartat internationellt forskningssamarbete med medel från EU och med säte i Sverige (Göteborg) studerar lärare och sjuksköterskor. Intresset är riktat mot vad avreglering, decentralisering och andra omstrukturerande åtgärder innebär för olika generationer av lärare och sjuksköterskor och vilka skillnader och likheter av omstrukturering som finns i skola och vård utifrån vad som benämns de "professionella aktörernas

Undervisningsverksamhet har varit och är fortfarande i hög grad skyddat från insyn och intrång – något som kännetecknar klassiska professioners yrkesutövning. Som Jacobsson & Sahlin-Andersson (ibid.) diskuterar kan skolor ses som ”löst kopplade system” (Weick, 1976) – bristen på överenskommelse mellan centralt fattade beslut och lärares göranden och handlanden i klassrummet är ett tema i pedagogisk forskning (jfr också Lindensjö och Lundgren 2000). I det dagliga arbetet jobbar lärare med människor och situationer som måste hanteras efter specifika förutsättningar i stunden – och arbetet kan alltså inte regleras (jfr också Lipsky, 1980). Lärare har också en samhällelig sanktion och behörighet vilket ger status.

Men samtidigt kan utbildade och obehöriga inte bara tjänstgöra som tillfälliga timvikarier utan också få anställning som lärare, något som sänker yrkets status. Andra aspekter som ses som statussänkande är frånvaro av yrkeslegitimation eller att andra än lärare av hävd studerat skolan – att forskningsföreträdare är oftast inte lärarutbildade eller har varit verksamma lärare – och att kunskapsproduktion om yrkesverksamheten inte är något som lärarkåren ägnar sig åt i sin verksamhet (som till exempel i fallet med läkare och ’klinisk forskning’).¹⁰⁸

En återkommande slutsats i internationell och svensk pedagogisk forskning är att lärare efter omstruktureringarna i västvärlden, och de föreställda utökade befogenheterna och det utökade ansvaret trots allt inte fått mer inflytande eller utökad ställning. Tendensen har istället varit det motsatta: större kontroll, mer insyn, mer krav, mer intensifiering, mer ekonomistyrning och mindre att säga till om – och därför diskuteras lärarprofessionen såväl internationellt som i Sverige som i ett tillstånd av deprofessionalisering (Apple, 1989; Densmore, 1987; Falkner, 1995; 1997; Hargreaves, 1998; Klette m.fl., 2000; Lindblad & Popkewitz, 2001; Nordänger, 2002).

Frågan är hur man ska se på lärare inom kommunal vuxenutbildning jämfört med andra lärargrupper. Å ena sidan representeras gruppen av många lärare med mångåriga akademiska studier i olika ämnen. Å andra sidan finns en del som talar för att yrkesgruppen har lägre professionell status än lärare i ungdomsskolan. En första aspekt är den som lyftes fram genom citatet av Britta i inledningen till detta kapitel. Yrkesverksamhet i kommunal vuxenutbildning är starkt avhängig av statsmakternas olika mål och satsningar och kommunal vuxenutbildning har flerfaldiga och disparata mål. Målens tonvikt har växlat över

perspektiv”. I projektet finns nationella forskningsöversikter om bägge professionerna. För en aktuell forskningsöversikt om studier av lärare i Sverige se www.profknow.net.

¹⁰⁸ Stycket ovan är mycket kortfattat och innehåller spörsmål som många försökt reda i. För en överblick se exempelvis Numera är det fler och fler med lärarbakgrund som disputerar. För 20 år sedan var det annorlunda. Idag har ca hälften av docenterna i pedagogik vid Göteborgs universitet bakgrund som lärare i grundskolan, förskolan eller gymnasiet. Fram till och med den nya lärarutbildningen 2001 har man dock varit tvungen att läsa magisterutbildning eller motsvarande för att skaffa behörighet att söka forskarutbildning. Med den nya lärarutbildningen ges övergångsmöjligheter att söka forskarutbildning (jfr SOU 1999:63 s. 258).

decennierna och organisationsfältet har haft olika betingelser, beroende på statliga satsningar vid specifika tidpunkter. Yrkesgruppen lärare i kommunal vuxenutbildning har varit och är en grupp som i allra högsta grad skall tjäna statsmakterna och vara lyhörd och anpasslig för nya satsningar, nya prioriteringar och förändrad inriktning av verksamhet.

En andra aspekt är att det ur status-synpunkt är besvärande för fältet (och för företrädare/policymakare som framhåller svensk vuxenutbildnings och vuxenlärandets särart) att det, trots den svenska kommunala vuxenutbildningens snart 40-åriga historia, aldrig har funnits någon lärarutbildning med speciell utbildning/inriktning mot vuxenutbildningsområdet. I högskoleverkets granskning 2005 av det nya lärarprogrammet rubricerades vuxenutbildare som "ett område i bakvatten". Bedömargruppen hade inte funnit något lärosäte där vuxenpedagogiska frågeställningar särskilt uppmärksammas inom lärarutbildningens allmänna utbildningsområde eller noterat någon inriktning som speciellt skulle förbereda lärarstudenter för verksamhetsområdet.¹⁰⁹ När det inte finns någon yrkesförberedande utbildning för yrkesverksamhet i ett specifikt organisationsfält som vuxenutbildningen, med dess specifika betingelser som vuxna deltagare (och inte barn/ungdomar) med andra förväntningar, andra relationer till studier än barn/ungdomar, andra behov, andra mål och annan institutionell omgivning (såsom arbetsmarknadsorganisationer, arbetsförmedling, socialtjänst med flera aktörer) kan det ses som att varken staten eller de lokala lärarutbildningslärosätena ser ett sådant akademiskt kunskapsområde som nödvändigt för att vara professionell. Med det är det inte helt lätt att framhäva yrkesgruppens status.

En tredje aspekt har att göra med forskningen om yrket, om yrkesutövning och yrkesverksamhet. För en professions kunskapsutveckling har sådan forskning central betydelse. Till skillnad mot ungdomsskolan och förskolan finns bara sporadisk forskning om undervisning och lärande i kommunal vuxenutbildning (jfr kapitel 2). Larssons m.fl. studier i Lvux-projektet fokuserade 'den vuxenpedagogiska vardagen' men dessa studier utfördes vid 1980-talets slut och utgör ett undantag. Forskning om kommunal vuxenutbildning har i hög grad varit inriktad på vissa specifika frågor och studieobjekt såsom rekryteringsproblem av

¹⁰⁹ Som formulerat i Högskoleverkets granskare förutsatte både propositionen och utbildningsutskottets betänkande uttryckligen att vuxenpedagogik skulle komma att ingå i det allmänna utbildningsområdet och att särskilda inriktningar skulle skapas riktade mot vuxenutbildning. Man såg dock inte skäl till någon specifik vuxenlärarutbildning. I min analys av varför det varken blivit några inriktningar eller specialiseringar har det främst att göra med att lärosätena erbjuder utbildningar som leder till behörighet och att studenter söker utbildningar som leder till behörighet. För att få en examen som ger behörighet för gymnasiet ska man ha 80 poäng kopplat till ett ämne, och ytterligare 60 eller 80 poäng kopplat till ett annat ämne. Av de 80 poängen är 20 en specialisering relaterad till ämnet. Man skulle kunna tänka sig att det fanns en inriktning mot vuxenpedagogik/vuxnas lärande men om man vill kvittera ut gymnasielärarexamen finns ingen möjlighet att få behörighet med bara ett ämne. För högstadielärare finns i princip ett utrymme med 20 poängs specialisering i vuxenpedagogik/vuxnas lärande men området "i bakvatten" har inte funnits i lärosätenas utbud. Att som i propositionen och utbildningsutskottet betänkande förutsätta utan att koppla till behörighetsfrågan förefaller vara ett lamt grepp.

vissa grupper, avhopp i utbildning, bristande deltagarmedverkan i utbildning, etc. Lite spetsigt uttryckt skulle kunna sägas att läraryrket, dess verksamhet och deras organisationers ”misslyckanden” varit kontinuerliga studieobjekt men att det finns väldigt få studier om vuxnas lärande i vuxenutbildning – hur vuxna lär och hur undervisning genomförs.¹¹⁰ Med ett professionsperspektiv för ögonen är det problematiskt att det inte finns fler studier med vuxendidaktiskt fokus eller med intresse för vuxnas lärande i utbildningspraktiker.

Det går alltså att argumentera för att lärare inom kommunal vuxenutbildning har en mer vacklande professionell ställning än lärare i ungdomsskolan. Men som jag skrev inledningsvis: en stor del av lärarkåren är akademiskt utbildad med adekvat ämnesbehörighet och mångåriga högskolestudier för yrkesutövningen. Och oavsett politiska satsningar och förändringar i kommunal vuxenutbildning har lärares undervisningsverksamhet över tid varit organiserat i just ämnesområden eller kunskapsområden, och reglerats av kursplaner som innehållsligt och med mål anger vilket slags riktat lärande läraren skall jobba med att utveckla hos deltagarna. En betydande del av lärares arbete i kommunal vuxenutbildning består också av bedömning och betygssättning i relation till kursplanerna och deras respektive mål. Här yrkesgruppen trots allt en ställning som ”socialt sanktionerad expertis” (Beckman, 1989, s. 63).

Mot deprofessionalisering, eller? Vad framgår i berättelserna?

Men hur framträder yrkets ställning i berättelserna? Redogörelserna skiftar och har olika tonvikt. Gustavs redogörelse över tidens anda, synen på vuxenutbildning och stämningen i skolan då han började sin vuxenlärarbana är den mest positiva. Även Brittans redogörelse om de tidiga åren är positiv – komvux var en fristående organisation och med en skolledning som var aktivt engagerad. Annas och Marias berättelser om komvuxlärarnas och elevernas villkor som inhysta i ungdomsskolor visar många kopplingsrestriktioner under de tidiga åren. Men sammantaget kan sägas att vuxenutbildningen stabiliseras under sent 1980-tal och det tidiga 1990-talet, och förändrade rumsliga förhållanden har avgörande

¹¹⁰ Forskare som Ali Osman (1999), Margareta Carlén (2000), Marie Carlson (2002), Sam Paldanius (2002), Helene Ahl (2004) och Liselott Assarsson & Katarina Sipos Zackrisson (2005) har samtliga och under senare år skrivit som jag ser det viktiga undervisningsrelaterade arbeten med kritiska frågeställningar. Vad jag menar är att nära empiriska studier och analys av hur undervisning och lärande går till ”i praktiken” (jfr Säljö, 2000) saknas. Jag efterlyser alltså fler ”in situ”-studier och ett exempel på sådana studier som handlar om vuxna (i annan utbildningsform än kommunal vuxenutbildning men ändå med vuxna i formell utbildning) är exempelvis Jonas Ivarssons studier om lärande i interaktiva lärmiljöer (2004). Ett pågående avhandlingsarbete med fokus på flexibla studieformer inom vuxenutbildning är Sandra Riomars forskning (planerad disputation 2007/2008). I sin studie ”skuggar” hon deltagare i öppna studiemiljöer och använder sig av analysverktyg bland annat ur aktör-nätverk-teori. Arbetet är inriktat mot att förstå och analysera relationen mellan en specifik rumslig dimension (såsom exempelvis en öppen lärmiljö med specifika artefakter) och dess verkan i studerandes lärprocesser.

betydelse för förbättrade kontaktytor mellan elever-lärare och lärare-lärare (jfr kapitel 8). Yrkesutövningen utförs under 1990-talets tidiga år i passande, ändamålsenliga, fina lokaler och det lärarna jobbar med får ”en identitet”.

I analysen i det förra kapitlet har jag förvisso lyft fram hur det blåser och svänger i lärarnas organisationers institutionella omgivning under åren 1992-1993, först med Wibbles besparingsförslag och besparing, sedan då den öronmärkta medelstilledningen från staten upphörde, och strax därefter kom de nya extra utbildningsplatserna till. Men ur berättelserna framgår också att organisationerna under åttiotalets slut och när ’staten drar sig tillbaks’ samtidigt får förbättrade ekonomiska förhållanden genom uppdragsutbildning (och även de extra medlen för utbildningsinsatser). Här utvecklas betingelser för mer oberoende och allt lösare koppling till staten. Genom organisationens inkomster kan lärarna åka på studiebesök, fortbilda sig och åka på studieresor till andra länder. Med organisationernas förbättrade ekonomiska förhållanden och lösare koppling till staten kan professionens möjligheter och ställning under dessa år faktiskt sägas röra sig i en riktning som är mer karaktäristisk för fria professioner eller för kapitalets professioner än för statens professioner. Vad jag vill hålla fram här i denna analys är att staten är initiativtagare till uppdragsutbildning och alltså stimulerar denna utveckling.

Den egna läroplanens betydelse för fältets stabilisering har analyserats och diskuterats i föregående kapitel. Men läroplanen blev inte särskilt långlivad – Lvux 82 togs ur bruk 1994, som en följd av att statsmakterna inkluderade den kommunala vuxenutbildningen i skolväsendets genomgripande omstrukturering 1990/1991. Att Lvux 82 läggs ner när skolväsendet omstruktureras tyder, precis som Rubenson, Tuijnman & Wahlgren (SOU 1999:141) också diskuterat, på att kommunal vuxenutbildning anpassas till skol-Sveriges övergripande förändringar. Ett organisationsfält vars verksamhet och riktlinjer anpassas så, kan antyda att fältet – och de professionella där – inte innehar eller uppbär någon särskild status. Men i berättelserna visar det sig att övergången till omstrukturering och det ’försvunna policy-området’ och upphörandet av den egna läroplanen inte innebar hinder eller problematik för de professionella att verka i enlighet med de incitament för skolutveckling som kom med omstruktureringen. Utökade befogenheter och utökat ansvar, mer kollegialt samarbete och diskussioner kring förändrad och förbättrad yrkesutövning, samt diverse projekt (egna och kollegialt drivna) som syftar till att skapa förändrad vuxenpedagogisk verksamhet: det är huvudmotiv i samtliga berättelser under denna period. I termer av professionalisering kan ’skolutvecklingsperioden’ fram till 1997 diskuteras som en starkt professionaliserande period.

