



Vetenskapsrådet

DIDAKTIK FÖR VUXNA



– tankelinjer i internationell litteratur

DIDAKTIK FÖR VUXNA

– tankelinjer i internationell litteratur

Staffan Larsson, Linköpings universitet

DIDAKTIK FÖR VUXNA – tankelinjer i internationell litteratur
Rapporten kan beställas på www.vr.se

VETENSKAPSRÅDET
103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet
ISSN 1651-7350
ISBN 91-7307-094-7

Omslagsillustration: Lena Wennersten
Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet
Tryck: CM Digitaltryck, Bromma 2006



FÖRORD

Utbildningsvetenskapliga kommittén startade sin verksamhet i mars 2001 och har anslag på drygt 125 miljoner kronor per år. Uppdraget är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det innebär forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. På samma sätt som övriga Vetenskapsrådet har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation.

Kommittén fördelar medel till forskningsprojekt och forskarskolor. Utöver detta stöder kommittén även forskarnätverk, arrangerar konferenser och delar ut resebidrag för att stimulera internationellt utbyte mellan forskare. Kommittén har även initierat olika översikter och kartläggningar.

För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har kommittén bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport ger Staffan Larsson, professor i Vuxenpedagogik vid Linköpings universitet, en lägesbeskrivning av akademiska resonemang kring didaktik för vuxna. Vilka tankelinjer kan identifieras? Vilken kunskapsbas vilar de på? Hur berättigas resonemangen? Författarens avsikt är att inspirera via en utblick över relevanta tankelinjer i internationella akademiska skrifter.

Maj 2006

Tjia Torpe
Ordförande

Ulf P. Lundgren
Huvudsekreterare



UPPDRAGET

Denna skrift är beställd av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté, som en kunskapsöversikt över området didaktik för vuxna. Såväl forskning som utbildning på detta området framstår som viktig av olika skäl. Ett sådant skäl är att vuxnas studier och lärande är en utomordentligt omfattande verksamhet i Sverige. Studerande i kommunal vuxenutbildning, KY, folkhögskolor, arbetsmarknadsutbildning och vid tekniskt basår var 252 000 år 2003 (SCB, 2005). Samma år var det 345.000 studerande vid högre utbildning och personal var i utbildning 2,4 % av arbetstiden (ibid.). Till detta kommer en verksamhet i studieförbundens regi, som ligger på en nivå som är i paritet med det högsta någonsin – 2004 angavs 12,8 milj. studietimmar (Folkbildningsrådet, 2005). En rejäl andel av den vuxnes liv ägnas således åt studier av olika slag. Dessutom kan man iakttä att allt fler samhällsfunktioner ”pedagogiseras”, vilket ytterligare vidgar intresset för didaktik för vuxna. Högskolans insatser när det gäller utbildning i didaktik för vuxna är trots det blygsamma. Utbildning och fortbildning av personal inom den sektor som organiserar vuxnas lärande behöver en akademisk bas. En översikt över senare tids resonemang i vetenskapliga texter kan förhoppningsvis vara en bakgrundskunskap arbetet med att bygga en forskning som kan bidra till denna bas. Det finns också ett behov av att identifiera framgångsrika forskningsstrategier. Förhoppningsvis ger denna skrift en reflektionsbakgrund för dessa olika syften.

Skriftens avsikt är inte att beskriva befintlig svensk forskning för att visa dess kvaliteter, utan snarare för att inspirera densamma via en utblick över forskningen, som den framstår på en internationell arena. Inte minst siktar skriften till att vara en resurs för dem, som önskar bygga upp didaktik för vuxna, som ett betydelsefullt område inom högskolan. Skriften riktar sig primärt till de som är verksamma som forskare och lärare på detta område. Detta har medfört att texten inte är särskilt tillrättalagd för en bredare publik – en hel del förkunskap krävs säkert för att ta till sig innehållet. Ett särskilt tack till professor Madeleine Abrandt Dahlgren och forskarassistenten Per Andersson för kommentarer på en tidigare version av texten.

Staffan Larsson

Professor i Vuxenpedagogik, Linköpings universitet



INNEHÅLL

DIDAKTIK FÖR VUXNA	8
Didaktik för vuxna – vad är det?	9
Att överskrida det befintliga	11
Vad är det för särskilt med vuxna?	12
Val av princip för att organisera översikten	14
Urvalet av granskade texter	16
Det övergripande kategorisystemet	18
REFORMDIDAKTIK	21
Tankelinje 1: Den myndige vuxne och dennes behov som norm	23
Tankelinje 2: Problembaserat lärande	27
Tankelinje 3: Den kompetente praktikern som norm	30
Tankelinje 4: Arbetsintegrerad utbildning	35
ARBETSDIDAKTIK	41
Tankelinje 1: Att utveckla noviser till experter	43
Tankelinje 2: Att utveckla arbetsplatser genom lärande	51
LEVNADSFORMANDE DIDAKTIK	56
Tankelinje 1: Lärande och studier som identitetsprojekt	57
Tankelinje 2: Transformativt lärande	67
DEKONSTRUERANDE DIDAKTIK	74
Tankelinje 1: Relativismens läroplan	75
Tankelinje 2: Didaktik för vuxna som berättade eller diskursiva identiteter	81
MOBILISERINGSDIDAKTIK	88
Tankelinje 1: Åsiktsbildning för demokratisk handling	88
Tankelinje 2: Mobilisering för kollektiv självutveckling	95
Tankelinje 3: Det radikala medvetandegörandet	99
EMPIRISK DIDAKTIK	113
Tankelinje 1: Empiriska studier av didaktiska föreställningar som meningserbudanden	113
Tankelinje 2: Förbättringar av undervisning inom befintliga ramar	121
KUNSKAP SOM MAKT, BILDNING ELLER KAPITAL	124

KUNSKAPSKÄLLOR OCH LOGIK FÖR ATT BERÄTTIGA DIDAKTIK	127
En kritisk diskussion av enskilda rationaliteter	129
Diskussion	139
NÅGRA AVSLUTANDE RESONEMANG	141
Mångfalden	141
Utmaningar för utveckling av en didaktik för vuxna	144
REFERENSER	149



DIDAKTIK FÖR VUXNA

Begreppet didaktik har under de senaste 20 åren blivit ett betydelsefullt begrepp i utbildningsvärlden. Begreppet har dock inte satt några betydande spår när det gäller texter om vuxnas lärande. Här görs ett försök att använda begreppet didaktik, men också att knyta an till de perspektiv, som begreppet söker uttrycka, även om detta på intet sätt är entydigt. Försöket avser ge en bild av olika sätt att resonera i vetenskapliga texter, som kan anses behandla didaktiska frågor.

Att vuxna bör undervisas på ett särskilt sätt är en relativt gammal föreställning. Vad innehållet i en sådan "vuxenpedagogik" skulle kunna vara har dock inte varit lika klart. Det diskuterades utan tvekan i det vuxenpedagogiska seminarium, som leddes av Torsten Husén, och som firade 50-årsjubileum för ett par år sedan. Ur detta kom en intressant bok (Vuxenpedagogiska seminarier, 1958). Diskussionen har under alla förhållanden givit anledning till en mängd forskning, liksom läroböcker och ett antal vetenskapliga tidskrifter. Att särskilda skolformer för vuxna har inrättats skulle också kunna ses som ett uttryck för föreställningen om didaktik för vuxna som något för sig. Det räcker inte med att vända sig till vuxna, utan man måste även erbjuda något som skiljer ut sig i innehåll och former. Här kan dock resas tvivel – andra motiv kan spåras när själva verksamheterna skapas. När t. ex. folkhögskolor etableras så är det snarare välbärgade bönders utbildningsbehov, som är drivkraften och när arbetsmarknadsutbildningar skjuter fart sker det som ett led i en industripolitik. Formell vuxenutbildning, som komvux, uppstår inte minst under trycket av vuxnas önskan om meriter för en yrkeskarriär, där ungdomsgymnasiet knappast kunde erbjuda tempo och tider, som passade. Det finns således helt andra motiv för att skilja ut verksamheter som riktar sig till vuxna, än eventuella skillnader i didaktik. Didaktiken har nog i allmänhet kommit i andra hand. Möjligen är detta också orsaken till att dessa utbildningsinstitutioner består, även om studierna antar samma karaktär, som i ungdomsutbildningar. Didaktik för vuxna har därför ofta fått karaktär av ideal och ofta framstått som ett ouppfyllt löfte.

Hur ter sig frågan om didaktik för vuxna i vår tid? Ambitionen bakom denna skrift har varit att ge en lägesbeskrivning av akademiska resonemang kring didaktik för vuxna. Vilka föreställningar kan man finna på den internationella scenen? Vilka synsätt kan identifieras? Vilken kunskapsbas vilar de på? Vilken slags forskning används i argumentationen?

Det visar sig att forskarna hittills inte nått någon enighet i svaren på frågorna. En sådan samsyn kan man sällan iaktta i forskarvärlden, så det kanske

vore att vänta sig för mycket. Det har även ifrågasatts om vuxna överhuvudtaget måste undervisas på ett särskilt sätt. Detta kan ju förvåna, men innehåller ett sunt inslag av akademisk distans. I den mån man förhållit sig kritiskt till frågan har man ju fullgjort sin uppgift att skeptiskt värdera argumenten. På senare tid har man även kunnat iaktta en brist på entusiasm för frågan bland forskarna. De skriver sällan rakt på om didaktik. Däremot behandlar man inte sällan teman, som kan betraktas som didaktiska, som döljer sig bakom allehanda andra rubriker.

I denna skrift reser jag frågan om vad som döljer sig i de förslag till en didaktik för vuxna som kan skönjas i en del samtida texter. Som läsaren redan kan ana handlar det inte om att förmedla vad som är den rätta didaktiken för vuxna. I stället blir det ett slags försök att teckna en kartbild över en ganska snårig terräng, där man kan identifiera en del stigar. De flesta är gamla och väl upptrampade, medan en del andra har nyhetens behag över sig. Avsikten är att utpeka resonemang som forskare låter publicera, där didaktiska tankar kan dechiffreras. Termen dechiffrera passar för att förmedla att jag sökt rekonstruera vissa mer grundläggande tankelinjer i texterna. Det kan hända att författarna inte explicit uttryckt dessa, men avsikten har varit att plocka fram antaganden bakom det som skrivs. Dessa texter som valts som "empiri" är i huvudsak publicerade i internationella vetenskapliga tidskrifter.

Didaktik för vuxna – vad är det?

Med viss tvekan har uttrycket didaktik för vuxna valts som titel för denna skrift. Det var visserligen detta som Vetenskapsrådet beställde, men termen är inte så etablerad. Termen vuxenpedagogik övervägdes. Ett skäl till att inte välja denna beteckning har att göra med att företrädare för den akademiska vuxenpedagogiken har argumenterat mot uppfattningen att vuxenpedagogik betyder didaktik för vuxna. Man har velat definiera vuxenpedagogik bredare, så att andra frågor inkluderas, t. ex. deltagarmönster och rekrytering (Rubenson, 1982). Eftersom översikten skulle omfatta inte bara didaktik för vuxenutbildning, utan även högre utbildning, folkbildning och lärande i arbete, behövdes också ur detta perspektiv en annan term än vuxenpedagogik, som i Sverige sällan inkluderat högre utbildning.

Det fanns därför behov att välja en användbar definition av begreppet didaktik, för att ha ett redskap för arbetet. Detta blir en särskilt viktig fråga, inte minst med tanke på att det inte finns en etablerad innebörd i ordet "didaktik för vuxna". Vi får söka oss till texter om didaktik i allmänhet. Vad kan då didaktik vara?

Den tyske didaktikern Klafki, som av många anses som en central gestalt, diskuterar didaktikens innebörd som ett antal frågor: vad är målet, innehållet, metoderna, medierna och bedömningarna som skall väljas och på vilka premisser detta val görs (Klafki, 1997, s. 219). Även Jank och Meyer (1997a) menar att didaktiken sysslar med att besvara ett antal frågor: Vem som skall lära sig, vad man skall lära sig, när man skall lära sig, med vem man skall lära sig, var man skall lära sig, hur man skall lära sig, genom vad man skall lära sig, varför man skall lära sig och för vad man skall lära sig (s. 17–18). De synes mig alla viktiga frågor, men de behöver infogas i en övergripande ram. De tre frågor som Dahlgren (1990) pekar ut förefaller ge en sådan ram, nämligen vad som skall läras, hur skall det gå till och vad är skälen för dessa val. Dessa tre har här valts, som ett redskap för att finna texter, som kan vara relevanta. Mitt arbete med att finna texter och min granskning har alltså väglett av frågorna om på vilka grunder (varför-frågan) val av innehåll bör ske (vad-frågan) och hur processen skall utformas (hur-frågan). Det finns vidare en diskussion om graden av kontextbundenhet i didaktiken. Kansanen (2003) hävdar att didaktiken inte kan organiseras på ett "universellt sätt" eller efter vissa tekniska regler utan att detta är kontextbundet. Detta är en tankegång, som får blandat mottagande bland dem som formulerar förslag till didaktik för vuxna. Å ena sidan kännetecknas vuxenstudier och vuxnas lärande av en stor variation, när det gäller ramar. Det är en stor mängd olika praktiker, som institutionaliserats på olika sätt och som har alla tänkbara former, från vardagslärande till föreläsningar till politisk mobilisering. På så sätt är didaktiken ofta kontextbunden. Å andra sidan vilar hela genren "didaktik för vuxna" på att man formulerar sig på ett generaliserande sätt om sin särkontext. Det gäller såväl synen på vad som är central kunskap (vad) som processens karaktär (hur). Kansanen (ibid.) tycks också se frågor om processens sociala sida som mindre viktig. När det gäller didaktik för vuxna står tvärtom sådana frågor fram som centrala. Frågor om processens karaktär, d.v.s. som handlar om förtryck, disciplinering, demokratisk fostran o. dyl. har en hög närvaro. Man kan också notera hur komplex relationen mellan hur och vad-frågan är – att det inte behöver vara två skilda frågor. Nordkvelle (2002) visar hur didaktikens ursprung i antiken inramats av två andra tankefigurer – retoriken och dialektiken. Det illustrerar hur didaktiken redan i sitt ursprung varit bunden till föreställningar om universella sätt att arrangera processer. Retorik och dialektik svarar primärt på en fråga om hur man skall utforma en process, vars utfall kan prediceras och där anspråket är universellt. Retoriken var ett erfarenhetsbaserat välutvecklat analytiskt system för att via tal påverka en publik. Dialektiken var en föreställning om en logisk process, med hjälp av vilken sanningen kunde urskiljas. Genom att skapa en motställning mellan personer i dialog skulle klarhet vinnas och så kunde man

bättre döma i frågan. I ingetdera av fallen inskränkte man anspråken på användbarhet, även om de mest fick sin tillämpning i vissa kontexter. Dessa är inympade i institutionella arrangemang, som rättegångar, disputationer och politisk talekonst i vår samtid. Retorikens återkomst via postmodernismen och dialektiken i olika varianter alltifrån disputationer till deliberativa samtal innebär att begreppen är aktuella. Man kan här notera att retorik i vår tid, efter den språkliga vändningen, ges universella anspråk – allt är text och kan analyseras som retorik. Mot dessa argument kan ställas sådana som avgränsar didaktiken för vuxna till bestämda sammanhang. Man iaktta hur den ofta är bunden till speciella institutioner. Studiecirklar har utvecklats i en folkrörelsekontext, medan problembaserat lärande primärt växt fram i högskolesammanhang. Man kan möjligen säga att didaktik för vuxna ofta opererar på en mellannivå mellan det universella och det starkt kontextbundna. Detta präglar denna genomgång.