Att projektet Kunskapslyftet med de av statsmakterna förändrade incitamenten för utveckling av vuxenutbildning och vuxnas lärande krockar starkt med det

tidiga 1990-talets incitament för utveckling är centralt i samtliga berättelsernas intrig, förutom Brittas. Med tidsgeografiska termer är projektet Kunskapslyftet inte något som de yrkesverksamma själva är initiativtagare till, i avsikt att (och utifrån sin kunskapsbas) utveckla fältet, utveckla vuxenutbildnings- organisationer och verksamhet där. Det rör sig tvärtom om ett projekt med en helt annan 'operationsbas' och som på olika sätt medför restriktioner i lärarbanorna och för lärarnas yrkesverksamhet. För att knyta an till professionaliseringsterminologin ovan, kan utvecklingen med meso-organisationer, kvasi-marknader och beställning och upphandling av vuxenutbildning sägas vända lärargruppens trajektoria mot de-professionalisering. Det som är viktigt att poängtera är att det är staten som först har ambitionen att professionalisera yrkesgruppen genom att i hög grad ge den rätten att bestämma och utforma vägen till målet och att det efter bara några år är staten som ger andra lokala expertgrupper den rätten – och den professionaliserade yrkesgruppen får en utförarroll. Detta har jag skrivit fram som incitamentskrockar och den springande punkten är att bägge styrningsprinciper existerar parallellt. Läroplan och arbetsavtal skrivna utifrån grundidén om de professionella som drivandes utveckling tas inte ur bruk när projektet Kunskapslyftet och de ny-tvingande mekanismerna för utveckling kommer till skott. Inga nya vuxenutbildninglagar eller förordningar kommer heller till under denna period.

Men utvecklingen skiljer sig åt i de olika sammanhangen för lärarnas banor, i de olika kommunerna. Mest de-professionaliserande omständigheter och marginalisering får väl tillskrivas de före detta komvux-lärarna i Gustavs kommun, vars samlande verksamhet av vuxenutbildning på sfi, grundläggande samt gymnasial nivå läggs ner som en följd av att den ses som för dyr jämfört med andra utbildningsanordnares, samt att den värderas utifrån ord på papper. De omständigheter som mest skiljer sig från Gustavs diorama är Brittas: där förefaller lärargruppen och deras verksamhet haft sådant anseende att kommunala företrädare – trots de nationellt formulerade intentionerna med Kunskapslyftet – inte sett det som nödvändigt att lägga ut mer än 20 % av vuxenutbildningen på entreprenad hos andra anordnare. I den kommunen kan lärarna fortsätta med sina projekt och där kan man kanske rentav se komvuxlärargruppen som en yrkesgrupp som av kommunens vuxenutbildningspolitiker och tjänstemän får tillerkänd status och sin kunskapsbas bekräftad.¹¹¹ Berättelserna om Annas och Marias lärarbanor visar också starka incitamentskrockar och en utveckling som kan diskuteras i termer de-professionalisering för lärarna i sina organisationer. Men som jag kommer att lyfta fram i analysen längre fram, visar berättelserna en stark förbundenhet (jfr Knorr Cetinas "sociality", 1997) mellan lärarna och deras

¹¹¹ Jag skriver "rentav" då resonemanget inte har någon empirisk grund, det finns inte alls något fastställt orsakssamband. Det kan finnas andra skäl, till exempel att kommunen inte ser sig ha ekonomiska möjligheter med mer omstrukturering, med övertalighet bland egen personal – eller andra grunder. Vad jag lyfter fram ovan är att det *kan* ses som att lärarna får sin status och kunskapsbas bekräftad av de lokala politikerna.

verksamhet. Likaväl som berättelserna om lärarbanorna kan sägas handla om de-professionalisering av en profession, kan de läsas som berättelser om hur professionella visar prov på professionalism eller på hur representanter av ett normativt värdesystem (Evetts, 2003) handskas med anpassning och utveckling.

Professionalism och anpassning-utveckling

En sociologisk-inspirerad analys som den ovan om en profession och dess ställning säger lite eller inget om relationen mellan de yrkesverksamma och deras verksamhet. Som bland andra Tomas Englund för fram säger sådana analyser inget om yrkets inre kvaliteter eller rör frågor om 'den professionelles' kompetens. Englund är en av dem som gör en skarp distinktion mellan professionalisering och professionalism och formulerar sig så här:

Professionaliseringen uttrycker en yrkesgrupps historiska och sociala strävanden efter position och status i ett samhälle och professionaliseringen är framför allt ett mått på en yrkesgrupps samhällliga styrka eller auktoritet. Professionalismen, däremot, fokuserar yrkesgruppens interna kvalité, vad för slags egenskaper och tillägnade förmågor – vilken kompetens – som krävs för att utöva yrket framgångsrikt (vilket i sista hand givetvis bedöms av externa krafter) och här pågår också en ständig diskussion om professionalismens kärna (Englund, 1995, s. 80).

I samtliga berättelser förändras såväl lärarrollen över tid som förståelsen och innebörden av vad som är yrkesmässigt eller professionellt: vad som karaktäriserar yrket, vad som av lärarna själva bedöms som yrkesmässigt vettigt eller framgångsrikt ändras över tid.

När lärarna förklarar hur de gjorde och tänkte ”då” och hur det är ”nu” finns alltid förklaringar kopplade till förändringar i omvärlden, till förändringar i den institutionella omgivningen, till förändrade mål, till förändrade elevgrupper, till förändrade värderingar. Innehållsligt blir historiekurserna mindre kronologiska och mer tematiska, matten blir mer riktad mot att eleverna jobbar utforskande, språkundervisningen mindre grammatiskt orienterad och mer kommunikativ. Läroböcker byts ut, ämnen integreras, eget material produceras. Formmässigt ändrar sig yrket till exempel genom att de har mindre föreläsande, det blir färre gemensamma genomgångar, det blir förändrade redovisnings- och provformer, nya tekniker blir en del av den dagliga verksamheten, det blir mer individualisering och mer eget arbete för eleverna. Dessutom kommer med tiden tilltagande samarbeten med andra lärare in i berättelserna. Hur lärarnas professionalism eller kompetens i de olika berättelserna tar sig i uttryck förändras med deras banor i tidrummet.

Att kompetens inte är något statiskt utan att den ständigt måste omprövas och utvecklas då den praktiska situationen förändras lyfts fram i Lärarutbildnings-

kommitténs betänkande om en förnyad lärarutbildning, *Att leda och lära* (SOU 1999:63). Jag har funnit det relevantt att koppla till denna text – det som finns uttryckt i dokumentet ser jag som riktninggivande, inte bara för lärarutbildare utan även för dem som utbildas och för kommunerna där de utbildade är verk-samma.¹¹²

Författarna till läroplanskommitténs betänkande menar att det, vad det gäller kompetens, är av vikt att göra en distinktion mellan två perspektiv¹¹³:

Det är därför av vikt att göra en distinktion mellan å ena sidan ett *anpassningsperspektiv* och å andra sidan ett *utvecklingsperspektiv* på kompetens. Medan det förra svarar mot att läraren på ett framgångsrikt sätt utför en given uppgift i förhållande till styrdokument, innebär ett utvecklingsperspektiv att läraren även förmår att påverka utformningen av sitt arbete. I ett renodlat anpassningsperspektiv finns det risk för att de kompetenser som läraren besitter inte tillvaratas.

Läroplanskommittén menar att lärarutbildningen måste stödja de blivande lärarna att verka i ett utvecklingsperspektiv på kompetens. Läroplanskommittén skall därför utformas så att de blivande lärarna utvecklar sin förmåga att identifiera, utnyttja och utvidga det faktiska handlingsutrymme som finns i skolan. Skolforskning pekar ofta på att lärare inte tillvaratar det objektiva frirum (de frihetsgrader) som finns i lärararbetet. Det subjektiva handlingsutrymme, det vill säga lärarens subjektiva föreställningar om vad som är möjligt att genomföra, svarar inte alltid mot det faktiska handlingsutrymme. Hur lärare i grunden förstår det regelsystem, de mål och procedurer för det egna handlandet i skolan och hur de möter förändringar i omvärlden har därför stor betydelse för hur skolan som helhet utvecklas. Den professionella läraren både anpassar sig till och medverkar till förändringar. Läraren har då en utvecklad förmåga att delta i en social praktik och tillsammans med andra skapa och förändra denna praktik. Att vara kompetent betyder i detta sammanhang att veta både hur och på vilka grunder man handlar när man utövar läraryrket samt hur och på vilka grunder man kan förändra rådande praxis (SOU 1999:63, s. 70).

Balansen mellan å ena sidan anpassning och å andra sidan utveckling av verksamhet utifrån eget framburna, internaliserade didaktiska övertygelser är ett återkommande tema i berättelserna. Jag har valt att lyfta fram ett antal situationer i berättelserna och i en analys relatera dem till olika kriterier för *etikstyrd lärarprofessionalism*. Kriterierna har formulerats av Andy Hargreaves och Ivor Goodson (1996), i en diskussion som de för om lärarrollen i tider av omstrukturering.¹¹⁴

¹¹² Lärarutbildningen är ett samarbete mellan universitet och kommunerna.

¹¹³ Per-Erik Ellström har behandlat utvecklingsinriktat och anpassningsinriktat lärande i ett antal arbeten (1992, 1996, 2000) och är också refererad i läroplanskommitténs betänkande – dock inte vid deras diskussion om utvecklings- och anpassningsperspektiv på kompetens.

¹¹⁴ Referensen är till den engelska texten. En sammanfattande diskussion på svenska kring ”etikstyrd professionalism” finns som en översatt text av Goodson i *Pedagogiska magasinet* 1999, nr. 4. Formuleringarna i listan här är från den svenska översättningen i den artikeln.

Etikstyrd professionalism i situationer?

Den så kallade etikstyrda professionalism som formulerats av Hargreaves och Goodson är formulerat i sju principer för vad de kallar professionellt lärarbete:

1. Först och viktigast: möjligheter och egen vilja att arbeta med de moraliska och sociala mål och värden som ingår i lärares arbete med de centrala undervisningsfrågorna;
2. Ökade möjligheter till och ansvar för att bedöma de undervisnings- och omsorgsfrågor, som angår ens egna elever;
3. Förpliktelse att arbeta med kolleger i en samarbetskultur inriktad på hjälp och stöd som ett sätt att använda sig av gemensam expertis för att lösa praktikens löpande problem i stället för att ägna sig åt sådant samarbete som, ofta under någon glättig rubrik, i realiteten innebär genomförande av utifrån kommande uppdrag;
4. Yrkesmässigt beroende snarare än isolerad autonomi, eftersom lärare arbetar med andra parter i och utanför skolan (speciellt föräldrar och eleverna själva), som spelar en påtaglig roll för elevens lärande;
5. Förpliktelse att aktivt bry sig om elever och inte enbart ge dem lugnande service. I denna mening måste professionalismen innebära en förståelse för undervisningens emotionella såväl som dess kognitiva dimensioner, liksom insikter om den inställning och de färdigheter som bildar grunden för engagerad omtanke;
6. Självstyrt sökande och arbete för eget kontinuerligt lärande, i relation till eget yrkeskunnande och praktiska målsättningar i stället för eftergivenhet mot de försvagande krav på ändlös förändring som ställs utifrån (ofta under sken av att det rör sig om just kontinuerligt lärande, eller förbättring);
7. Insiktsfullt utförande av ett höggradigt komplext arbete, med en status- och ersättningsnivå, som motsvarar denna komplexitet.

Härnäst lyfter jag alltså fram några situationer i respektive lärarbana och relaterar till argument ur Hargreaves och Goodsons lista. Men för att spela med andra bedömningsgrunder tar jag in infallsvinklar från andra kontradiktoriska (ibland föreställda) bedömare eller röster. Min avsikt med detta tillvägagångssätt är att sätta fingret på hur det finns olika infallsvinklar kring professionalism – som Englund (1995) uttryckte det: något som alltid bedöms av 'externa krafter' – och att bädda för en vidare diskussion kring det.

När *Anna* tar sin egen historiefortbildning i egna händer för att hitta andra ingångar till att behandla innehållet och lägga upp andra undervisningsformer och läser idéhistoria anser hennes rektor att hon inte behöver fler akademiska poäng. Situationen med hennes agerande skulle dock kunna diskuteras som ett "självstyrt sökande och arbete för eget kontinuerligt lärande, i relation till eget yrkeskunnande och praktiska målsättningar i stället för eftergivenhet mot de försvagande krav på ändlös förändring som ställs utifrån" (jfr punkt 6).

När *Anna* och hennes kollegor utvecklar stark kritik mot det diffusa flexibla koncept som blivit normerande för all verksamhet på skolan och hon som skyddsombud vänder sig till yrkesinspektionen efter den kaotiska terminsstarten är detta kanske för en förändringsagent inom vuxenutbildningsområdet förändringsobenäget. Men i relation till Hargreaves och Goodsons sju principer blir handlingen professionell och placerar sig under punkterna 1 och 2: Anna visar egen vilja att arbeta med de moraliska och sociala mål och värden som ingår i lärares arbete med de centrala undervisningsfrågorna, och tar ansvar för att bedöma de undervisnings- och omsorgsfrågor som angår hennes egna elever.

När *Gustav* och några kollegor uppvaktar politiker för att inte gymnasiekurserna skall få färre undervisningstimmar följande termin kan det kanske av politikerna ses som ett tecken på att dessa lärare inte förstår vad den nya vuxenutbildningen handlar om – och därigenom betraktar den organisation de tillhör som professionellt 'i baklås' eller 'ur led'. Med Hargreaves och Goodsons lista för ögonen kan dock handlingen ses som ett uttryck för lärarnas ansvarstagande att bedöma de undervisnings- och omsorgsfrågor, som angår deras elever (2) och en "förpliktelse att aktivt bry sig om elever och inte enbart ge dem lugnande service ... en förståelse för undervisningens emotionella såväl som dess kognitiva dimensioner"(5).

När *Gustav* problematiserar flexstudier och menar att det inte är eleven utan formen som är i centrum, kan han av en upphandlare av vuxenutbildning i stadens beställarorganisation betraktas som en som inte förstår individualisering. Utifrån principerna för etikstyrd professionalism kan hans kritiska reflektion istället ses som en vilja att ha möjligheter till och ansvar för att bedöma de undervisnings- och omsorgsfrågor, som angår hans elever (2). Denna reflektion såväl som iakttagelsen att 'det är en massa andra än lärare som tror att de har svaren' kan också ses som ett tecken på "insiktsfullt utförande av ett höggradigt komplext arbete" (7).

När *Maria* jobbar för att lägga upp läs- och skrivundervisningen på ett mycket strukturerat sätt, och enligt en teori som hon utifrån beprövad praxis tror på, kanske det av en lokal vuxenutbildningstjänsteman ses som lite oflexibelt, då nyckelordet nu är flexibelt lärande. Med principerna för etikstyrd professionalism i handen kan hennes agerande dock diskuteras utifrån flera punkter: till exempel det "självstyrda sökandet och arbetet för eget kontinuerligt lärande" (6) som hon systematiskt ägnat sig åt – för att kartlägga vad som fungerar bra och vad som fungerar sämre. Hennes övertygelse om undervisningsstrukturens betydelse för sina elever kan dels diskuteras i termer av tecken på "insiktsfullt utförande av ett höggradigt komplext arbete" (7) men också uttryckas som "en förståelse för undervisningens emotionella såväl som dess kognitiva dimen-

sioner, liksom insikter om den inställning och de färdigheter som bildar grunden för engagerad omtanke” (5).