Att överskrida det befintliga

Didaktik förefaller skilja sig ut från annat teoretiserande om utbildningsfenomen genom att vara handlingsrelaterat. Frågorna som ställs avser ge en bas för att forma utbildning, undervisning eller bildningsverksamheter. Nordkvelle (2002) hänvisar till ordet didaktiks två led: ”..en blandning av det greske begrepet *didaskhein* (å vise, peke på, demonstrere) och det latiniserade –ikk, som var avledet av det greske *techne*.” (Nordkvelle, 2002, s. 129). En viktig fråga blir då vad *techne* står för. I en betydelse är det en praktisk kunskap, som snickarens, som är möjlig att undervisa om. Då handlar det om att lära sig hur man bokstavligen gör för att bli en god och skicklig hantverkare. Sedan vidgas begreppet till att även omfatta en mindre exakt handledning i ett yrke, där mer allmänna kunskaper kunde bilda grund, även om man inte kunde föreskriva hur man skulle handla mer exakt. Denna distinktion kan tyckas suddig, men blir fort betydelsefull, när man betänker frågor som har att göra med relationen mellan en ”undervisningsbar kunskap” och det konkreta handlandet som yrkesutövare. Didaktiken får på så sätt ett drag av att vara handlingsrelaterat – den skall tjäna som grund för att fatta beslut bland pedagogiska yrkesutövare.

Man skulle kunna leka med metaforen av verktyg – vanligt i sociokulturella kretsar (Engeström, 2001, Säljö, 2000). Detta ansluter ju för övrigt till begreppet *techne* ovan. Didaktik är då lärares, organisatörers eller utbildningsplanerarens verktyg. Det akademiska bidraget skulle i så fall handla om verktygsutveckling. Denna verktygsutveckling handlar då om att överskrida

det befintliga. Man kan inte stanna vid att betrakta undervisning som om den var natur, utan den måste då vara ett kulturellt bidrag, den bör bidra med något nytt. Detta innebär att forskare i didaktik hamnar i spänningsfältet mellan forskning och uppfinning. Det finns här många olika lösningar på denna spänning. En variant är att utgå från filosofiska antaganden, ur vilket utledd didaktik. Ett annat är kritisk empirisk forskning, som avslöjar det irrationella eller förstryckande i det befintliga. Praktiker kan då frigöras från tron att det befintliga är gott och de kan söka sig till andra lösningar. En tredje är experiment, där undervisning och lärande ses som manipulerbar natur. I allmänhet innehåller empirisk forskning inslag av teoretiserande, som förförståelse och premiss för det empiriska. Detta är ju val, som görs och som i allmänhet inrymmer vad som i vid mening kan ses som normativa inslag. Det är inte orimligt att tänka att det i varje didaktik finns normativa inslag – att de innehåller antaganden om vad som är normativt gott. Även varianten att upphöja verkligheten till norm kan ju ses som just normativt – man gör anpassning påbjuden. Didaktikens norm-fråga hänger ihop med att den skall vara handlingsrelevant: ”De påståenden inom didaktiska modeller och teorier som är handlingsorienterade, d.v.s. de som säger något om hur man *borde* undervisa, är alltid, medvetet eller omedvetet, avsiktligt eller oavsiktligt förbundna med *normer*” (Jank och Meyer, 1997b, s. 57). Man kan anta att detta vilar på att didaktik rör frågor om val – att det krävs en norm för att göra valet. I genomgången behövs därför normativiteten ägnas uppmärksamhet.

Alltsammans ingår naturligtvis i en politisk diskussion om vad som är rätt väg att välja. Didaktiska val handlar ju om vilken kunskap som medborgarna skall förse med och hur de skall formas via didaktiska arrangemang. Om människor skall förändras till samhällskritiker eller skall anpassas till att bli ett kapital, som ger största avkastning, är ju inte politiskt neutrala frågor.

Vad är det för särskilt med vuxna?

Under relativt lång tid har man skiljt ut vuxna som en särskild kategori i form av t. ex. begrepp som vuxenpedagogik. Längre sökte man finna grund för detta i att vuxna hade egenskaper, som saknades hos barn. Man kan spåra en underliggande föreställning om att vuxna till sin natur skiljer sig från barn, som under en tid hade stor genomslagskraft (Knowles m. fl., 1998). Forskare kunde hänvisa till utvecklingsteorier, diskutera hur vuxnas intel-

lektuella förmågor utvecklades över tid etc. I en senare generation texter kan man notera att detta sätt att resonera klingar av. Framför allt förlägger man i stället denna särart hos vuxna till de *omständigheter* som vuxna befinner sig i och då särskilt de som gör att studier blir aktuella. Didaktikens avgränsning blir då relaterad till vad som är typiskt för vuxnas situation i livet. Det kan vara att vuxna är politiskt myndiga eller arbetar för sin försörjning. Dessa situationer kan antas vara typiska för det vuxna livet, även om författarna sällan berör frågan om varför den hör hemma i ett vuxenpedagogiskt sammanhang. Möjligen är man "bränd" av att diskussioner kring olika universella egenskaper hos barn och vuxna visade sig vara ohållbara.

Det finns ytterligare ett sätt att förhålla sig till frågan om avgränsningen av en särskild didaktik för vuxna, nämligen att ta avstamp i institutionerna, som arrangerar vuxnas studier och lärande. På så sätt fokuseras vuxenutbildning, högskola, arbetsliv eller folkbildning ur en didaktisk aspekt. De lärandes något högre ålder blir given av det faktum att dessa institutioner sällan inkluderar yngre åldrar – de ägnar sig åt vuxna människor. Man kan också notera att det i detta fallet inte uppstår något behov av att identifiera särdrag hos vuxna för att legitimera verksamhetens identitet. Möjligen framstår sådana avgränsade verksamheter som en tryggare grund för att skapa en forskningsmässig identitet än skillnaden mellan barn och vuxna. Institutioner är sega och forskning som är knuten till dem behöver inte anstränga sig för att intellektuellt försvara sitt värde som en specialitet på samma sätt, som den allmänna åtskillnaden mellan barn och vuxna. Det finns ett annat drag som är lite speciellt för arrangemangen som avser befördra vuxnas lärande, nämligen att formella läroplaner inte sällan saknas. När det gäller barn och ungdomar finns i allmänhet en formell läroplan, bunden till det obligatoriska skolväsendet, som skapar en mycket begränsad didaktisk variation, inte minst när det gäller frågor om innehåll. Det visar sig också att de internationellt har gemensamma drag, som varit mycket motståndskraftiga mot förändring. Tyack och Tobin (1994) har använt uttrycket "the grammar of schooling". Klassrumsorganisation, läxor, årskursindelning, uppdelning av tiden i lektioner och en uppsättning standardämnen präglar utbildningen av barn sedan länge över hela världen. Denna typ av enhetlighet är svårare att identifiera i verksamheter som vänder sig till vuxna. Som helhet är vuxnas studier betydligt mer anarkistiska – variationen i innehåll täcker det mesta som tänkas kan. Den inramande organisationen kan vara allt från föreläsningssalar till verkstadsgolvet eller politisk mobilisering. Denna omständighet skapar andra villkor för formuleringen av didaktik för vuxna, liksom för forskningen i anslutning till denna. Ramarna blir inte så snäva och diskussionerna bör bli mer intressanta.

Val av princip för att organisera översikten

Det har redan gjorts många översikter som här är relevanta. En hel del av de artiklar som granskas i denna genomgång är i själva verket forskningsöversikter. Exempel kan vara Kane m. fl. (2002), som gav en översikt över forskningen om lärares föreställningar inom högre utbildning. Ett annat exempel är Taylors (2000) översikt över forskningen om "transformative learning" – en specifik didaktik. Tisdells (1998) översikt över feministisk didaktik i Nordamerika illustrerar ytterligare ett slags översikt. När det gäller svensk forskning finns en del översikter, dock inte specifikt relaterad till didaktiska frågor: Eklund (1981) gjorde en översikt över FoU om kommunal vuxenutbildning för 25 år sedan. På 1990-talet gjordes en översikt över svensk vuxenpedagogisk forskning (Andersson & Sjösten, 1997) och en över folkbildningsforskning (Sundgren, 1998). Andersson har gjort en genomgång av den svenska vuxenpedagogiska forskningen, som sträcker sig fram till 2004 (Andersson, 2006). En rad översikter finns alltså om valda områden inom det stora fältet. Var och en har särskilda ambitioner och avsikter. Val av sätt att betrakta fältet är avgörande för den bild av forskningen som framträder och de konklusioner som dras. I en framställning som denna måste därför val göras, men också tydliggöras, så att läsaren kan bedöma dess begränsningar.

Ett första val var att koncentrera översikten på vad som publicerats internationellt. Som framgår ovan finns en hygglig täckning av vad som publicerats i Sverige via existerande genomgångar. Att vidga blicken utanför närområdet kan ge ett och annat uppslag, som befordrar utvecklingen. Forskning, inte minst samhällsvetenskaplig har i de flesta länder ett provinsiellt drag. Engelsmäns eller amerikaners referenser är ofta begränsade till kollegor i deras närhet och så är även fallet i vår närmiljö. Att åstadkomma ett mer internationellt utbyte borde vara en god sak, även om den är svår. Så länge forskare nöjer sig med att publicera sig på små språk, som svenska, förmenar man ju resten av världen tillgång till forskningen. Det finns alltså stor anledning att uppmuntra svenska forskare att bli synligare och tillgängligare för forskare i andra länder. Att upprätta en dialog med forskningen utanför närområdet kan då vara ett viktigt inslag för att fånga intresse för vad man åstadkommit. En översikt över aktuella tankelinjer kan då förhoppningsvis göra detta lättare.

Ämnesdidaktiska texter förekommer, där undervisning av vuxna är kontext. Dessa har uteslutits för att ämnen är primär utgångspunkt för didaktiken. Det ger en annan synvinkel på frågorna. På samma sätt har forskning om distansutbildning inte tagits med, eftersom denna inte primärt fokuserar på vuxna eller vuxnas kontexter, utan på en "allmängiltig" form.

Poängen med min genomgång är översikten, inte att den redovisar all aktuell forskning i detalj. Det är bättre att söka via databaser, om man vill ha en fullständig bild av de senaste publikationerna. En tryckt skrift blir ur detta senare detaljperspektiv inaktuell redan innan den trycks. Översikten kan dessutom inte vara fullständig av det enkla skälet att det helt enkelt finns för många texter. Redan de översikter som ägnar sig åt tämligen begränsade delområden har omfattande referenslistor. Meningsfullare blir då att satsa energin på att teckna ett mönster, som hyggligt kan fånga hur man resonerar i akademiska texter. Resonemangslinjerna har större hållbarhet än de enskilda texterna. Ett flygfoto är då i detta fallet bättre än en förstoring med lupp. Med utgångspunkt i flygfotot kan man sedan kritiskt diskutera principiellt intressanta frågor. Valet blev därför att göra ett urval av texter som skulle bilda bas för att formulera ett mönster. Det blev i huvudsak relevanta artiklar i ett antal vetenskapliga tidskrifter under fem år som togs som utgångspunkt för att gestalta ett mönster. Man kan säga att detta är empirin, som sedan studeras. Undersökningen av dessa texter siktar ytterst på att urskilja mer fundamentala skillnader och likheter i hur man resonerar i didaktiska frågor. Vid sidan av denna ambition att låta genomgången färgas av en empirisk forskningstradition, finns också ambitionen att bidra till orientering och översikt. Annan litteratur, som fördjupar insikten i olika resonemangslinjer används därför även som underlag – inte sällan hänvisas i artiklarna till teorier eller till vad som anses som huvudverk, som då funnits anledning att redovisa. I skriften används texterna som illustration på de olika varianter som kan återfinnas. Det senare innebär såväl att innehållet presenteras relativt fylligt. I det avslutande kapitlet diskuteras olika sätt att berättiga didaktik och även då kommer de fylliga redovisningarna till användning.

Varje tolkning vilar på en förförståelse. I detta fallet har de didaktiska nyckelfrågorna utgjort ett slags roder i tänkandet kring vilka texter som bör väljas. Den första handlar om vilken slags kunskap som bör väljas: Vad-frågan. En andra aspekt är hur man bör utforma processer, d.v.s. hur-frågan? Varför-frågan: vad man har för skäl för sina val blir den tredje frågan. Frågorna har varit särskilt viktiga, när det handlar om att hitta texter, som kan anses som didaktiska, även om de inte är rubricerade så. Dessa nyckelfrågor har även präglat tolkningen av artiklarna, som valts ut.

I förgrunden för hur flygfotot organiserats är ändå vad jag kallat "tankelinjer" – hur man resonerar, när man bygger ihop svaren på de olika frågorna till bestämda didaktiska konstruktioner. Avsikten blir således att urskilja resonemangslinjer, som kopplar samman olika svar på vad- och hur-frågan. Särskilt intressant blir hur man berättigar den valda didaktiken – svaren på varför-frågan. Uttrycket tankelinje har inga teoretiska pretentioner utan utgör ett behändigt uttryck för att ange att tankarna i texterna är besläktade via en

del gemensamma drag, mer eller mindre tydligt uttalade. Jag har lånat det från idéhistorikern Aspelin, som använder uttrycket i titeln på en översikt över idéernas utveckling (Aspelin, 1937). Han diskuterar där hur han söker en nivå mellan en komplexitet som blir överskådlig och en helhetsbild, som blir schematisk. Det framstår som en förebild för min användning av uttrycket.

Urvalet av granskade texter

Det finns en utomordentligt omfattande mängd texter, som i princip är relevanta, när jag valt att ta ett så brett grepp. Detta blir effekten av att försöka korsa de institutionella gränser som delar upp de verksamheter, som kan betraktas som yttryck för didaktik för vuxna. Det blir också konsekvensen av att fokusera det internationella i stället för det svenska. Utöver artiklar i vetenskapliga tidskrifter finns en uppsjö av relevanta antologier och böcker, för att inte tala om opublicerade doktorsavhandlingar, bidrag till vetenskapliga konferenser och dylikt. Det krävdes således ett grepp som reducerade mängden text till en hanterbar omfattning. Ett annat problem var svårigheten att urskilja vilka texter, som kan anses handla om didaktiska val. De texter som granskats har i allmänhet ett anglosaxiskt ursprung. Didaktik som idé var underutvecklad i den anglosaxiska utbildningsforskningen under lång tid, fram till 1970-talet då Freires och Bernsteins texter återupprättade det engelska begreppet "pedagogy" (Hamilton, 1999). En diskussion av begreppet av de engelska forskarna Stierer och Antoniou (2001) utmynnar i en intetsägende definition "the processes and relationships of learning and teaching" (ibid., s. 277). Det engelska ordet "didactic" har jag enbart funnit i en enda titel (Cope & Prosser, 2005) och då i en fenomenografiskt inspirerad artikel av ämnesdidaktisk natur. I vardagsengelska har "didactic" en ganska snäv betydelse – något skolmästaraktigt undervisande, vilket förmodligen avhåller utbildningsforskare från att använda detta. I vår del av forskarvärlden har däremot begreppet didaktik etablerats tungt de senaste 20 åren. Någon solklar ställning har det fortfarande inte och didaktiskt relevanta texter gömmer sig under praktiskt taget vilka som helst rubriker och klassificeringar. Någon sökning via nyckelord, som "didactics" eller "pedagogy" eller "andragogy", föreföll därför inte som en framkomlig väg. Jag valde i stället att använda de tre frågorna, vad, hur och varför, som styrande för mitt arbete, såväl i urvalet av texter, som i analysen av dem. Resonemanget innebär att inga mekaniska urval via vissa sökord blir rimliga. I stället valde jag att gå fram på två sätt. För det första gjordes en systematisk genomgång av ett antal akademiska tidskrifter, som representerade olika områden inom vuxnas lärande. En genom-

gång av innehållet under den senaste femårsperioden borde kunna skapa en avspiegling av vilka tankelinjer som förekommer i senare tids akademiska diskussion. Man kan säga att detta urval utgör genomgångens empiri. För att komplettera detta har även ett friare urval av texter används – det handlar mest om äldre texter, som kan skapa bakgrund till den senare tidens resonemang. Det behöver inte påpekas att någon fullständighet inte kan uppstå, men förhoppningsvis ger detta en viss överblick.