När *Maria* dyker upp på möten där hennes verksamhet avhandlas, trots att hon inte blivit kallad, kan det kanske av dem som kallat till mötet ses som lite ’amatörmässigt’. Men utifrån principerna för etikstyrd professionalism kan denna handling istället betraktas som en ’inställning som bildar grunden för engagerad omtanke’ (7).

När överenskommelsen om hur det nya arbetsavtalet skall tolkas lokalt blir något som drar ut på tiden kanske *Britta* och hennes kollegors hållning ses som ett inte helt aktivt engagemang i det nya ’skolutvecklingsavtalet’. Men deras sätt att jobba på med sina projekt under den aktuella perioden visar måhända en ’förpliktelse att arbeta med kolleger i en samarbetskultur inriktad på hjälp och stöd som ett sätt att använda sig av gemensam expertis för att lösa praktikens löpande problem i stället för att ägna sig åt sådant samarbete som, ofta under någon glättig rubrik, i realiteten innebär genomförande av utifrån kommande uppdrag’ (3).

När *Britta* och kollegorna – trots att det är individualisering och flexibilitet som är riktlinjerna enligt nationell policy – jobbar med gruppfrågor och arbetsmiljöfrågor ’så att eleverna inte skall vara så ensamma i sina studier’, kan det kanske av företrädare för vuxenutbildningen i mer fundamentalt flexibelt orienterade kommuner ses som lite mossigt. Med den etiska professionalismens principer kan kollegornas förhållningssätt ses som ”egen vilja att arbeta med de moraliska och sociala mål och värden som ingår i lärares arbete med de centrala undervisningsfrågorna” (1), som ”möjligheter till och ansvar för att bedöma de undervisnings- och omsorgsfrågor, som angår ens egna elever” (2), som en ”förpliktelse att arbeta med kolleger i en samarbetskultur inriktad på hjälp och stöd som ett sätt att använda sig av gemensam expertis för att lösa praktikens löpande problem i stället för att ägna sig åt sådant samarbete som, ofta under någon glättig rubrik, i realiteten innebär genomförande av utifrån kommande uppdrag (3), och en ”förpliktelse att aktivt bry sig om elever och inte enbart ge dem lugnande service” och ’en förståelse för undervisningens emotionella såväl som dess kognitiva dimensioner, liksom insikter om den inställning och de färdigheter som bildar grunden för engagerad omtanke’ (5).

Situationerna ovan handlar om lärare som vill medverka till, vara delaktiga i och ta ansvar för förändringar utifrån sitt kunnande och vetande. Deras värderingar vad det gäller agerande ligger alltså i linje med författarnas till lärarutbildningsbetänkandet och det som Hargreaves och Goodson lyfter fram som kriterier för en etikstyrd professionalism. I den meningen kan de sägas vara del av samma normativa värdesystem (Evetts, 2003). Centralt för detta normativa värdesystem är att lärare inte bara anpassar sig utan också tillvaratar de egna kompetenserna

och utifrån sin kunskaps- och erfarenhetsbas är delaktiga i verksamhetsutvecklingen – vilket jag tolkar som att bland annat föra fram synpunkter, försöka påverka, försöka forma sin och göra sin stämma hörd.

En fråga om förbundenhet och kunskap

Med andra begrepp kan lärarna och de refererade forskarna sägas vara del av en gemensam kritisk-didaktisk *kunskapskultur* eller *epistemisk kultur*. Dessa begrepp kommer från Karin Knorr Cetina (2001) och hon använder begreppen i analyser av forskares verksamhet. Begreppen har fått spridning och används i en mer allmän bemärkelse i analyser av yrkesgruppers/professioners verksamhet, exempelvis av advokater (Winroth, 2003) och sjuksköterskestudenter (Jensen & Lahn, 2005). Jag har funnit det fruktbart att ta hjälp av begreppen för en fördjupad diskussion av situationerna. Ytterligare ett begrepp från samma texter av henne och som jag utgår ifrån är ”sociality with objects” (1997; 2001). I korthet behandlar Knorr Cetina i olika undersökningar relationen mellan vad man kan kalla kunskapsarbetare eller experter, och det som dessa bildar kunskap om – alltså kunskapens objekt. Hon fastställer en främst social (och alltså inte till exempel kognitiv eller emotionell) relation mellan experter och deras kunskapsobjekt. Denna relation som hon alltså kallar ”sociality with objects” översätter jag till *förbundenhet*. Med Knorr Cetina konstitueras förbundenheten mellan experten och kunskapsobjektet av objektets ’ofärdighet’ eller ’ofulländadhet’. Det ofärdiga, ofulländade objektet pockar och drar och subjektet ’tar över’ objektets ’önskningar’.

I exemplen med situationerna ovan visas olika exempel på lärarnas förbundenhet med sin verksamhet och med vad de ser som verksamhetens objekt, det som verksamheten syftar till, det som lärarna har att omvandla till ett utfall och att utveckla. Det handlar om villkor och möjligheter för vuxnas lärande, om förutsättningar, medel, tekniker, tillvägagångssätt för att det ska bli så bra eller verksamt som möjligt. Lärarnas förbundenhet med sin verksamhets objekt konstitueras av kunskap (förståelse av och perspektiv på) om vad objektets ’ofulländadhet’ och ’ofärdighet’ består i: vad som behövs göras, jobbas vidare med att utveckla för att det ska fungera bättre. En sådan slags förbundenhet förutsätts också, som jag ser det, av författarna till betänkandet för den nya lärarutbildningen i deras resonemang om ’utvecklingsperspektiv på kompetens’: att den professionella läraren inte bara anpassar sig utan också medverkar till förändringar, utifrån kunnande och vetande. Vad författarna efterfrågar är utvecklandet av vad med Knorr Cetina kan benämnas som en ”epistemisk kultur” – kanske enklast översatt till en kunskapskultur.

Men att professionellt görande och handlande inte är oomtvistat och hur det finns andra som har andra bedömningsgrunder har jag alltså velat synliggöra och lyfta fram i mina exempel ovan. Invändningarna från de kontradiktoriska bedömarna jag bestått med visar hur lärares görande och handlande kan diskuteras, från olika bedömare eller av olika "externa krafter", som Englund nämner det (jfr citatet ovan). Av betydelse är de externa krafter i form av de lokala aktörer som kommer in i berättelserna vid tiden för Kunskapslyftet – i form av beställarorganisationer, beställarförvaltningar, kommunala projektledare för Kunskapslyftet, etc. Dessa kan ses som tillhörande en nyskapad kunskapskultur eller i alla fall ett nyskapat "legitimerat expertsystem", för att låna ett annat begrepp av Knorr-Cetina (2001). Kunskapskulturen eller det legitimerade expertsystemet är skapat av ministrar och en delegation och med härförare som reser land och rike runt och samlar skarorna kring det nya projektet (jfr Lumsden Wass, 2004) men detta svenska statliga projekt är inte organisatoriskt unikt utan snarare en del av en internationell trend med implikationer för staters professioner. Som Gerard Hanlon förklarar: 'in short, the state is engaged in trying to redefine professionalism so that it becomes more commercially aware, budget-focused, managerial, entrepreneurial, and so forth' (1999, s. 121). Det är en (global) kunskapskultur som alltså har en annan kunskapsbas och också ett annat "language of learning" (Biesta, 2004) än den kritisk-didaktiska som lärarna, lärarutbildarbetänkare och refererade pedagogiska forskare är del av.

De nya lokala experternas socialitet med *sitt* objekt – att 'managementa' och vara verksamma i förändrad management av vuxenutbildning, att leda förändrad organisering av vuxenutbildning, att skapa förändrade lärarroller och förändrade former för vuxnas lärande – är stark. Hos deras objekt finns – precis som hos alla kunskapsobjekt – också en ofullbordadhet – 'den gamla vuxenutbildningen', som pockar och drar. Och med det kan vuxenläraryrket sägas definieras om: från att ha varit ett utvecklingsorienterat yrke under skolutvecklingsepoken, en profession som staten velat ge mandat för att driva utvecklingen, har det blivit ett yrke som lokala experter med en annan kunskapskultur har i statligt uppdrag att förändra och förnya. För att (återigen) låna ord från ord från Andy Hargreaves (2004) kan man säga att yrkesutvecklingen rör sig från en "culture of knowledge and experience" mot "contracts of performance".

Att staten vill ha skolutveckling och utveckling av vuxenutbildningen råder inget tvivel. Men det är tvära kast – först sätts förhoppningen till utveckling genom normativ isomorfism och strax genom tvingande isomorfism. Det är tvära kast och om staten var en person skulle man kunna tala i termer av borderline.

Vad intrigernas upplösning säger om yrkets trajektoria

Men hur slutar egentligen berättelserna om lärarbanorna? Vad kan sägas om intrigernas upplösning? Slutade berättelserna verkligen så att vuxenläraryrket definieras av andra? Är det så tragiskt för professionen?

Rätteligen kan bara Gustavs havererade projekt sägas få en upplösning som i en tragedi. Gustav får dock andra jobb, nya projekt, hans bana får en annan riktning som han finner sig tillrätta i. För många andra av Gustavs före detta kollegor i organisation har det varit betydligt svårare: en del talar utan omsvep om händelseutvecklingen som "ett drama", "ett spektakel", "en tragedi" och "en katastrof". Det är starka ord men de har relevans: de avser slöseriet med skattemedel, prisade verksamheter som lades ner, elever som for illa, och lärare med mångårig yrkeserfarenhet som fick sin yrkeskunskap ifrågasatt och raserad och omfattande materiella resurser som slängdes eller ställdes i källare i väntan på ny upphandlingsomgång. Organisationen återupprättades dock efter kritik av stadsrevisionen och efter beslut i kommunfullmäktige våren 2005, och inför följande upphandlingsomgång 2005 var fastställt att kommunen i egen regi och utan konkurrens skulle utföra minst 20 % av kommunens vuxenutbildning. Det beslutet kan ändå ses som något av ett erkännande, så händelseutvecklingen efter upplösningen av intrigen i berättelsen om Gustavs bana är inte en total tragedi. Intrigen ser dock i alla fall jag som den onekligen mest dramatiska.

Annas lärarbana är som Gustavs också dramatisk, och med en händelseutveckling som går i moll under Kunskapslyftsperioden – men upplösningen av berättelsen går faktiskt i dur. Situationen på skolan stabiliseras och berättelsen kan läsas som en moralitet att lärare *kan* bidra till att vända sina organisationers utveckling.

Marias lärarbana blir en kamp för en specifik målgrupp och en bana mot en förbundenhet med en specifik verksamhet och med teorier som redskap. Det är en berättelse där huvudkaraktären i hög grad driver händelseutvecklingen framåt. Runt verksamheten finns strider och en tilltagande organisatorisk röra med chefsbyten – men berättelsen har en lycklig utgång för Marias och hennes verksamhets del. Hennes ställning är stark och i hög grad är det hon och inte alls någon annan epistemisk kultur som anger villkoren för den verksamhet som hon arbetar med. Nuförtiden blir hon också kallad till möten...

Intrigen i berättelsen om Brittas bana är den som minst kan sägas utfalla i ett 'organisationsdrama' men det betyder inte att berättelsen är minst intressant. Tvärtom, Britta är den enda av lärarna som varit vuxenelev, och hon en av de inte alltför många svenskar som avlagt både realexamen och studentexamen

efter studier vid Hermods. Hennes livshistoria och de reflektioner hon gör något år innan hon går i pension ger möjlighet att se den svenska vuxenutbildningens utveckling med individualisering, eget ansvar och flexibilitet som cirkulär: eller som hon säger att "hjulet går runt lite grann".

Vad kan då sammanfattningsvis sägas om utvecklingen för läraryrket i kommunal vuxenutbildning utifrån intrigernas upplösning i dessa yrkeslivshistoriska studier med berättelser om fyra lärarbanor? De starka incitamentskrockarna har lyfts fram och de många exempel på nya restriktioner och förändrat, mer begränsat, handlingsutrymme åren efter Kunskapslyftsprojektet och den medföljande omstruktureringen av vuxenutbildningen kan förvisso diskuteras i termer av de-professionalisering och anpassning. Likaså framträder i berättelsernas upplösning duster och strider. Att utifrån dessa berättelser entydigt dra slutsatsen att yrkesgruppen är i ett tillstånd av de-professionalisering är dock fel. Snarare finns det en hel del i berättelserna som jag menar inte kan diskuteras i termer av de-professionalisering utan istället kan diskuteras exempelvis utifrån lärarutbildningskommitténs utvecklingsperspektiv på kompetens eller i termer av principstyrd professionalism. Det handlar om att säga ifrån och bistå med alternativ snarare än att anpassa sig, det handlar om att genomdriva sådant man tror på, utifrån sin kunskap om verksamheten. Min analys om yrkets utveckling slutar med att jag vill uppmärksamma det. Att det blev så starka krockar och ingen smidig anpassning kan diskuteras i termer av internaliserat professionellt agerande. Styrkan eller självförtroendet hos de professionella kan sökas dels i tidrummet för talet om de professionella, om utökad professionalism – alltså i 1990-talets tidiga omstruktureringssincitament med dess koppling till normativ isomorfism. Men i berättelserna om dessa fyra lärarbanor är det också tydligt att utvecklingen av professionalismen går längre tillbaka i tiden.

Som en avslutande kommentar till analysen kan sägas att huruvida det är sådana slags professionella – som i berättelserna – eller någon annan slags professionella som är önskvärda är en fråga om hur staten ser på yrkesgruppens status i framtiden och vilka "externa krafter" som definierar professionella. Med termer från DiMaggio och Powell handlar det om vilka mekanismer för isomorfism som staten värderar som bäst – normativa eller tvingande isomorfism. Om staten ser tvingande isomorfism som det bästa sättet att utveckla kan frågan också ställas om regleringscentrum och reglertekniker för tvingande isomorfismen skall vara förlagd i kommunerna. En annan möjlighet är ju till exempel ett centralt förlagt regleringscentrum med stark koppling till lagar och förordningar för verksamhetsområdet. Annars finns ju också en möjlighet att utveckla ett organisatoriskt fält genom yrkesutbildning/ professionsutbildning kring centrala verksamhetsområden – vilket kanske ändå någon gång kunde vara

värt att prova. Och ytterligare en möjlighet är genom auktoriserade lärare – en aktuell fråga för utredning för skolminister Ibrahim Baylan.¹¹⁶

Vilken slags framtida utveckling kommunal vuxenutbildning och yrkesutövningens substans och organisation skall ha är dels en kunskapsfråga, dels en fråga om normativt värdesystem, men också en fråga om möjlighet och makt att definiera. Berättelserna i mitt material har visat exempel på statens möjlighet och makt att definiera yrkesverksamhet för en 'statens profession' men de har också visat hur divergerande statliga incitament för styrning, organisering, utveckling och förändring existerar parallellt, hur de krockar och inte minst exempel på den problematik som kan uppstå vid incitamentskrockars verkan.

¹¹⁶ En kväll (den 3 januari 2006) när jag satt och jobbade med just detta kapitel var teven på i vardagsrummet. Första nyheten vid Aktuellt's 21-sändning var att skolministern skulle tillsätta en utredning om lärares auktorisation.

10. Avslutande diorama januari 2006

Fyra gånger har jag avslutat berättelser med att skriva ett avslutande diorama. Här är det sista. Inspirerad av Maria och det avslutande dioramat i berättelsen om hennes lärarbana väljer jag inte ett utan flera dioraman.

Det första dioramat är denna studie med de övergripande frågeställningar som jag har haft, (1) hur vuxenutbildnings organisering utvecklas och förändras i relation till utbildningspolitiska förändringar och förändrade styrningsprinciper, (2) hur vuxenpedagogisk verksamhet i kommunal vuxenutbildning utvecklas och förändras i relation till utbildningspolitiska förändringar och förändrade styrningsprinciper, (3) hur vuxenpedagogisk verksamhet i kommunal vuxenutbildning utvecklas och förändras genom daglig (vuxenpedagogisk) verksamhet, samt (4) hur läraruppdraget i kommunal vuxenutbildning förändrats över tid och dess relation till aktuella frågor om professionalism och yrkesutövning med utökat ansvar.

Detta är sammanfattningsvis det som jag ser att studien säger oss av vikt.

1. Först ser jag det som utomordentligt intressant hur vuxenutbildningens dramatiska omvandlingsprocesser sker genom förändrade villkor som *inte* är direkt kopplade till en reform. Vad jag avser är det som sker när organisationernas spridda verksamheter samlas under samma tak och olika kopplingsrestriktioner försvinner. I berättelserna i denna avhandling ges till exempel "ett eget hus" mycket viktig innebörd. Med huset kommer, förutom förändrade aktivitetsmönster med kollegor och elever, en känsla av en egen en identitet.

2. För det andra ser jag att det utan tvivel är så *att* styrning, reformer och läroplaner 'ger spår' och har betydelse för utveckling av verksamhet. Men i denna avhandling, med dess metodologiska grepp, visar det sig att fältets utveckling sker genom mimetiska processer, översättningar av idéer på resa, genomföranden av projekt, i samarbeten med andra och inte minst genom den dagliga praktiken, genom de störningar och ur 'det ofullbordade' som finns där. Detta innebär en implicit kritik av mer traditionell implementeringsforskning.

3. Det tredje jag vill lyfta fram rör stabiliseringens betydelse i all form av förändringsarbete och i alla former av förändringsprocesser. Avhandlingen visar i många exempel på hur betydelsefullt stabiliserande aktiviteter är för utveckling – och för successiv förändring av pedagogisk verksamhet. I samtliga berättelser finns många projekt som kommit till, tagit form och utvecklats till något hållbart. I avhandlingen visas hur vuxenpedagogisk verksamhet i utveckling och

förändring alltid också är ”stadd i stabilisering” – och, alternativt, stadd i destabilisering.

4. Det fjärde jag vill lyfta fram är det jag kallar för incitamentskrockar. Avhandlingen visar hur ekonomistyrningen med kvasi-marknadsmodell och efterfrågning/beställning av en viss form av utbildning har kommit att krocka med tidigare idéer av omstrukturering av skolväsendet. Avhandlingen visar också hur starkt denna form av styrning och dess tekniker har verkat.

5. Det femte jag vill lyfta fram är hur professionalism vilar på många premisser. I avhandlingen visas hur lärare inom vuxenutbildningen har utvecklat ett rikt register av handlingar för att, som de uppfattar det, både anpassa sig och göra motstånd när man är kritisk mot utvecklingen. I samtliga fall har det som jag har kallat lärarnas förbundenhet med sin verksamhets objekt spelat stor roll för ett i många fall kreativt hanterande av organisationsförändring och verksamhetsförändring.

Det andra dioramat är kommunal vuxenutbildning år 2006.

Vad har det varit för händelseutveckling sedan mina studier avslutades?¹¹⁷ Om jag hade skrivit detta för ett år sedan hade temat varit de riktade medlens upphörande. Efter att Kunskapslyftet upphörde utgick ett riktat statsbidrag till kommunerna under en treårsperiod och skulle alltså upphöra 2005. Det är dessa medel som Maria talar om när hon i slutet berättelsen säger: ”Jag känner mig mycket bekymrad över hur det ska bli när de riktade pengarna till vuxenutbildningen försvinner helt nästa år. Vi är alla bekymrade – det är det stora temat.” Efter förslag i 2005 års ekonomiska vårproposition förlängdes statsbidraget ytterligare tre år och *det* stora temat försvann.

Det stora temat sedan i höstas har varit det förslag till ny¹¹⁸ vuxenutbildningslag som kom men frågan är om inte även detta tema börjat avta när skolministern i december 2006 inte fick stöd i riksdagen för förslaget till ny skollag. Utan ny skollag, ingen ny vuxenutbildningslag. Det är dock ändå på sin plats att kommentera några delar i förslaget som behandlar yrket – eller professionella och professionen, som uttryckt i förslaget. Kravet på behörighet skrivs fram och bara behöriga lärare skall få sätta betyg. Nio år har gått sedan utbildning på entreprenad infördes med Kunskapslyftet och i förslaget står utan omsvep följande rader: ”I dag har en praxis utvecklats som innebär att behörighetsreglerna för lärare inte gäller vid entreprenadförhållanden, dvs. att i de fall kommunen lägger ut utbildning på entreprenad behöver inte entreprenören använda sig av behöriga lärare. Praxis och nu gällande lagstiftning stämmer inte

¹¹⁷ Den sista – berättelsen om Marias lärarbana – avslutades januari 2005. (Se översikten på sidan 55.)

¹¹⁸ Den förra vuxenutbildningslagen upphävdes ju 1991...

överens så till vida att det som görs undantag för vid entreprenad är endast anställningsformerna inte behörighetskraven. En kommun skall således även vid entreprenad ställa krav på behöriga lärare.” (Ds 2005:33, s. 84).

I förslaget finns en skrivning som visar statens ambition att organisationsfältet skall utvecklas med normativa mekanismer: ”De nationella styrdokumentet ger läraren utrymme att tillsammans med de studerande välja innehåll och metoder för att nå målen. Detta kräver ett vetenskapligt förhållningssätt i bemärkelsen att kritiskt granska, att pröva och att sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang. Arbetet med att välja innehåll och metod och att värdera resultatet skall därför präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt och kunskaper som grundar sig på relevant forskning och beprövad erfarenhet. Utbildningen, inklusive läroplaner och kursplaner, vilar självklart på forskningsbaserad grund och beprövad erfarenhet. Detta bör ändå markeras i lagen.”

För en forskare som jag med stort intresse för vuxenutbildning är detta utan tvekan livgivande läsning. Jag skulle dock vilja påpeka några saker utan att vara alltför syrlig. Några tvingande mekanismer för att göra vuxenpedagogik/ vuxenutbildningsområdet med dess specifika institutionella omgivning till ett område i lärarutbildningen har aldrig funnits under den kommunala vuxenutbildningens snart 40-åriga historia och i sin granskning av den nya lärarutbildningen i våras rubricerade Högskoleverket utbildning av vuxenutbildare som ”Ett område i bakvatten”.

Summary

Sweden has a tradition of adult education dating back to the popular movements at the end of the 19th century. Municipal adult education (MAE) has been a part of the public sector, offering elementary and secondary education for adults since 1968. It was launched by the 1967 Adult Education Reform after adult education had become a crucial and central issue in Swedish educational policy and labour market policy in the 1960s, when the parallel school system was abandoned and a nine-year compulsory school was introduced, as well as modernized secondary education.

Initially, MAE (municipal adult education) was to a great extent the means of providing a 'second chance' for the 'educational reserve' that had previously been denied the opportunity of secondary education. Four goals for MAE were gradually formulated and reinforced between 1967 and 1975 in a series of government bills: 1) equality, 2) democracy, 3) economic growth and 4) the satisfaction of individual preferences. These goals have applied as general goals over time, but the emphasis has differed (cf. Lundahl 1997, Lumsden Wass 2004).

Although the goals of MAE have been the same over the years, disparate ideas, concepts and techniques concerning how the MAE-state relationship should be structured, administered and organized have been brought up. From the early 1980s, as in all other organizational fields in the public sector, different forms of decentralization models and restructuring concepts have dominated. MAE can be said to have been a landing site for 'travelling' New Public Management (Hood 1991) ideas and models. However, MAE is not only a site of reform and restructuring – it is a field of adult educational practice, of learning, of teaching, and of developmental work by teachers.

Purpose and methodology

This study is part of a research project "Transforming incentives in Swedish Adult Education", funded by the Educational Sciences Section of the Swedish Research Council. The purpose of this study is to describe and analyze the development of and changes in MAE, from the mid-1970s until the 21st century. It is based on occupational life history studies with four teachers who have worked in MAE – in different municipalities – since the early 1970s.

The reason I have chosen this approach to describe and analyze the development of and changes in MAE is that (although there has been much research on

specific issues in MAE) there are no other studies that have investigated change and development over time with teachers' narratives as the point of departure. Nor are there any explorations of the trajectory of the field over time. The source of my inspiration can be found in life history research. As put by Ivor Goodson & Pat Sikes: "Given that teachers play the key role in interpreting, mediating and realizing what goes on in educational institutions, their values, motivations and understandings have considerable influence on professional practices of all kinds. Life history methodology, uniquely perhaps, enables the exploration, the tracing and tracking of this influence through the way in which it attempts to take an holistic approach to individuals in the various contexts (for example social, political, economic, religious, geographical, temporal) they inhabit." (Goodson & Sikes 2001, s. 57).

My research has resulted in four "genealogies of context" (Goodson 1992) based on the interviews with the four teachers as well as historical documents. I have configured the material and worked with "narrative analyses" as described by Polkinghorne and the result is my production of four "storied narratives" (Polkinghorne 1995). The procedure has been collaborative and has included informed consent. The teachers have read and commented on abstracts, have provided further information, and I have carried out complementary interviews after having gathered additional texts, documents, etc. As a part of the collaborative nature of the research design, I have explained the conceptual framework and tools used for configuration, and we have had several discussions on analysis. The collaboration with each teacher lasted approximately half a year, the last ended in January, 2005.

Conceptual framework for narrative analyses

In order to perform narrative analyses on people in context – on teachers in Swedish MAE over a period of some 30 years – I have worked with concepts from time-geography, an approach originally suggested by Torsten Hägerstrand (1970). Central in this perspective is that space and time are an inseparable unit: *space-time*. Everything individuals (or other entities) do takes time and occurs somewhere – space-time provides the resources and the constraints. Hägerstrand defines three types of *constraints*: capacity constraints, coupling constraints and institutional constraints. An individual's movements/activities in space-time makes a *path*, a space-time path (also called a *trajectory*), which can be studied, related to e.g. constraints, and analyzed. A path (or trajectory) also makes it possible to study "the continuity of succession of situations" (Hägerstrand 1982, p. 323) – *situation* is another core concept of the perspective. Finally, two concepts from time-geography that I work with are *project* and *diorama*. The concept of project consists of the individual's intentions, of space-time

possibilities and the “storehouse of culture”, as put by Hägerstrand (p. 325). The concept of diorama is used to relate the individual to other entities – the “thereness aspect” of the concepts is what is essential.

I found the time-geographical concepts to be fruitful when organizing plots of teachers over time in MAE – my research interest being development and change in MAE. The concepts have been tools for understanding the trajectories – to conceptualize how the trajectories have been formed. Thus, the narratives concern teacher trajectories in space-time, Swedish MAE from the 1970s until a couple of years into the 21st century.

The trajectories of the teachers

The teachers have worked with MAE since the mid-1970s with the exception of Maria, who began in 1981. They have taught different subjects: Gustav has worked with maths and physics, Anna with English and history, Britta with Swedish, history, social studies and (mainly) Swedish as a second language. Maria began teaching subjects equivalent to grades 4/5 – 9, but has been involved solely with literacy projects since 1994.

All the teachers express the enthusiasm they felt when they began working with MAE. The field was expanding and developing and they were involved. The teachers’ narratives reveal how they were in agreement with the idea of a second chance, with the national project of providing adult education, with teaching and working with adults.

All the stories include certain reforms and incentives for change: the curriculum for adult education established in 1982, the restructuring of the Swedish school system in 1990/1991 in which professional freedom and local responsibility was to substitute steering by regulations, and the five-year national adult education project the Adult Education Initiative (AEI, in Swedish *Kunskapslyftet*) 1997-2002, one of the aims of which was to transform MAE in order to match ideas about lifelong and flexible learning. It is evident that these reforms and incentives constitute contents of the stories: they are part of my sphere of interest in this study of development and change in MAE. More precisely, my approach using occupational life history studies, together with case studies, is a deliberate choice in order to investigate their content in specific contexts.

Gustav’s trajectory

Gustav’s first MAE diorama is in a centrally located building in one of Sweden’s larger cities. He gets introduced to the job and the field by his colleagues and head teachers. He attaches great importance to the school and

“climate” there. MAE was important in the city, and the school had a strong identity. Gustav describes the early years as intensive. He talks about the spirit of the time: “I happened to begin when there was this spirit of the time, when [MAE] was being built up and expanding”. Connected to this spirit of the time was Olof Palme, the minister of education at the time. Gustav talks about the high level of ambition of the teachers at the school where he taught, and he remembers how challenged he was and how he sat at home in the kitchen during late evenings, preparing his math examples and different explanations.

In Gustav’s trajectory, projects are closely connected to his subjects. Over the years, he works with developing educational packages, is involved in discussions on course content, test construction and forms of assessment. In the 1980s, commissioned education for companies and public organizations becomes a large part of his job. In the 1990s, he gets involved in other types of projects: with a national group working with standardized course tests, with an ICT project, and with designing and distributing distance education on the Internet. His story of the early 1990s is also about study trips he made to other countries.