Genom att valet blev att granska den internationella utgivningen finns svensk forskning med endast i den mån den finns i tidskrifterna och ibland som hänvisningar i diskussionen av de internationellt utgivna texterna. Ambitionen har varit att ge den svenska forskningsmiljön en bild av omvärlden, snarare än att hålla fram vår egna forskning, som redan är hyggligt genomgången. Detta kan ju göra en del besvikna, men jag bedömde det som viktigare att se till vidare horisonter än våra egna. En annan begränsning är att det handlar om texter och tidskrifter som är engelskspråkiga. Det utesluter naturligtvis en rad didaktiska resonemang, som förekommer i texter som publiceras på kinesiska, koreanska, tyska, spanska, japanska och andra språk. Av detta uppkommer tyvärr en anglosaxisk överbetoning. En genomgång av de texter, som slutligen kommit till användning visar dock att 20 länder varit involverade, antingen genom författarnas universitets hemvist eller som forskningskontext. På så sätt är nio länder representerade i Europa och två länder i vardera Afrika, Asien, Latinamerika, Nordamerika och Oceanien. Trots detta dominerar några få regioner med många texter, nämligen Australien, Norden, Storbritannien och USA.

De tidskrifter som valdes för den mer systematiska genomgången var följande: *Adult Education Quarterly*, *Higher Education*, *International Journal of Lifelong Education*, *Journal of Education and Work*, *Journal of Vocational Education Research*, *Journal of Further and Higher Education*, *Journal of Workplace Learning*, *Learning and Instruction*, *Studies in Continuing Education* och *Studies in the Education of Adults*. Det är ett försök att fånga in lite olika områden, såväl de som fokuserar på vuxenutbildning i allmänhet, som de som är mer fokuserade på arbetsplatsrelaterade frågor och högre utbildning. Det bör betonas att det är ett urval tidskrifter. Relevanta artiklar kan ju dessutom finnas i tidskrifter, som har helt andra rubriceringar. Jag gick igenom alla årgångar av de valda tidskrifterna från 2000-talet: 2000–2005 (det sista året i varierande utsträckning, eftersom texten förfärdigades under detta år). Det blir drygt fem årgångar. I hög grad var det fråga om en spaning efter vad som kunde vara relevant, som innebar läsning på olika nivåer, från titel, abstrakt till hela artikeln. I detta sökande utkristalliserades texter, som framstod som relevanta och som blev bas för tecknandet av de didaktiska tankelinjerna tillsammans med den litteratur som hämtades från det friare urvalet.

Att avgöra vilka texter, som var relevanta visade sig vara ett stort problem. De som jag funnit är sällan proklamerade som didaktik (pedagogy). Till detta kommer att den didaktiska aspekten uppträder i olika grad av "mättnad": Texter rör sig mellan att vara helt och hållet inriktade på didaktik till att ha en viss, men svag relevans. Ett ytterligare problem är att det sällan finns en balans mellan vad och hur. Ofta ägnas nästan en hela artikel åt ena frågan.

Det övergripande kategorisystemet

Översikten är ordnad enligt en mönster för att skapa översikt över materialet. Man kan också hävda att upprättandet av denna övergripande struktur är en av poängerna med granskningen. Det finns tre "nivåer" där de studerade texterna betraktats ur tre aspekter:

1. Kapitlen är indelade efter vad man vill åstadkomma på den mest fundamentala nivån. Vad är det för "projekt", som man ingår i eller skriver inom? Vad slags problem tycks vara grunden för argumentationen? Detta kan framträda olika tydligt – ibland omfattas det med glöd, ibland är det underförstått. Ytterst blir det ju min egen konstruktion. Ett antal varianter har kunnat urskiljas: "Reformdidaktik" innehåller texter, som lanserar didaktik, som avser göra utbildningsverksamhet mer relaterad till andra ramar än sina egna. "Arbetsdidaktik", handlar i allmänhet om att etablera didaktiska perspektiv i verksamheter, som ser sig som något annat. "Levnadsformande didaktik" ser sin didaktiks nytta i förändringen av levnadsbanor. "Dekonstruerande didaktik" ägnar sig i hög grad åt att underminera "traditionen" – vad som setts som kärnan i en didaktik för vuxna. "Mobiliseringsdidaktik" har sin avsikt i att mobilisera kollektiv. "Empirisk didaktik" är en variant, där man söker justera didaktiken inom ramarna för den reellt existerande didaktiken. Utöver dessa finns ett kapitel där resonemang kring kunskap på en mycket allmän nivå diskuteras: "Kunskap, bildning eller kapital.
2. Nästa nivå ställer högre krav på inre konsistens än kapitelnivån. Avsikten har varit urskilja ett antal mer preciserade argumentationslinjer – tankelinjer. Olika texter som kan anses ha gemensamma drag diskuteras således under samma rubrik. Tankelinjens kärna redovisas inledningsvis i kursiv för att ge en enkel översikt. Så här blev den resulterande strukturen, när man inordnat tankelinjerna under de skilda projekten:

Reformdidaktik:

Tankelinje 1: Den myndige vuxnes behov som norm

Tankelinje 2: Problembaserat lärande

Tankelinje 3: Den kompetente praktikern som norm

Tankelinje 4: Med arbetet som norm för utbildning

Arbetsdidaktik:

Tankelinje 1: Att utveckla noviser till experter

Tankelinje 2: Utveckla arbetsplatser genom lärande

Levnadsformande didaktik:

Tankelinje 1: Lärande och studier som identitetsprojekt

Tankelinje 2: Transformativt lärande

Dekonstruerande didaktik:

Tankelinje 1: Relativismens läroplan

Tankelinje 2: Didaktik för vuxna som berättade eller diskursiva identiteter

Mobiliseringsdidaktik:

Tankelinje 1: Åsiktsbildning för demokratisk handling

Tankelinje 2. Mobilisering för kollektiv självutveckling

Tankelinje 3: Det radikala medvetandegörandet

Empirisk didaktik:

Tankelinje 1: Empiriska studier av didaktiska föreställningar som meningserbjudanden

Tankelinje 2: Förbättringar av undervisning inom befintliga ramar

Kunskap som makt, bildning eller kapital?

En förutspådd svårighet med att fokusera på tankelinjer är att detta val ger en fördel för de verksamheter, som avtecknar sig som en tydlig och fyllig tradition. De studier som inte kan inordnas i en sådan blir svår att ge plats åt, utan att översiktligheten går förlorad. Gränser kan vara suddiga och överkorsningar över kategorier kan förekomma. Ett problem är att det finns eklektiska drag hos en hel del texter. Läsarna bes därför ha fördragsamhet över att allt inte har den distinkta ordning, som man ibland önskar att verkligheten borde erbjuda.

3. I näst sista kapitlet görs slutligen en analys av olika sätt att berättiga didaktik. Vad utgör kunskapskällor för resonemangen och med vilken logik

leds läsaren till slutsatser om specifika didaktiska val? Är kunskapskällorna empiriska studier, common-sense/bepövad erfarenhet, samhällsteori, etc.? Vad är den logiska konstruktionen bakom? Är det deduktion, jämförelser, strukturlikhet, etc.?



REFORMDIDAKTIK

Utgångspunkten för reformdidaktiken är att man är kritisk till utbildningsverksamheter för att de är fjärrade från omvärlden eller oanvändbara i vardagen. Detta innebär inte att man avfärdar utbildning, utan att man argumenterar för att den skall reformeras. Det är alltså en annan kategori än den som diskuterar didaktiken utanför utbildningsväsendet – här kallad "arbetsdidaktik". I reformdidaktiken attackeras i allmänhet disciplinärt inramad kunskap och lärardominans. Man kommer att tänka på Bernsteins begrepp klassifikation och inramning (Bernstein, 1977). Reformdidaktiken pläderar nästan alltid för svag klassifikation och svag inramning och anklagar den befintliga didaktiken för att ha stark klassifikation och inramning.