After the AEI, the situation changes in the municipality: in 1999 an adult education board – a meso arena of structuring and ordering adult education – is established and Gustav’s MAE unit becomes one of many “providers”. The MAE units in his city are first downsized and in 2001/2002 turned into a freestanding company owned by the city council. Flexible learning and flexible courses become a norm and Gustav reflects critically on these kinds of study forms.

Gustav’s trajectory is the most dramatic of the four in my study. In 2002, the municipal company lost its mandate in the tendering processes. Gustav and some 300 staff were transferred to a ‘holding project’ where the purpose was to find new jobs in the municipality. Today Gustav is a teacher at a comprehensive school.

Anna’s trajectory

The storied narrative of Anna's early years at MAE is about how stimulating she thought it was teaching adults English and history and about her work methods, but also about MAE being housed in the building of a upper secondary school, with no special space for the students and no workroom for the teachers. These coupling and institutional constraints are prominent.

In the 1980s, her working methods gradually change towards more individualisation and project work. The explanation she gives to this development is the 1982 curriculum for adult education and the influx of

different groups of students with different needs and desires. A new headmaster becomes an important person for the development of MAE in the municipality – he has political connections and visions, manages to create space for MAE and works up an identity for it. In Anna’s narrative, the development in the 1980s turns into an “exposition” in the 1990s when MAE gets a structure of its own. The staff can arrange better schedules for the students and the teachers get a workroom where they can place their materials and can plan together and produce things together.

At the end of the 1980s, Anna and her colleagues begin working with more elaborated forms of individualization methods and some of years later they move to a special building, which also houses a EU project on Open Learning. The teachers work collaboratively and, in Anna’s words, they were ‘ahead of the new curriculum’ (introduced in 1994). Staff from other municipalities pay educational visits. Anna also works on changing working methods in her history classes during these years, but this is a more problematic. Her way of doing things differently goes via studying the history of ideas at university – i.e. primarily via content and not via form.

Also in Anna’s municipality, MAE becomes one of several providers during the AEI, with 30% of the ‘market’. Similar to Gustav’s case, a pedagogical concept based on flexibility is prescribed; here without a time schedule for different subjects and without fixed terms, and also strongly favoured by the school leaders. The plot developed into an organizational drama in 2001, when the Labour Inspectorate came to the school to make an inspection. The school leadership was ordered to take four measures, the most important of which, Anna emphasizes, was that the school leaders must investigate organizational factors concerning burden of work, in order to prevent ill-health, and to take measures to rectify the situation. After the inspection, the municipality came up with an action plan, and for a year all the staff met in groups with a professional counsellor in order to establish a new organisation. Slowly, things turned around and by the time of my study in 2003, there are once again work schedules and organised courses at the MAE.

Maria’s trajectory

Maria began working in MAE in 1981, teaching basic adult education, i.e. subjects equivalent to grades 4/5 – 9. The initial part of her story is – as in Anna’s story – a diorama with constraints: adult education in a remote corner of the compulsory school building. However, it is expanding: when she begins working in 1982, there are two teachers in basic adult education, at the beginning of the 1990s there are eight. The development of Maria’s organization is, like Anna’s, connected to a school leader with political knowledge. In the

early 1990s, MAE has premises of its own, located in a central building and with “an identity” and “high status”.

Maria's trajectory is explorative. She attends in-service training from the outset and after having worked a year or two she and one of her colleagues become involved in a project initiated by the county education department intended to implement the MAE Curriculum 1982. A recurrent theme in the plot of Maria's trajectory is trying out different methods and pedagogical concepts. She began to work more and more with students in need of literacy training and since 1994 has only worked in this field. Maria's trajectory becomes both a reflective and a pragmatic path towards a practice that works well for this target group. She tries out and rejects different ideas and finally finds a theory that she agrees with. In time, a matching methodology and model is developed, with strict routines and tools for adults with reading and writing difficulties.

The trajectory of the literacy activity that Maria is responsible for is dynamic and stable, but the rest of the organization goes through major changes. In the early 1990s up until the AEI, a development takes place that is revolutionary in Maria's words. But with the AEI, a major restructuring takes place. This results in multiple providers and repeated cuts in Maria's organization. Her story of the recent years is one of economic imbalances and MAE administrators being replaced. Rather than the aimed for and commonly spoken on flexibility, there is turbulence and uncertainty.

Britta's trajectory

Britta's trajectory is special because it extends from being an adult education student at Hermods correspondence institute in the 1950s and 1960s to being an adult education teacher at a folk high school, to being a teacher at MAE from 1976. A recurrent theme in her story about practice is connecting to adults' experience and cultural and historical background. Her appreciation of MAE structure is also frequently emphasized, and through the years she is involved in various projects organizing adult learning activities and environments – e.g. a library at the school. From the mid-1980s, Britta becomes increasingly involved in working with students who study Swedish as a second language. In the 1990s, she and her colleagues develop interdisciplinary models, in order to provide a coherent structure for these students.

Like Maria, Britta works with the implementation of the 1982 MAE Curriculum on behalf of the county education department. Britta attaches great importance to this curriculum and the work that the school was doing at that time. When she explains developmental projects carried out much later on, she refers to the tradition they have had at the school since the days of working with the curriculum of 1982. She also attaches importance to the building which they

moved in to in 1984, and where they have been since then. With a centre for MAE, a community for students and teachers is established.

In contrast to the others, there is a continuity ‘in the successions of situations’ in Britta’s trajectory, over the decades and through reforms. Other providers were only given 20% of the market after the introduction of the AEI. In Britta’s story, the municipal politicians from several parties have guarded MAE – they have had occasional contact with different teachers at MAE, have paid visits to the organisation and she thinks they have been of the opinion that it works well. This implies that the teachers have been able to complete projects, e.g. EU projects that Britta has been involved in.

The collaboration with Britta takes place a year before she retires. When asked what her reflections are concerning the development of adult education, Britta points out that “the wheels turn”. Individualism, flexibility, distance learning and student responsibility were what characterised Hermods correspondence institute where she once studied as a young adult. A point she wants to make is that MAE and its structure with teachers, classes and groups was originally established because many adults did not complete their studies at Hermods or via other flexible arrangements.

Comprehensive analysis

In my analysis, I have distinguished between three eras in the development of MAE. My categorization of “eras” is grounded in the disparate ideas/concepts/techniques based on how the education-state relationship should be structured/organized and the implication these ideas/concepts/techniques have had for the trajectories. The eras are as follows: up to 1990/1991, 1991 to 1997 and 1997 and onwards. Briefly, one can speak about two restructuring shifts: (1) from centralization to decentralization in the early 1990s, and (2) the establishment of quasi-marketization of adult education with the AEI 1997 project onwards.

I have designed and organized my comprehensive analysis in two chapters: in the first, the field of MAE and the development of the field are the unit of analysis, in the second the development of the occupation is the unit of analysis.

The field and the development of the field

Era 1

In this analysis, I have used DiMaggio & Powell’s discussion on institutional isomorphism (1991) to analyze how the different MAE organizations, which the four teachers work in, develop in similar or homogenous ways. DiMaggio & Powell identify three mechanisms through which isomorphic change occurs:

“(1) coercive isomorphism that stems from political influence and the problem of legitimacy; (2) mimetic isomorphism resulting from standard responses to uncertainty; and (3) normative isomorphism, associated with professionalization.” (ibid, p. 67). From my material, I find that the teachers and their organizations very much accept the central government model, and the mechanisms of coercive institutionalism are very strong until the implementation of the MAE curriculum reform in 1982.

With the introduction of the curriculum for adult education in 1982, decentralization enters the stories. In this curriculum, local planning and shaping is emphasized. One example is that the syllabus for every course is constructed so that 1/3 of the course is defined as ‘deeper studies’, aimed at enabling students and teachers together to negotiate/agree on and define both the subject matter/content and the methods. When the curriculum reform of 1982 was to be implemented, with its ‘andragogical mode’ of structuring every syllabus with 1/3 left for the teachers and students to agree on together, the county education boards arranged for in-service training. The way in which this in-service training was arranged was via teachers and headmasters in the field. The strategy was to set up what can be regarded as network-like arrangements where teachers would discuss adult learning and inspire each other. The stories of Britta and Maria give account of this process, as they are both involved in these arrangements. Here, we see how the early efforts at decentralization during Era 1 result in uncertainty (1/3 of the syllabus – how is that supposed to be done?) and how that uncertainty encourages mimetic isomorphism.

Some reflections can also be made on normative isomorphism during Era 1. None of the teachers had come across any adult education issues during their teacher education. At the time, teacher education was oriented towards subjects, method and levels, and despite the policy of building MAE, there were no courses that focused on adult education or adult learning. Thus, when the teachers in my studies (and most of their colleagues) begin working with adult education, none of them except Britta had any professional knowledge or experience of working with adults. This means that how to teach and work specifically with adults was something that was learnt in adult-educational practice.

However, in my material, the way in which the teachers refer to a magazine that was issued in the mid-1970s indicates the presence of normative pressures. This magazine was published by an interest group in MAE, and in the editorial office there were representatives from both the field and a department at a university. Through this magazine (KOM) questions and matters involving adult education, such as good or best practices, are spread to the organizations. In-service training, courses and experience-sharing seminars were also arranged for

teachers and other staff in the field, and two of the four teachers talk about such courses.

A third aspect involving normative pressures can also be found in the stories from Era 1 concerning a recurrent theme about a specific strong-willed director of studies. In three of the four stories, this is a character who manages to give MAE 'an identity', and the character is also closely connected to the fact that the organization gets a building of its own. The teachers' stories describe this man not necessarily as a beloved boss, but more as someone who knows a lot about MAE and knows how to argue with local politicians.

To sum up, my analysis leads me to the conclusion that although Era 1 can be regarded as an era of centralisation and of government control, the main trend during the era with the governmental decentralization efforts is actually towards 'looser coupling' to central state bureaucracy. However, the field stabilizes during the decentralization efforts and the way in which it stabilizes is via mimetic isomorphism rather than coercive isomorphism. When the Swedish school system is restructured in 1990 and coercive isomorphism is defused by the government, the other isomorphic mechanisms are already in place.

Era 2

There are a number of parallel processes and projects going on in the early 1990s. There is the story of the path to a MAE structure, and stories of how projects started when the teachers, students and staff were gathered in the same building. Packages of various kinds for various target groups, multiple efforts to arrange and rearrange and integrate groups, courses, collaboration with e.g. the library, with 'Open learning', etc. "Travelling" (cf. Czarniawska & Joerges 1996) pedagogical ideas such as Suggestopedia, Total Physical Response, learner autonomy etc. circulate, are adopted for a while in one way or another, or set their mark in practice more permanently in some way or another. The dominating gestalt of Era 2 is new or ongoing projects.

Although MAE was intended to be part of the regular allocation of public money to the municipalities after the restructuring in 1991, it is evident from the stories that commissioned education for companies and public organizations was also a regular feature, and in 1993, earmarked funds were granted to MAE for educating the unemployed. Instead of 'bad times with cuts', conditions during the first half of the decade were fairly prosperous. All the teachers talk about conferences they participated in during this period, study trips to other countries. They call these years "the golden years" (and other similar expressions). Others come on field visits to their organization, to see how they organize and provide for AE. These mimetic features increase after the new 1994 curriculum. The difference from the reform in the 1980s is that during the implementation of the 1994 curriculum, there is no county education department. The initiative to

model organization/AE practice by looking at others and imitating is solely an initiative that comes from within the organization.

Mimetic isomorphism during these years of 'the withdrawal of the coercive central state' is strong and there is also a development towards normative isomorphism. In the new 1994 curriculum and in the so-called school development agreement in 1995, the idea of professionalism was heavily emphasized. The rhetoric pointed towards 'extended' responsibilities, 'extended' professionalism and greater autonomy for the local schools, and the professional teacher is described as the key to 'school improvement', working in teacher teams, in collaboration with others (Carlgren 2000, Sundkvist 2000). The accounts of the 1990s up to 1997 show how involved they all were, collaborating with others, developing and improving projects and education models. They were all involved with colleagues in finding ways to improve practices they wanted to improve and when they describe their work at that time, they talk about school development.

Era 3

The five-year Adult Education Initiative (1997-2002) is the point when a change takes place in three of the four trajectories, but not Britta's. The restructuring of MAE resulted in the establishment of quasi-marketization, municipal order boards, purchasing processes and the entry of a variety of AE providers brings about a radically different institutional environment for the organizations the trajectories are connected to.

In all the organizations except Britta's, the teaching staff is reduced through the years and MAE is repeatedly re-structured. From the order boards and other actors in the institutional environment there is also pressure to deliver flexible and individualized MAE of a different kind than previously. With the concepts of institutional isomorphism, this restructuring shift with the pressure to deliver a certain kind of MAE can be termed as a shift towards neo-coercive isomorphism. In the era of 'flexibility' this is paradoxically about providing and delivering a certain kind of model, and this attachment to one kind of form can be termed "neo-formalism".

The neo-coercive mechanisms of Era 3 and this way of restructuring clash with the predominant mimetic and normative mechanisms embedded in the restructuring shift that took place the early 1990s with the withdrawal of the central state and the idea of defusing coercive pressures. This clash is evident in several situations in the trajectories and I conceptualize it as a "clash of incentives".

The teaching occupation in MAE and its development

The second chapter relating to comprehensive analysis relates to the first, but the focus is shifted somewhat onto the teaching occupation in MAE and its relation to the state in terms of a welfare state profession and its development and change. Initially I bring forth how teachers in MAE, compared to other teachers in the public sector, are more dependent on state education projects, temporary priorities and educational labour market measures. Both the way in which this specific group of teachers are continuously forced to adjust to state priorities and the fact that there is no teacher education for adult education provides a basis for judging the status of the group as more dependent and thus also less professional than teachers in the compulsory school system. However, teachers in MAE often have high academic degrees in the subjects they teach and a standing as a socially sanctioned expertise by their grading authority. Features such as commissioned education also give a different, more loosely coupled, connection to the state. The trajectories of the teachers include periods in the late 1980s and early 1990s when the MAE organisations made a profit and teachers could attend courses and travel to other countries on study visits.

What feels most striking about the teachers' narratives is the broad agreement expressed with regard to the policy ideas for municipal adult education that were articulated during the years of central bureaucracy. The school system was restructured in 1990 through normative mechanisms for isomorphism that were supported by the state and new incentives in terms of goal steering and talk of teacher professionalism were introduced. In my analysis of the development of the occupation this is given importance, but I also emphasize how knowledge and the development of practice has to do with other stabilizing processes such as an established infra-structure for MAE, rooms to collaborate in, projects that take permanent form, etc.