På så sätt ifrågasätts den ordning som ofta berättigas genom att vetenskaplig auktoritet måste sättas i högsätet. Man kritiserar framför allt utbildningar som underkänner annan kunskap än den, som har vetenskaplig legitimitet. Den hierarki som uppstår, där vetenskaplig kunskap ger makt åt institutioner och lärare står alltså i skottgluggen. Man är kritisk till de vuxna studerandes underordning i den pedagogiska process, som blir följd. Mot denna ordning ställer man sina förslag – sina reformutopier. Dessa visar sig vara av olika slag. Det som också förenar är sättet att resonera i dikotomier, som om det fanns två alternativ: det man förkastar och det man skriver fram som föredömligt. Ofta innebär det att man homogeniserar det, som man förkastar. Det är som om allt det man kritiserar och som anses böra reformeras inte innehåller en variation. Det kan vara hur barn undervisas, eller hur universitet formar kunskap. Om detta är sant kan man diskutera, men de didaktiska resonemangen när det gäller reformdidaktik byggs ofta upp så.

Erfarenhetsbegreppet intar en dominerande roll i reformdidaktiken. Det är lätt att identifiera ett arv från den amerikanska progressivismen i detta. Hur centralt begreppet var för den pedagogiska progressivismens upphovsman, Dewey, illustreras av att det användes i titeln på en av hans böcker: "Experience and education" (Dewey, 1974). I denna text urskiljs en traditionell utbildning från en progressiv. Den traditionella är fokuserad på att överta ett kulturarv, vilket innebär att eleverna måste underordna sig detta projekt. Som alternativ till detta pekar Dewey ut ett antal principer, som vi senare skall se återspeglas i en del olika förslag på en didaktik för vuxna. Han skriver: "To imposition from above is opposed expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to ac-

quisition of isolated skills and techniques by drill is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more and less remote future is opposed making the most of the opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world." (s. 19, 20). I denna långa mening uttrycks ett synsätt, som präglar inställningen hos mycket av reformdidaktiken, även när man inte hänvisar till denna tradition. Begreppet erfarenhet görs till huvudbegrepp även i sentida texter. Malinen (2000) gör en teoretisk analys av erfarenhetsbaserat lärande i en bok, "Towards the essence of adult experiential learning", där hon försöker bringa reda i tankefigurerna inom det som betecknas som "experiential learning". Hon inkluderar en bred grupp av tänkare – Knowles, Kolb, Mezirow, Revans och Schön. En annan antologi från vuxenpedagogiska kretsar "Working with experience" illustrerar begreppets fäste vid samma tid (Boud & Miller, 1996). Man får dock i båda fallen känslan av att begreppet blir överexploaterat. Vildvuxenheten kommer till särskilt påfallande uttryck i den senare antologin. Här samsas en rad olika teoretiska intressen – från Gramsci och Freire till Gestaltterapi – kring det gemensamma temat av hur erfarenheter används i arrangemang för att befördra lärande. En artikel av Fenwick (2000) antyder intresset av att komma vidare. Hon vill att traditionen kring erfarenhetsbegreppet skall vidareföras och överskridas genom olika perspektiv på kognition. I ytterligare en artikel redogör Fenwick (2003) för kritiken av traditionen vars identitet skapats med hänvisning till erfarenhetslärande, men försöker också här försvara tanken i en omformulerad version. Kritiken handlar enligt Fenwick bland annat om dualismen i synen på kropp och själ, med en överdriven tro på reflektion. En annan kritik är reifieringen av erfarenheterna i fenomen som att de kan bedömas inom ramen för validerings-system. Fenwick försöker sedan att lansera "experiential learning" genom att placera in tanken i en teori för komplexa system. Argumenten hämtas från en uppsjö av teori, teorifragment och en del hänvisningar till välkända empiriska företeelser. Ingen egen empirisk forskning eller annans redovisas i Fenwicks artikel. Man har även här intrycket av att begreppet "experiential learning" tänjs ut och förlorar den precision, som gör begreppet rimligt som uttryck för en bestämd position.

Min genomgång av reformdidaktiken har därför inte tagit fasta på detta ganska vida erfarenhetsbegrepp, utan sökt urskilja olika varianter av denna didaktik. Skillnaderna berör i huvudsak vad man hyllar som eftersträvnsvärd "norm" när man formulerar sin didaktik. Är det den studerandes värld, kompetenta praktiker, verkliga problem eller det reellt existerande arbetslivet, som utgör utgångspunkten?

Tankelinje 1: Den myndige vuxne och dennes behov som norm

Kärnan i tankelinjen är att vuxna är kompetenta att avgöra själva vad de behöver lära sig. Detta uttolkas sedan som specifika behov som är relaterade till deras vardag utanför studiesituationen. Verksamheten skall sedan byggas kring dessa behov.

Här är det frågan om en klassisk tankelinje, som ofta gått under beteckningen andragogik. Den har en slags dubbel roll i den akademiska diskussionen om en didaktik för vuxna. Dels var den mycket betydelsefull under lång tid, dels utgör den ofta "slagpåse", när traditionen eller den dominerande diskursen skall dekonstrueras. Amerikanen Knowles blev en tidig företrädare för en särskild didaktik för vuxna, betecknad som andragogik. Det är inte svårt att iaktta inflytandet av den amerikanska progressivismen. I fokus står att reformera utbildningsverksamhet, så att den står i kontakt med det omgivande samhället. Rachal (2002) noterar att Knowles kommer på andra plats efter Freire vid en sökning på vuxenpedagogiska författare i Social Science Citation Index under en 6-årsperiod (tyvärr anger han inte vilken period!). Rachal gör en genomgång av 18 empiriska studier av andragogik. Han finner att det finns en hel del, men att det är mest avhandlingar, som är publicerade – det nordamerikanska ödet för avhandlingar. Antalet klingar av i mitten på 1990-talet. Under alla förhållanden är Rachal ytterst kritisk till den forskning som han gått igenom. Några övergripande slutsatser finner han svårt att dra på grund av den oklarhet som föreligger i vad man menar med begreppet andragogik. De flesta studier är gjorda på ett sätt så att det är svårt att se att de uppfyller centrala drag i vad som Rachel ser som centrala drag i andragogiken. Därmed undermineras mer övergripande slutsatser. Han föreslår därför att man för att tala om andragogik måste leva upp till ett antal kriterier. Jag tar upp dem här primärt för att det är ett slags tydliggörande av vad andragogiken skulle kunna stå för: 1. Frivilligt deltagande. Han menar att detta är centralt för att andragogik fokuserar på vuxna som är intresserad av lärandet som värdefullt i sig självt. Då faller sådan verksamhet som bara uppfattas som ett medel till att nå vissa mål. 2. Att alla i studien faktiskt är vuxna. Här noterar Rachal att många studier vilar på högskolekontexter, där det är både unga studenter och vuxna. Grupper skall vara renodlade – både av forskningsmässiga skäl och i enlighet med den andragogiska didaktiken. 3. Deltagarna skall spela en avgörande roll i

besluten kring målen för studierna, man får anta att det viktigaste därvidlag är innehållet. Här kommer Knowles tanke om ett "learning contract" in som en central sak. 4. Utfallet av studierna måste bedömas via deltagarnas kunskaper och förmågor prövade i praktiskt utförande. Detta har också med andragogikens syn på poängen med vuxna studier – att de vill ha användbar kunskap. 5. Det är viktigt att mäta de studerandes tillfredsställelse med sitt lärande – det är ett mål i sig. 6. Lärandet måste ha en lämplig omgivning psykologiskt och rent fysiskt arkitektoniskt. Viktigt är respekten för den vuxne och den vuxnes erfarenheter. Det handlar om att minimera ängslan, skapa ett samarbetsklimat, men att också skapa ett avstånd till upplevelser av den skola som man gått i som barn.