Relating to the discussion on de-professionalization in teaching and the development of the AEI, I argue that the trajectory of the occupation tends toward more de-professionalization at this point. The quasi-market structure implies a situation that in a sense disempowers teachers as others begin to define the profession for them. On the other hand, some examples in my material suggest teacher resistance and contestation. Thus, conceptualising the trajectory of the occupation/profession in terms of de-professionalization is problematic and I also argue that professionalism is related to normative value systems.

Concluding remarks

I bring forth five concluding remarks. First I point out how development and change is initiated by conditions not directly coupled to a reform or a restructuring programme. The consequences of organising all MAE in the same school building is one example. Secondly I state that reforms and restructuring are of importance for developments in practice, but the life history studies I have conducted also show that the field develops through "travelling ideas", mimetic processes, the setting up of new (local) projects and so on. This implies a critique against more traditional implementation studies. Thirdly, the role of stabilizing processes and activities in development and change is emphasized – the plots in the narrative analysis of the teacher trajectories are much about ways in which projects take shape gradually – and also how projects destabilize through restructuring. Fourthly, the clash of incentives with the AEI and quasi-market models is pointed out and I stress how my material shows how powerful this model is. Fifthly, I put forward the importance of a complex conceptualisation of professionalism: the trajectories of the teachers in my study demonstrate how professionalism rests on many premises.

Referenser

- Abrahamsson, K. (red.) (1992). *Hela vuxenutbildningen! En framtidsbild i historiens ljus*. Stockholm: Brevskolan.
- Abrahamsson, K., Abrahamsson, L., Björkman, T., Ellström, P. & Johansson, J. (red.) (2002). *Utbildning, kompetens, arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, L., Fältholm, Y., & Johansson, J. (2003). Två logiker och en praktik. Managementkoncept i offentlig sektor. Paper presenterat vid Mind and Body in a Technological World, Proceedings at Nordic Ergonomic Society, 35th Annual Conference, Reykjavik, Iceland, August 10-13, 2003.
- Abrahamsson, K., Abrahamsson, L., & Johansson, J. (2006). Lärande i arbete och vardag som utbildningsvetenskaplig diskurs. I Säljö, R. & Sandin, B. (red.). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, Stockholm: Vetenskapsrådet/Carlssons förlag.
- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande - En kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Alexandersson, C. (1985). *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (red.) (1999). *Styrning på villovägar: Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, R., Ringby, P. & Åkerman, S. (red.) (1997). *Att skriva människan: essäer om biografien som livshistoria och vetenskaplig genre*. Stockholm: Carlsson.
- Andersson, B. (1980). *Folkbildning i perspektiv: Studieförbunden 1870-2000: organisering, etablering och profilering*. Stockholm: LT.
- Andersson, P., Larsson, S., Olsson, L.-E., Thång, P.-O., & Wass, K. (1995). *Utbildning av arbetslösa i Komvux. En studie av lokalt beslutsfattande (Rapport 1995:12)*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Andrae Thelin, A. (1991). *Frökenliv*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Apple, M. (1989). *Teachers and Texts*. New York: Routledge.
- Arendt, H. (1958/1986). *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Arvidson, L. (1985). *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1990-talet – en jämförelse*. Malmö: Liber.
- Askling, B., & Nilzén, G. (2003). *I takt med tiden. Folkuniversitetet 60 år*. Stockholm: Folkuniversitetet.
- Asplund, J. (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber.
- Assarsson, L., & Sipos-Zackrisson, K. (2001). "What did you learn in school today?" Everyday patterns of classroom interaction in adult education – who learns what? I *Wider benefits of learning*, ESREA Conference 2001. Universidade Lusófona, Lissabon.
- Assarsson, L. & Sipos-Zackrisson, K. (2005). *Iscensättande av identiteter i vuxenstudier*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences.
- Beach, D. (1999a). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4 (4).
- Beach, D. (1999b). The Problems of Education Change. Working from the Ruins of Progressive Education. I *Scandinavian Journal of Education Research*, 43 (3).
- Beach, D., & Carlson, M. (2003). The Tender Trap. Paper presenterat vid The Nordic Education Research Association Conference, Copenhagen, Denmark.

- Beach, D. (2004). The Public Costs of the Restructuring of Adult Education: A Case Point from Sweden. I *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2 (1).
- Beach, D. & Carlson, M. (2004). Adult education by tender: A case study of effects of restructuring on education identities. I *European Educational Researcher Journal*, 3 (3).
- Becker, H. S. (1970). *Sociological work: Method and Substance*. Chicago: Aldine.
- Beckman, S. (1989). Professioner och kampen om auktoritet. I Selander, S. (red.): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap – Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling: En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Gothia.
- Bernler, G. & Bjerkman, A. (1990). *Den sociala biografien*. Göteborg: Daidalos.
- Bertaux, D. (red.) (1981). *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Biesta, G. (2004). Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. I *Nordisk Pedagogik*, 24 (1).
- Bogdan, R. (1974). *Being Different. The Autobiography of Jane Fry*. New York: Wiley.
- Bolander, H. (1994). *Brevskolan – start och uppgång 1919 - 1961*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Brante, T. (1989). Professioners identitet och samhällseliga villkor. I Selander, S. (red.). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap – Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Broady, D. (1986). *Professionaliseringsfällan : vuxenutbildning, arbetsdelning, yrkeskunnande*. Stockholm: Carlsson.
- Broady, D. (2000). Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg. I Bjerg, J. (red.) *Pedagogik. En grundbok*. Stockholm: Liber.
- Bron, A. (1999). The Price of Immigration. Life Stories of Two Poles in Sweden. I *International Journal of Contemporary Sociology*, 36 (2).
- Bron, A. (2000). Floating as an Analytical Category in the Narratives of Polish Immigrants to Sweden. I *Allvarlig debatt and rolig lek. En festskrift tillägnad Andrzej Nils Ugglä*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Broström, A., & Ekeröth, G. (1977). *Vuxenutbildning och fördelningspolitik*. Uppsala: Uppsala universitet, Sociologiska institutionen.
- Brown, P., & Lauder, H. (1997). Education, Globalization, and Economic Development. I Halsey, A. H. (red.), *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1985). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. I *Critical Inquiry*, 18 (1).
- Carlgren, I. (1995). Professionalism som reflektion i lärares arbete. I *Lärarprofessionalism*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*, Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, I. (2000). The Implicit Teacher. I Klette, K. & Carlgren, I. (red.). *Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. University of Oslo: Institute for Educational Research.
- Carlshamre, S. (1995). *Förklara och berätta vad som hänt*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för idé- och lärdomshistoria.

- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Göteborg: Göteborg University, Department of Sociology.
- Christensen, T. & Laegreid, P. (red.) (2002). *New Public Management. The Transformation of Ideas and Practice*. Aldershot: Ashgate Publishing Company .
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: Falmer Press.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). Travels of Ideas. I Czarniawska, B & Sevón, G (red.) *Translating Organizational Change*. Berlin: de Gruyter.
- Czarniawska, B. (1998). *A Narrative Approach to Organization Studies*. London: Sage.
- Czarniawska, B. (1999). *Det var en gång en stad på vatten... Berättelser om organisering och organisering av berättelser*. Stockholm: SNS.
- Czarniawska, B. (2004). On Time, Space, and Action Nets. I *Organization Studies*, 11 (6).
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage.
- Czarniawska, B (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Dale, R. (1997). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship. I Halsey, A. H. (red.), *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Daun, H. (1997). Omstrukturering av det svenska skolsystemet. Gensvar på globaliseringstendenser eller nationella krav? I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2 (3).
- Densmore K. (1987). Professionalism, Proletarianisation and Teacher Work. I Popkewitz T., (red.) *Critical Studies in Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1910/1991). *How We Think*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and Education*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. (1983/1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. I Powell, W. & DiMaggio, P. J. (red.) *The New Institutionalism in Organisational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dir. 1978:31. *Komvux-utredningen. Kommitté direktiv. Utredning om kommunal vuxenutbildning*.
- Dir. 1995:67. *Ett nationellt kunskapslyft för vuxna*. Utbildningsdepartementet.
- Dollard, J. (1949). *Criteria for the Life History*. New York: Peter Smith.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar, flexibilitet, valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- DS.U. 1985:10. *Vuxenutbildning, 1970-talets reformer*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- DS 2005:33. *Vuxenutbildningslag*. Stockholm. Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Ekholm, M. (1995). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I *Lärarprofessionalism*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Ekholm, M. m.fl. (2000). *Forskning om rektor. - en forskningsöversikt*. Kalmar: Skolverket.
- Eklund, H. (1979). *Kommunal vuxenutbildning: Översikt över forsknings- och utvecklingsarbete*. Linköping: Linköpings universitet, Pedagogiska institutionen.
- Eliasson, T., & Höglund, B. (1971). *Vuxenutbildning i Sverige. En strukturell översikt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ellegård, K. (1990). *Tidsgeografiska aspekter på samhällsförändringar*. Göteborg: Kulturgeografiska institutionen, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet.

- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Ellström, P.E. (1996): Rutin och reflektion. I Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.): *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (2002). Lärande – i spänningsfältet mellan produktionens och utvecklingens logik. I Abrahamson m.fl.: *Utbildning, kompetens, arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Elzinga, A. (1989). Kunskapsanalys och klassanalys: Med fokus på omvårdnadsforskning. I Selander, S. (red.): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Englund, T. (1995). Professionella lärare?. I *Lärarprofessionalism*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Englund, T. (red.). (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.
- EU (2000). *Memorandum om livslångt lärande*. Arbetsdokument från kommissionens avdelningar.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. I *International Sociology*, 18 (2).
- Falkner, K. (1995). *Lärarprofessionalitet och skolverklighet. En diskussion om professionaliseringssträvanden i det senmoderna samhället*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Falkner, K. (1997). *Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fielding, H. (1997). *The Diary of Bridget Jones*. London: Picador.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. (2003). *Utbildningsvetenskap - ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapport 2003:1.
- Franzén, A. (1992). Enhet och mångfald. I Abrahamsson, K. (red.). (1992): *Hela vuxenutbildningen! En framtidsbild i historiens ljus*. Stockholm: Brevskolan.
- Foss Fridlitzius, R. (red.) (2005). *Vuxenutbildning i omvandling*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Furusten, S. (1996). *Den populära managementkulturen*. Stockholm: Nerenius & Santérius förlag.
- Gaddén, G. (1973). *Hermods 1898-1973: Ett bidrag till det svenska undervisningsväsendets historia*. Malmö: Hermods.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*. Örebro: Örebro universitet.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (1997). Narratives of the Self. I Hinchman, L.P. & Hinchman, S.K. (red.) *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany, N.Y.: University of New York Press.
- Gislén, Y. (2003). *Rum för handling*. Karlskrona: Blekinge Tekniska Högskola.
- Goodson, I.F. (1992). Studying Teachers' Lives. Problems and Possibilities. I Goodson, I.F. & Hargreaves, A. (red.). (1992): *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (1994). Studying the Teachers' Life and Work. I *Teaching and Teacher Education*, 10 (1).

- Goodson, I.F. (1996). *Att stärka lärarnas röster: Sex essäer om lärarforskning och lärarforskar-samarbete*. Stockholm: HLS.
- Goodson, I. (1999). Professionalism i reformtider. I *Pedagogiska magasinet* 1999, nr. 4.
- Goodson & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Studies in Education and Change. Maidenhead: Open University Press.
- Goodson, I.F. & Hargreaves, A. (red.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F., Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling: Berättelser om lärarens liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Green, A. (1997). Educational Achievement in Centralized and Decentralized Systems: I Halsey, A. H. (red.): *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31 (2)
- Gudmundsdottir, S. (1990). Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching. I Day, C. (1993) (red.): *Insights into Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press.
- Gudmundsdottir, S. (1991). The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7, 1991).
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv praktik och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haldén, E. (1999). Ett centralt ämbetsverk i omvandling – från Skolöverstyrelsen till Skolverket. I Læg Reid, P. och O.K. Pedersen (red.): *Fra opbygning til ombygning i staten. Organisationsforandringer i tre nordiske lande*. København: Jurist- og Økonomforbundets forlag.
- Hallberg, P. (1983). *Litterär teori och stilistik*. Göteborg: Esselte studium.
- Hanlon, G. (1999). *Lawyers, the State and the Market: Professionalism Revisited*. Basingstoke: Macmillan.
- Hansen, L.H. & Orban, P. (2002). *Arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A & Goodson, I. F. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. I: Goodson, I.F. & Hargreaves, A. (red.): *Teachers' Professional Lives*. London, Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapsamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hasselgren, B. (1976). *Varför är det så svårt att bli klok på LTG? En granskning av U Leimars "LTG – läsning på talets grund."*. Mölndal : Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal.

- Henning Loeb, I. (2005). En verksamhets födsel, uppgång, nedgång och fall. I Foss Fridlitzius, R. (red.): *Vuxenutbildning i omvandling*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hensjö, P.-O. (1964). *Build up their English:Handledning i frågeteknik för lärare i engelska*. Stockholm: Norstedts.
- Heyman, I. & Pérez Prieto, H. (red.): *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hinchman, L.P. & Hinchman, S.K. (red.) (1997). *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany, N.Y.: University of New York Press.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds förlag.
- Holm, R. & Elgqvist-Salzman, I. (1991). *Ruts bok*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons?, I *Public Administrations*, 69.
- Hult, H., Mäkitalo, Å., Larsson, S., Olsson, L.-E., Paldanius, S., & Thång, P.-O. (1997). *Varför avstår arbetslösa från studieplats i kommunal vuxenutbildning?* (Rapport 1997:02). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Husén, T., & Härnqvist, K. (2000). *Begåvningsreserven. En återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hägerstrand, T. (1970). What about People in Regional Science? I Carlestam, G. & Solbe, B. (red) (1991): *Om tidens vidd och tingens ordning*. Texter av Torsten Hägerstrand. Stockholm: Byggeforskningsrådet.
- Hägerstrand, T. (1982). Diorama, Path and Project. I *Tijdschrift voor economische Sociale geografie*, 73 (6).
- Hägerstrand, T. (1991). Tiden och tidsgeografien. Tidens vidd och tingens ordning . Några synpunkter på innovationsförloppens historiska geografi. I Carlestam, G. & Solbe, B. (red.) (1991): *Om tidens vidd och tingens ordning*. Texter av Torsten Hägerstrand. Stockholm: Byggeforskningsrådet.
- Höghielm, R. (1982). *Undervisning i KomVux. En studie av lärares och skolledares uppfattningar*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Höghielm, R. (1985). *Undervisning i Komvux. Ideal och verklighet i grundskolekurser*. Malmö: Liber förlag.
- Högskoleverket (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Rapportserie 2005:17 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Isacson, M. & Silvén, E. (2002). Yrken och yrkeskonstruktion i det moderna och senmoderna samhället. I Abrahamsson m.fl.: *Utbildning, kompetens, arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivarsson, J. (2004). *Renderings and Reasoning. Studying Artifacts in Human Knowing*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jacobson, B. (1994). *Kommunal vuxenutbildning 1965-1984. Från ungdomsskolanknuten till vuxenanpassad komvux* (Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 175). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Jacobsson, B. & Sahlin-Andersson, K. (1995). *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv*. Stockholm: Nerenius och Santérus.
- Jensen, K. & Lahn, L. (2005). The binding role of knowledge: an analysis of nursing students' knowledge ties. I *Journal of education and work*, 18 (3).

- Johansson, K. & Sahlin, S. (2004). Vuxenutbildningens framväxt. I *Utsikter och Insikter. En antologi om flexibelt lärande i vuxenutbildningen*. Hässleholm: CFL
- Johansson, L., & Ekerwald, H. (1976). *Vuxenstudier och livssituation. En intervjuundersökning med studerande och icke-studerande vuxna*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Kallós, D. & Lindblad, S. (red.) (1994). *New Policy Contexts for Education: Sweden and United Kingdom*. Umeå: Umeå universitet.
- Kemuma, J. (2000). *The Past and Future Active into the Present. Kenyan Adult Migrants' Stories on Orientation and Adult Education in Sweden*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Klette, K. m.fl. (2000). *Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway* (Report No. 10, 2000). University of Oslo: Institute for Educational Research.
- Knorr Cetina, K. (1997). Sociality with Objects: Social Relations in Postsocial Knowledge Societies. I *Theory, Culture and Society*, 14 (4).
- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual Practice. I Schatzki, T.R., Knorr Cetina, K. & Savigny, E. von: *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge.
- Kohli, M. (1981). Biography: Account, Text, Method. I Bertaux, D. (red.) (1981): *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagen om offentlig upphandling* (LOU 6 kap 12 §). Webbplats: www.nou.se
- Lander, R. (2000). *Lärarna om vuxenutbildningen och kunskapslyftet: resultat från en riksrepresentativ enkät hösten 1999*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lander, R., & Larson, M. (1998). *Utvärderingen av Kunskapslyftet: den riksrepresentativa enkäten 1997/1998*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lander, R., & Larson, M. (1999). *Val av vuxenstudier och erfarenheter efter ett år: delstudier från utvärderingen av Kunskapslyftet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lander, R., & Larson, M. (2000). *Kunskapslyftets effekter på kort sikt. Enkätstudie av deltagare och jämförelsegrupper mellan 1998 och 1999*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Landsorganisationen (LO). (1969). *Fackföreningsrörelsen och vuxenutbildningen* (LOVUX I). Stockholm: LO och Prisma.
- Landsorganisationen (LO). (1971). *Vuxenutbildning. Fakta – Erfarenheter – Förslag* (LOVUX II). Stockholm: LO och Prisma.
- Landsorganisationen (LO). (1974). *Ny vuxenutbildning – ny skola* (Lovux III). Stockholm: LO och Prisma.
- Landsorganisationen (LO). (1976). *Utbildning för arbete och demokrati* (LOVUX IV). Stockholm: LO och Prisma.

- Landström, I. (2004). *Mellan samtid och tradition – folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Education and Psychology.
- Larsson, S. (1982). *Studier i lärarens omvärldsuppfattning: ett försök till integration*. Rapport 1982:15. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Larsson, S., Alexandersson, C., Helmstad, G., & Thång, P.-O. (1986). *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärda*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, S., Fransson, A., Alexandersson, C. (1990). *Vuxenpedagogisk vardag. Om undervisning i komvux*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Larsson, S. (1993). Initial Encounters in Formal Adult Education. I *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6 (1).
- Larsson, U. (2003). *Olof Palme och utbildningspolitiken*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg.
- Latour, B. (1987). *Science in Action*. Milton Keynes: Open University Press
- Latour, B. (1998). *Artefaktens återkomst. Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Stockholm: Nerenius & Santérus förlag.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Leontiev, A. N. (1978/1986). *Verksamhet, medvetande, personlighet*. Göteborg: Fram.
- Lind, S. (2000). *Lärares professionaliseringssträvanden vid skolutveckling. Handlingsalternativen stängning och allians*. Umeå: Umeå universitet.
- Lindberg, K. (2002). *Kopplandets kraft. Om organisering mellan organisationer*. Göteborg: BAS.
- Lindblad, S. (1997). Imposed Professionalization. On Teacher's Work and Experiences of Deregulation of Education in Sweden. I Nilsson, I. & Lundahl, L. (red.): *Teachers, Curriculum and Policy – Critical Perspectives in Educational Research*. Umeå: Umeå universitet.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (red.) (1999). *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Uppsala: Uppsala Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Lindblad, S., Lundahl, L., & Zackari, G. (2001). Sweden: Increased inequalities - increased stress on individual agency. I Lindblad, S. & Popkewitz, T. (red.): *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. A report from the EGSIE project. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindkvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö: Malmö högskola.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lpf-94. 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lumsden Wass (2004). *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lumsden Wass, K. & Wärvik, G. (2005). Best Practice and the Adult Education Initiative. Paper presented at the 33rd NERA Congress, University of Oslo, March 10-12, 2005.
- Lundahl, L. (1997). *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-1990*. Umeå: Boréa.

- Lundgren, U. P. (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7 (3).
- Lundquist, O. (1983). *Studiestöd för vuxna: trender i utvecklingen efter 1975 års vuxenutbildningsreform* (Rapport 1983:06). Mölndal: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lundquist, O. (1985). *Studiestöd för vuxna: faktiska och upplevda effekter av deltagande i vuxenutbildning* (Rapport 1985:18). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lundquist, O. (1989). *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lvux-82. (1982/1988). *Läroplan för kommunal och statlig utbildning för vuxna*. Allmän del. Inledning, mål och riktlinjer. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Läraryrket, Lärarnas Riksförbund och Svenska kommunförbundet. (1996). *En satsning till två tusen*. Sundbyberg: Jupiter Reklam AB.
- Löthman, A. (1992). *Om matematikundervisning – innehåll, innebörd och tillämpning. En explorativ studie av matematikundervisning inom kommunal vuxenutbildning och på grundskolans högstadium belyst ur elev- och lärarperspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Malm, G. (2004). Constructing Professional Identities: Montessori Teachers' Voices and Visions. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (4).
- Mishler, E. G. (1997). Modeller för narrativ analys. I: Hydén, L.C. & Hydén, M. (red.): *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Mäkitalo, Å., Hult, H., Larsson, S., Olsson, L.-E., Paldanius, S., & Thång, P.-O. (1997). *Arbetslöshet eller utbildning? Om rekrytering av arbetslösa till Komvux* (Rapport 1997:02). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nilsson, J. O. (1994). *Alva Myrdal: En virvel i den moderna strömmen*. Stockholm: Symposion.
- Nordängers, U.K. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Norstedts stora engelsk-svenska ordbok*
- Nyhed, C. m.fl. (2003). *Efter modell av studiecirkeln. Om Folkuniversitetets gymnasieskolor*. Stockholm: Folkuniversitetet
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD Publications.
- Olofsson, L.-E., & Rubenson, K. (1986). *1970-talets vuxenutbildningsreformer. Reflexioner kring strategier och utfall*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Osman, Ali. (1999). *The Strangers Among Us. Ethnicity, Culture and Immigrants. The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Paldanius, S. (2000). *Kunskapslyftet - till vilken nytta då? Berättelser om olika skäl till att avstå från kunskapslyftet*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Paldanius, S. (2002). *Ointressets rationalitet. Om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.

- Paldanius, S., Hult, H., Larsson, S., Mäkitalo, Å., Olsson, L.-E., & Thång, P.-O. (1997). *Olika betydelser av kommunal vuxenutbildning för arbetslösa* (Rapport 1997:03). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 3 2003.
- Pérez Prieto, H. (1992). *Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. I *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1).
- Proposition 1967:85. *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående vissa åtgärder inom vuxenutbildningens område m.m.* Regeringens proposition.
- Proposition 1970:35. *Angående ökat stöd till vuxenutbildningen*. Regeringens proposition.
- Proposition 1971:37. *Angående vuxenutbildning. Förslag om ändrad lag om ändring i studiemedelsförordningen*. Regeringens proposition.
- Proposition 1975:23. *Regeringens proposition om vidgad vuxenutbildning samt studiestöd till vuxna m.m.* Regeringens proposition.
- Proposition 1980/81:203. *Om läroplan för den kommunala vuxenutbildningen*. Regeringens proposition.
- Proposition 1990/91:18. *Ansvar för skolan*. Regeringens proposition.
- Proposition 1995/96:222. *Vissa åtgärder för att halvera arbetslösheten till år 2000, ändrade anslag för budgetåret 1995/96, finansiering, m.m.* Regeringens proposition.
- Proposition 2000/01:72. *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*. Regeringens proposition.
- Power, M. (1997). *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete: Fem livsberättelser*. Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and narrative, band III*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (2005). *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Daidalos.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage.
- Rubenson, K. (1975). *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderna organisationer – trender inom organisationstänkandet vid millennieskiftet*. Stockholm: Liber.
- Sahlin-Andersson, K. (1996). Imitating by Editing Success: The Construction of Organizational Fields. I Czarniawska, B. och Sevón, G (red.): *Translating Organizational Change*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Sahlin-Andersson, K. (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling. Granskningssamhällets framväxt*. Score Rapportserie 2000:14. Stockholm: Score.
- Sahlin-Andersson, K. (2002). National, International and Transnational Constructions of New Public Management. I Christensen, T. & Laegreid, P. (red.): *New Public Management, The Transformation of Ideas and Practice*. Aldershot: Ashgate Publishing Company.
- Scott, W. R., & Meyer, J. (red.) (1994). *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Selander, S. (red.) (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket: *Skolverket och kunskapslyftet*. Stockholm: Liber distribution publikationstjänst.
- SOU (1979:92). *Komvux och studieförbund. Arbetsfördelning och samråd*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1982:29. *Komvux. Kommunal utbildning för vuxna*. Huvudbetänkande av Komvuxutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:27. *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:188. *Vuxenutbildare ser på sig själva*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:120. *Vuxenpedagogik i Sverige*. Forskning, utbildning, utveckling åren 1980–1996. En kartläggning. (Andersson, P. & Sjösten, N-Å.). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:158. *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus. En antologi från Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna*. (red. Å. Mäkitalo & L-E. Olsson). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:51. *Vuxenutbildning och livslångt lärande. Situationen inför och under första året med Kunskapslyftet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:39. *Vuxenutbildning för alla? Andra året med Kunskapslyftet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:141. *Från Kunskapslyftet till en strategi för livslångt lärande*. (Rubenson, K., Tuijnman, A., & Wahlgren, B.) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:28. *Kunskapsbygget 2000 - det livslånga lärandet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:29. *Tre vägar till den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Sundkvist, M. (2000). Analyses of Steering Documents for Compulsory School in Sweden during the 1990s. What is a Teacher Supposed to Know and Do? I Klette, K. & Carlgren (red.): *Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. University of Oslo: Institute for Educational Research.
- Svenska akademins ordlista*.
- Svenska Kommunförbundet (1995). *Löneavtal 95 – ÖLA 2000*. Stockholm: Kommentus förlag.
- Svensson, L.G. (2002). *Professionella villkor och värderingar. En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderberg, H., & Söderberg, M. (1988). *Deltagarmedverkan och andragogiska ideal i Komvux - en undersökning av vuxenlärarrollen*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.

- Söderlindh Franzén, E. (1990). *Lära för Sverige. En studie av utbildningsproblem och arbetsmarknad för invandrare i grundutbildning för vuxna (grundvux)*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Södermanlands nyheter (1992): Komvux kan spara på språkresurserna. (1992, 14 januari).
- Tholin, J. (1992). *Att lära sig lära - engelska: Om elevplanerad undervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1918/1927). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thång, P.-O. (1985). *Forskning om grundvux : FOG-projektet : presentation av ett forskningsprojekt*. Mölndal: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Thång, P.-O. (1988). *Vem går i grundvux och hur går det?* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Tobias, R. (1999). Lifelong Learning under a Comprehensive National Qualifications Framework - Rhetoric and Reality. I *International Journal of Lifelong Education*, 18 (2).
- Tuijnman, A. (1989). *Recurrent Education, Earnings, and Well-being. A Fifty-Year Longitudinal Study of a Cohort of Swedish Men*. Stockholm: Stockholm Universitatis Stockholmiensis.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik : teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO. (1996). *Learning: The Treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Wallin (2002). Att utveckla skolan. En fråga om att lyfta sig själv i håret – eller vad? I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 7 (2).
- Wass, K. (1999). *Hur formas den nya vuxenutbildningen? Nationell utvärdering av Kunskapslyftet*. Delrapport 1. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Wass, K. (2000). *Den lokala hanteringen av Kunskapslyftet. Nationell utvärdering av Kunskapslyftet. Delrapport 2*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. I *Administrative Science Quarterly*, 21 (1).
- Weick, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. New York: Addison-Wesley.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational Change and Development. I *Annual Review of Psychology*, 50.
- Wennerström, U.-B. (2003). *Den kvinnliga klassresan*. Göteborg: Department of Sociology; Sociologiska institutionen.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Whitty, G. (1997). Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession. I Halsey, A. H. (red.): *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- Winroth, K. (2003). *Kunskapsarbetare i aktion – en studie om organisering av advokaters arbete*. Score Rapportserie 2003:5. Stockholm: Score.
- Vygotsky, L. (1930/1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wärvik, G.-B. (2004). *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bilaga 1

Information om medverkan i forskningsprojektet

Målsättningarnas dynamik: Om betingelser och praxis ur lärarperspektiv.

Forskningsprojektet är ett delprojekt av fem i ett större projekt med rubriken *Förändrade incitament i den svenska vuxenutbildningen*. Projektet har beviljats forskningsbidrag från Vetenskapsrådet och löper från 2002 – 2004. Tre seniora forskare är kopplade till projektet och fem doktorander. Projektets övergripande mål är att få ökad kunskap om den svenska vuxenutbildningens omvandlingar och hur dessa påverkats av sociala och politiska förändringar. Vi har två övergripande frågeställningar:

- Hur påverkas relationen mellan det nuvarande styrsystemet av utbildningen med centralt beslutade mål och de skilda lokala förhållandena handlingsutrymmet för de enskilda utbildningspraktikerna?
- Vilken roll spelar olika incitament, vilka är de, hur verkar de och i vilken mån är de betydelsefulla för omvandlingen av vuxenutbildningen?