Rachal menar att detta skulle skapa en tydlighet i vad andragogik är, men också tjäna som en grund för studier av i vilken utsträckning andragogiken är effektivare än andra sätt att undervisa vuxna. Rachal tycks se nytta med forskning, som en utvärdering av effektiviteten. Bortsett från att han menar att de flesta studierna är inadekvata för att kunna besvara frågan, ger genomgången av befintliga studier ett spretigt resultat. Man förstår frustrationen hos Rachal. Andragogikbegreppet tycks vara på väg ut i de vetenskapliga tidskrifterna. Inga andra artiklar fanns i de granskade årgångarna av tidskrifter, där Knowles utgör huvudsaklig inspiratör.

Knowles hade stor betydelse för diskussionen inom det vuxenpedagogiska området ända fram på 1980-talet, men publicerade sin första bok i ämnet redan 1950. Tankelinjen inspirerade som sagt under en relativt lång tid till en omfattande litteratur och forskning, främst i Nordamerika. Knowles (Knowles m. fl., 1998) pekar ut sina rötter i en Dewey-tradition och med Lindeman som en tidig uttolkare av vad traditionen skulle innebära för vuxnas studier. I boken "The meaning of adult education" från 1926 lyfte Lindeman fram den vuxnes situation, som utgångspunkt för sitt förslag till didaktik. Denna kontrasterades mot vad som betecknades som konventionell undervisning, som utgick från ämnet och läraren, inte den studerande. Knowles delar denna utgångspunkt i den vuxnes situation. Man kan se hur detta avspeglar sig i hans specificering av en didaktik. Kärnan i detta synsätt vilar således i grunden på två motsättningar. I resonemangen hävdas att vuxna är myndiga att bestämma själva och att deras kunskapsbehov står i förgrunden för val av innehåll. På så sätt finns en principiell utgångspunkt för svar på såväl vad som hur vuxna skall undervisas. Det är en kritik av utbildning som tar sina utgångspunkter i ämnestraditioner och lärares syn på sig själva som förvaltare och förmedlare av denna, vilket osynliggör och underkänner den vuxne studerandes behov. Knowles anför diverse teorier från olika områden för sin tes, främst lärande och klinisk och humanistisk psykologi i en inte alltför lättsmält redovisning. Man får intrycket av att han söker legitimera sina argument en smula urskillningslöst.

Under karriärens lopp upptäcker han begreppet andragogik, som blivit populärt i Europa och som på 1960-talet särskilt etablerats i de akademiska sammanhangen i Jugoslavien och Nederländerna. Denna term tog han till sig, som ett begrepp som kunde beteckna en sammanhållen teori. Denna formulerades ursprungligen som fyra teser och utbyggdes sedan till sex teser om skillnaden mellan andragogik (för vuxna) och pedagogik (för barn). Knowles verkar sedan ångra att han framställde det som en skillnad mellan barn och vuxna. Kritiken var skarp på denna punkt – det väckte t. ex. invändningen att barn också borde kunna undervisas på samma sätt som vuxna. Han föredrog därför senare att se det som två ideologier. De sex antaganden som skulle vägleda andragogiken var följande:

1. Behovet att veta varför de skall lära sig något. Detta kan resultera i olika praktiska arrangemang för att göra människor medvetna om varför de behöver kunna något.
2. Vuxna har innerst inne en självbild av att vara kapabla att bestämma över sig själva. Knowles diskuterar detta också som en motsättning mellan detta djupare behov och en mer ytlig föreställning om en underordnad ställning i en studiesituation.
3. Vuxna har tillgång till en rik erfarenhet, som bör komma till användning. Den är en källa som kan komma till uttryck en rad didaktiska arrangemang, som gruppdiskussioner, problemlösningssessioner och fallstudiemetodik. Erfarenheterna kan också bilda grund för motstånd mot nya tankar.
4. Vuxna är mer villiga att lära, eftersom de upplever relevansen i kunskap som har att göra med vad de mött i livet.
5. Vuxna är fokuserade på sin livssituation och mer uppgifts- och problemorienterade och är sannolikt inte ämnesinriktade. Här anförs alfabetisering och matematik, som relateras till verkliga livssituationer.
6. Vuxna är visserligen motiverade av karriär och liknande yttre motiv, men ännu mer av inre motiv och utveckling av självkänsla.

Under en lång tid fick hans texter ett stort inflytande, speciellt i den angloamerikanska miljön av vuxenpedagoger. Även i vårt del av världen blev föreställningen om att vuxenundervisning skulle bygga på deltagarnas erfarenheter en norm, som skulle ligga till grund för undervisningen av vuxna i Sverige. Själva föreställningens innebörd blev även här föremål för forskning (Alexandersson m. fl., 1984, Larsson, 1983a) Det visade sig att erfarenhetsbegreppet var mångtydigt och att det kunde integreras med en undervisning, som var starkt ämnespräglad. När Komvuxlärare funderade över vad som var särskilt med att undervisa vuxna blev det ironiskt nog vuxnas goda förmåga att anpassa sig till undervisningen som kom i för-

grunden (Larsson m. fl., 1990). Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv kunde lärardominans och brist på studerandehänsyn förstås som en konsekvens av brist på tid (Höghielm, 1985). Tanken om att vuxna var kompetenta tog sig även uttryck i resonemang och forskning om att erfarenheter kunde ersätta ämneskunskaper vid inträde till högre utbildning, en föregångare till valideringsbegreppet (Abrahamsson, 1982). Man måste understyrka hur framgångsrikt föreställningen att "vuxenundervisning skall ta till vara deltagarnas erfarenheter" lyckats etablera sig i språkbruket, som ett nära nog för-givet-taget ideal. Som vi skall se kan man iaktta likheter med didaktiska ideal, som är hyggligt etablerade fortfarande i vår tid, fast under andra beteckningar. Det är t. ex. lätt att se ett släktskap med problembaserat lärande som de senaste decennierna har haft en ganska obruten framgång på olika håll.

Trots att han inte hittade på uttrycket, blev Knowles tankefigurer synonyma med uttrycket andragogik. En central del av denna tankelinje är att den ifrågasätter de traditionella maktrelationerna mellan utbildningssystem och vuxenstuderande. Läraren skall i grunden anpassa sig till de studerandes behov och önskemål. Utan att vara särskilt samhällsomstörtande är detta en plågsam historia för ett utbildningssystem som nästan alltid bestämmer vad som skall vara innehåll och mening med verksamheten. I praktiken har det inneburit att hänvisningar till andragogiken i allmänhet inte åtföljts av förändringar av undervisningens villkor och struktur, vilket reducerat det mesta av tanken bakom. Knowles utgångspunkter i en skillnad mellan barn och vuxna drog med tiden på sig kritik, vilket fick honom att modifiera sig. Det första intrycket av att hans argument framstår som förnuftiga verkade inte överleva en mer kritisk granskning. Hans kunskapsbas var varken en gedigen empirisk forskning eller en sofistikerad bildningsfilosofi, samhällsteori eller utvecklat inlärningsperspektiv. Snarare framstår det som ett common-sense, som väl bör ha passat in i en miljö, präglad av pedagogisk progressivism, där man sökte akademisera didaktik för vuxna. Ett annat problem ligger troligen också i att han ursprungligen övergeneraliserar – formuleringen av skillnaden mellan vuxna och barn har drag av en lag. Han blir då ett lätt byte för dem som tar fram motexempel. Många forskare har avfärdat Knowles med hänvisning till hans brist på sofistikerad bas för sina resonemang. Det är för lite filosofi eller samhällsteori.

Rachal noterar ju också att antalet avhandlingar avklingar i mitten av 1990-talet. Detta tycks alltså vara en tankelinje, som inte längre lockar till att skriva artiklar i vetenskapliga tidskrifter. Man kan dock återfinna åtskilliga läromedelsbetonade texter vid en sökning on-line, vilken ger Knowles en framträdande roll. Tänkandets betydelse i våra dagar visar sig dock

inte minst genom att det spökar som en "motpart", när man dekonstruerar vuxendidaktiska föreställningar, t. ex. Brown, Cervero & Johnson-Bailey (2000) eller Chappell m. fl. (2003).

Tankelinje 2: Problembaserat lärande

Kärnan i tankelinjen: I stället för att förmedla kunskapen via en disciplinär ämnesstruktur bör utbildning formas av arbete med verklighetsnära problem. Detta skapar en annan process och en annan kunskap.