Det delprojekt som omfattar min forskning bär rubriken *Målsättningarnas dynamik. Om betingelser och praxis ur lärarperspektiv*. Detta delprojekt är också det som kommer att bli mitt avhandlingsarbete. Jag avser att med hjälp av några lärares perspektiv få möjlighet att undersöka hur förändringar av betingelser och praxis kan erfaras och beskrivas. Det handlar om att med hjälp av några lärares perspektiv få möjlighet att beskriva betingelserna för deras yrkesutövning i den verksamhet/organisation som de arbetar i, samt få möjlighet att beskriva praxis, alltså det dagliga handlandet i yrkesutövningen/i verksamheten. Termen ”Målsättningarnas dynamik” antyder intressemotsättningar och komplexitet – något som hänger ihop med omvandlingen av svensk vuxenutbildning.

Ordet ”lärarperspektiv” kräver måhända en förklaring: Ett perspektiv utgår från en viss punkt, det medför en viss betraktelseposition. Att ha för avsikt att utgå från någons *perspektiv* innebär här att ha för avsikt att utgå från den personens sätt *se på, förstå* och *berätta om* något. Detta innebär att det är lärarnas beskrivningar av förändringarna, dvs. *vad* som lyfts fram och *hur* detta ”vad” beskrivs, som utgör underlag för en berättelse med analys. Mitt projekt tar sin utgångspunkt i följande frågor:

- Hur beskriver lärarna arbetets utveckling under den tid de varit verksamma?
- Hur beskriver lärarna det senaste årtiondets reformer och implikationerna av dessa?
- Hur beskriver lärarna betingelser, policy och institutionellt handlingsutrymme?
- Vilka drivkrafter kan identifieras för den egna verksamheten och hur beskriver lärarna dessa?
- Hur beskriver lärarna sin praktik, dvs. undervisningens/lärandets innehåll och utformning?
- Hur beskriver lärarna drivkraften bakom utvecklingen av den didaktiska kompetensen?

Den ansats som ligger till grund för datainsamlandet i mitt arbete benämns ”en livshistorisk ansats”. Mitt intresse för den livshistoriska ansatsen har vuxit fram utifrån mitt tänkande och sökande efter en metod som medger att man får fördjupad tillgång till respondentens erfarenheter, perspektiv i en viss historisk situation och röst. Avsikten med mitt arbete är att ge en omfattande bild av respondentens arbetsliv och dess sammanhang. Det finns en hel del forskning kring vuxenutbildning men inte något som tar sin utgångspunkt i lärares perspektiv under omvandlingen av svensk vuxenutbildning. En livshistorisk ansats innebär ett nära samarbete mellan forskaren och respondenten och därför blir antalet personer som medverkar i studien inte mer än en handfull. Forskningsprocessen omfattar ett flertal samtalsintervjuer och forskaren producerar en sammanhängande berättelse som ligger till grund för senare analys, tillsammans med de andra berättelserna. Denna berättelse läses och kommenteras av respondenten och på så sätt kan man tala om ett ”co-authorship”. Respondenten äger berättelsen i den bemärkelsen att det är hans uppfattning och förståelse som är intressant. Om respondenten om något skäl vill så avbryts samarbetet. För att vara forskningsmässig dokumenterar jag varje samtal vi har. Ibland med hjälp av bandspelare, ibland med hjälp av anteckningar och jag sparar korrespondens på e-posten. Jag kommer dock inte att transkribera alla delar av våra intervjusamtal. Att producera en text tillsammans med respondenten är syftet, och detta ser jag som en process där tankegångar och formuleringar tillåts växa fram.

Om du är intresserad av att medverka i detta projekt så vill jag väldigt gärna komma i kontakt med dig. Lättast nås jag på 0708 – 32 61 17, eller e-post: ingrid.henning-loeb@ped.gu.se

Med vänliga hälsningar, Ingrid Henning Loeb

Bilaga 2

Berättelsen om Annas lärarbana: Textens produktion.

Tid	Aktivitet
Vecka 1	Får presentationsbrev av Anna, svarar, vi talas vid på telefon.
Vecka 2	<ul style="list-style-type: none">Talar igen med Anna på telefon, berättar mer om forskningsprojektet, bestämmer tid för intervju.Heldagsintervju 3 band à 100 minuter. Paus för mat, promenad etc.
Vecka 3	Lyssnar av banden, skriver utskrift.
Vecka 4	Lyssnar av banden, skriver utskrift.
Vecka 5	<ul style="list-style-type: none">Skickar bandutskrift till Anna.Pratar också med henne i telefon om tid för kompletterande telefonintervju kring delar av vårt samtal som jag vill fråga mer om.Genomför kompletterande telefonintervju 45 minuter, med bandspelare.
Vecka 6	<ul style="list-style-type: none">Får e-brev från Anna med kompletterande info, sådant hon kommit att tänka på efter telefonintervjun.Börjar jobba med LH-texten
Vecka 7	<ul style="list-style-type: none">Jobbar med LH-texten.Mailar några korta frågor till Anna och får snabbt svar.Mailar Anna de första fyra sidorna av texten, för att hon skall se hur jag skriver, för kommentarer. Bifogar några ytterligare frågor och förklarar att jag inte kommer att jobba med texten de följande två veckorna.
Vecka 8	<ul style="list-style-type: none">Får synpunkter och kompletteringar av Anna.Jobbar inte med texten – går kurs och har undervisning.
Vecka 9	Jobbar med texten – deltid.
Vecka 10	Jobbar med texten – deltid.
Vecka 11	Juledighet
Vecka 12	<ul style="list-style-type: none">Jobbar med texten – deltid.Pratar med Anna i telefon och säger att jag ska skicka upp det jag skrivit hittills (10 sidor), och frågor. Vi bestämmer att vi ska talas vid nästa vecka.
Vecka 13	<ul style="list-style-type: none">Får respons av Anna. Genomför telefonintervju 40 minuter, med bandspelare.Vi bestämmer datum för nästa uppföljande intervju och att jag dessförinnan ska skicka henne det jag skrivit.Jobbar med texten.
Vecka 14	Inget arbete med texten alls – har examinationer.
Vecka 15	<ul style="list-style-type: none">Jobbar med texten större delen av veckan.Skickar texten till Anna, har nu kommit till avsnittet som sedan bär rubriken Förhandling och kamp i ett spänningsfyllt kraftfält i rörelsePratar med Anna på telefon, bland annat om intervjun nästa vecka.
Vecka 16	<ul style="list-style-type: none">Intervju med Anna: 2 band à 100 minuter. Dels utifrån kommentarer kring den text hon läst, dels fördjupad intervju kring det sena 90-talet och 2000-talet.Besök på hennes skola.
Vecka 17	<ul style="list-style-type: none">Lyssnar av banden och skriver minnesanteckningar. Jobbar vidare med textproduktion, redigering, komplettering, sammanhangsanalys...
Vecka 18	<ul style="list-style-type: none">Jobbar vidare med texten.Pratar med Anna på telefon.Anna skickar kopia på olika dokument, protokoll och annat.
Vecka 19	<ul style="list-style-type: none">Jobbar vidare med texten.Skickar texten till Anna.
Vecka 20	Får synpunkter. Bearbetar och jobbar vidare.
Vecka 21	Låter aktivt texten vila – jobbar med annat.
Vecka 22	Låter aktivt texten vila – jobbar med annat.
Vecka 23	Bearbetar, redigerar
Vecka 24	Bearbetar, redigerar och skickar till Anna.

Vecka 25	Anna på semester. Jag borta från jobbet.
Vecka 26	Anna på semester. Jag borta från jobbet.
Vecka 27	<ul style="list-style-type: none"> • Får synpunkter från Anna. • Bearbetar, redigerar.
Vecka 28	<ul style="list-style-type: none"> • Skickar texten till mina handledare. • Har träff med mina handledare, sedan länge planerad. • Låter texten vila – kontaktar Anna och förklarar att jag har mycket undervisning och annat några veckor framåt.
Vecka 29	Jobbar med annat.
Vecka 30	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbetar, redigerar och skickar till Anna. • Anna och jag har telefon- och e-post-kontakt om tid för avslutande kommentarer. Hon berättar att hon också skall låta en kollega läsa texten och de skall diskutera den innan vi talas vid igen.
Vecka 31	Anna och jag talas vid i telefon och jag får några sista synpunkter.
Vecka 32	<ul style="list-style-type: none"> • Får ytterligare en fråga av Anna på mailen som berör ett av begreppen för analys. Jag skickar ett mail där jag förklarar min användning av begreppet. • Jobbar med den slutliga versionen och skickar iväg den till Anna.
Vecka 33	
Vecka 34	<p>Får mail från Anna med följande ord: ”Nu har jag äntligen läst igenom sista skickningen! ... Jag tycker Annas lärarbana är väldigt tydligt och spännande beskriven. Dina omredigeringar har gjort att ett mönster trätt fram och för mig är det jätteintressant. Jag har inga påpekanden om ordändringar eller något annat ... Du har gjort ett jättebra jobb!”</p>

Berättelsen om Brittias lärarbana: Textens produktion.

Tid	Aktivitet
Vecka 1	Samtal med Britta på telefonen. Vi hade kontakt några månader tidigare, då jag bland annat skickade information om forskningsprojektet. Vi bestämmer tid för att träffas för inledande intervju två veckor senare.
Vecka 2	
Vecka 3	<ul style="list-style-type: none"> Första intervjun: två timmar på band. Får också olika dokument och en bok om Hermods. Skriver ut intervjun.
Vecka 4	
Vecka 5	<ul style="list-style-type: none"> Andra intervjun. Vi går också igenom utskrifterna från bandet. Jag förklarar också hur jag jobbat med textproduktionen med Annas livshistoria. Får fler dokument. Lyssnar igenom intervjun och tar anteckningar men hinner inte jobba med utskrift.
Vecka 6	<ul style="list-style-type: none"> Tredje intervjun. Får fler dokument. Jobbar med utskrifterna.
Vecka 7	Borta från jobbet.
Vecka 8	Borta från jobbet.
Vecka 9	Jobbar med annat. Ringer Britta och förklarar.
Vecka 10	<ul style="list-style-type: none"> Jobbar färdigt med utskrifterna. Skickar Britta utskrifterna. Börjar jobba med texten. Ringer Britta för att fråga några saker.
Vecka 11	<ul style="list-style-type: none"> Jobbar med texten. Skickar Britta de första fyra sidorna för att hon skall se hur jag skriver, för kommentarer.
Vecka 12	<ul style="list-style-type: none"> Pratar med Britta på telefon.
Vecka 13	<ul style="list-style-type: none"> Jobbar mycket med texten.
Vecka 14	<ul style="list-style-type: none"> Jobbar med texten. Skickar Britta de första 13 sidorna och lite frågor. Pratar med Britta på telefon och förklarar att jag har examinationer, konferens mm. de närmsta veckorna.
Vecka 15	Jobbar med annat.
Vecka 16	<ul style="list-style-type: none"> Får mail med respons på texten och svar på frågorna. Jobbar med annat.
Vecka 17	<ul style="list-style-type: none"> Pratar med Britta i telefon och vi bestämmer datum för att ses. Jobbar med annat och åker på konferens.
Vecka 18	Jobbar med texten.
Vecka 19	<ul style="list-style-type: none"> Jobbar med texten. Skickar texten till Britta.
Vecka 20	<ul style="list-style-type: none"> Träffar Britta och vi diskuterar texten, begrepp för analys, sammanhangsanalys etc. Uppföljande intervju men inget band. Får fler dokument. Jobbar med texten.
Vecka 21	Semester
Vecka 22	Semester
Vecka 23	Semester
Vecka 24	Jobbar med texten.
Vecka 25	Jobbar med texten
Vecka 26	<ul style="list-style-type: none"> Jobbar med texten. Talar med Britta på telefon, berättar hur långt jag kommit, att jag ska skicka texten och att vi skall talas vid nästa vecka. Skickar texten till Britta.
Vecka 27	Träffar Britta en avslutande gång.
Vecka 28	Jobbar färdigt texten och skickar till Britta.
Vecka 29	Britta ger klartecken.

Berättelsen om Marias lärarbana: Textens produktion.

Tid	Aktivitet
Vecka 1	Skickar mail till Maria, som blivit förvarnad veckan innan genom en gemensam kontakt.
Vecka 2	Maria ringer, är intresserad. Bestämmer tid för tre träffar.
Vecka 3	<ul style="list-style-type: none">• Träff 1: Håller på 90 minuter. Band 1 & band 2.• Skriver ut Band 1 & band 2.
Vecka 4	<ul style="list-style-type: none">• Träff 2: Håller på närmare 90 minuter. Band 3 & band 4.• Skriver ut band 3 & band 4.
Vecka 5	<ul style="list-style-type: none">• Jobbar med textproduktion, Marias banas början och Marias lärarbanas början – de två första avsnitten. Vill ta med och visa, få synpunkter, ok för att fortsätta etc.• Träff 3: Är med Maria i hennes grupp på fm. Em: Intervjuar, M läser text, får synpunkter, diskuterar text. Band 5.
Vecka 6	<ul style="list-style-type: none">• Skriver ut band 5.• Fortsätter jobba med textproduktion.
Vecka 7	<ul style="list-style-type: none">• Fortsätter jobba med textproduktion.• Skickar 10 sidor text till Maria, 4 avsnitt: (1) Marias banas början, (2) Marias lärarbanas början: Utan utbildning för barn med läs- och skrivsvårigheter i förorten, (3) Marias komvuxlärarbanas början: Vägen från undanskymdhet till ett eget Utbildningens hus, (4) För första gången fick jag teori till praktiken
Vecka 8	
Vecka 9	<ul style="list-style-type: none">• Maria och jag har telefonkontakt. Avstämning per telefon med bandspelare kring det jag skickat.• Reviderar vissa delar.• Jobbar vidare med textproduktion.
Vecka 10	<ul style="list-style-type: none">• Jobbar med textproduktion.• Skickar 19 sidor text till Maria.
Vecka 11	Semester
Vecka 12	Maria och jag talas vid per telefon och har mailkontakt om tid för uppföljningssamtal.
Vecka 13	
Vecka 14	<ul style="list-style-type: none">• Har uppföljningssamtal per telefon och bandspelare.• Reviderar vissa delar.• Fortsätter att jobba med textproduktion.
Vecka 15	Jobbar mest med textproduktion
Vecka 16	Jobbar mest med annat
Vecka 17	Jobbar med mest annat
Vecka 18	Julledig
Vecka 19	Återvänder till jobbet med texten...
Vecka 20	Jobbar med texten
Vecka 21	Jobbar med annat.
Vecka 22	Jobbar färdigt texten. Skickar till Maria.
Vecka 23	Träffar Maria sista gången.
Vecka 24	Får klartecken från Maria.