Ett didaktiskt program, som haft en avgränsad, men relativt stor succé, är tanken om ett problembaserat lärande (PBL). Det kan anses höra hemma under den tankelinje som är kritiskt till ämnesorganisation och lärardominans liksom det hyllar anpassningen till den vardagsverklighet, som utbildningarna förbereder för. PBL är säreget, såtillvida att det främst genomförts i högskolesammanhang och inte sällan i läkarutbildning eller andra utbildningar på vårdområdet. På senare tid har det blivit spritt till andra utbildningsformer i Sverige, inte minst inom vuxenutbildning och KY. Ofta har PBL på högskolor genomförts som program för hela utbildningar. I allmänhet har verksamheten fortsatt under många år. Eftersom PBL utmanar traditioner inom dessa utbildningar framstår det som tydligt alternativ. I allmänhet införs denna didaktik på en institutionell nivå, vilket lyfter fram en intressant aspekt av didaktik. Beslut om didaktik kan ju ha olika omfattande genomslag. Det är stor skillnad för en studerande att möta en didaktik, som genomsyrar hela studieförloppet – en total didaktik eller att förhålla sig till diverse olika, som valts av lärare, som agerar på egen hand. Det är naturligtvis också intressant att en ganska pregnant avgränsad didaktik inte stannat vid ritborden, utan kan iakttas som praktik, låt vara att denna kanske inte alltid följer programmet slaviskt. Grundtanken är att överge den disciplinära ordningen av kunskap som grund för hur undervisning skall organiseras. I stället organiseras denna av de studerandes arbete med att lösa problem, som är relevanta i den professionella kontext, som de studerande skall utbildas för. Didaktiken är relativt tydlig, när det gäller hur-frågan, och det finns utvecklat mer eller mindre standardiserade verksamhetsformer och steg. När det gäller vad-frågan lanseras ett överskridande av ämnesorganiseringen, vilket utgör en utmaning av etablerade sätt att välja och organisera kunskapen.

Det har utvecklats en hel del forskning om problembaserat lärande. En betydande genre är den som sökt utvärdera effekter av PBL via jämförelser med annan undervisning – med ett slags kvasiexperimentell design. I en

artikel redovisas en metaanalys av andra sådana jämförelser mellan PBL och andra undervisningsformer (Dochy, Segers, Van den Bossche, Gijbels, 2003). Den kan tänkas ge en viss överblick över vanliga slutsatser i sådana jämförande studier. De finner på den allmänna nivån att PBL når bättre resultat, när det gäller mått på praktiska färdigheter (tillämpning av kunskap). Detta förfaller återkomma i de vidare analyserna. När det gäller olika mått på akademisk kunskap finner de däremot snarast att PBL har en nackdel. De granskar sedan om detta resultat är påverkat av forskningsdesign (methodological factors). Det verkar som att olika sätt att lägga upp dessa jämförelser i stort ger samma resultat, med den anmärkningsvärda reservationen att den mest pålitliga forskningsdesignen skapade ett resultat, som nästan inte redovisade någon negativ effekt alls på mått akademisk kunskap hos PBL. De går sedan vidare i sin prövning av skillnader mellan PBL och andra didaktiker och frågar sig om studiernas längd påverkar utfallet – vem vinner i det långa loppet? De finner då att kunskapsmätningar ger PBL sämre värden år 1 och ännu sämre år 2, men att PBL är bättre i kunskapsmätningar år 3, för att sedan åter bli sämre år 4, dock inte hos dem som tagit examen då. När det gäller praktiska färdigheter når PBL bättre resultat oavsett år. Det verkar som att alternativen till PBL vinner i starten, men att de sedan får allt svårare att behålla ledningen. Om vi föreställer sig att de praktiska färdigheterna är viktiga efter utbildningen får man intrycket att PBL drar ifrån på slutet. De går sedan vidare och ser vad som händer om man skiljer mellan mätningar direkt efter studierna av ett visst innehåll och sådana som gjorts lite senare. I det senare fallet blir PBL bättre än föreläsningbaserad undervisning – de studerande kommer ihåg mer på sikt. De synar sedan resultaten i förhållande till vad som kännetecknade mätinstrumentets kvalitet och finner då att PBLs positiva effekt på praktiska färdigheter är större ju bättre instrumenten är på att mäta detta. När det gäller akademisk kunskap är PBL-studerande dåliga på multiple choice-frågor, men bättre på andra mätningar. Som synes är det en metaanalys, som framstår som nyanserad i sitt sätt att vända och vrida på resultaten, så att en hyggligt klar bild står fram.

En liknande kvasiexperimentell utgångspunkt har en studie som gjorts av tekniska utbildningar i Thailand (Becker & Mannisaiyat, 2004). I denna jämfördes undervisning med ett konstruktivistiskt perspektiv med en undervisning som vilade på föreläsningar, styrda demonstrationer och experiment. Den konstruktivistiska uppläggningsen innehöll PBL, öppna dialoger, och lärande där studerande samarbetade. Här fann man att den konstruktivistiska didaktiken gav bättre resultat på såväl ett test direkt efter studierna, som ett test som gavs med en fördröjning. Å andra sidan var skillnaderna inte signifikanta, utan får ses som trender, och en försiktig tolkning blir att motsatsen i alla fall inte fick något stöd. I artikeln redovisas liknande resultat från andra studier.

Det är lätt att känna att sådana jämförande studier ger goda svar på vilken didaktik som bör väljas. I Sverige har vi ett exempel i den jämförelse, som Rahimi (1995) gjort av PBL i Linköping och mer traditionell undervisning på läkarutbildning i Göteborg. Det finns emellertid grundläggande frågor som komplicerar bilden. Jämförelser mellan olika didaktiker lider av flera svårigheter. En har att göra med komplexitet – det är inte lätt att urskilja sådant som är relaterat till didaktiken från sådant som har att göra med tillfälligheter, som lärares inställning, urvalet av studerande, etc. Inte heller är det lätt att mäta utfallet på ett sätt som är meningsfullt och som ger rättvisa åt de didaktiker som jämförs. Ett ännu mer fundamentalt problem är att olika didaktiker avser åstadkomma olika effekter – i allmänhet är det väl detta som gör att man väljer en viss didaktik, vilket leder till problem i valet av kriterier för att mäta framgång.

Det finns ytterligare ett problem med jämförelser som inte minst kvalitativa studier av reellt existerande PBL visat, nämligen oklarheten i vad en didaktik egentligen innebär, när den tillämpas. I texter, som argumenterar för PBL, utvecklas svar på såväl vad- som hur-frågan på ett tämligen tydligt sätt. När man sedan granskar mer noggrant hur detta fungerar i vardagslag upphör denna klarhet. En artikel av Abrandt Dahlgren och Öberg (2001) exemplifierar detta, som är ett återkommande resultat. Till skillnad från de jämförande studierna godtar de inte apriori vad PBL står för. I stället fördjupar de sig i en komponent av didaktiken och studerar den empiriskt på ett närgånget sätt. Detta innebär ju att man kritiskt studerar den specifika didaktiken inom sina egna ramar och skiljer sig såtillvida från många texter, som snarast diskuterar för och emot specifika didaktiker som helhet. I fokus för artikeln står tolkningen av s.k. scenarier, som används som en katalysator för att få studenters tankar att bli indragna i den verklighetsfär, som de på sikt skall lära sig om. Via dessa scenarier, som även går under namn av vignetter, fall eller problem, plockas studenternas förförståelse fram och blir diskuterad och förmodas ge upphov till formuleringar av vilken kunskap de behöver söka. Studien är genomförd som en analys av vilka frågor som ett antal olika scenarier gav upphov till bland miljövetarstuderande. Dessa frågor skulle styra deras lärande, d.v.s. var de frågor som deras vidare studier skulle besvara. Studien redovisar en kvalitativ analys som identifierar fem olika sätt att formulera frågor, vilka sträckte sig från att man frågade efter encyklopedisk kunskap, via värderande till lösningsorienterade frågor. Detta illustrerar komplikationen med en föregiven didaktik – att de inte bara genererar en avsedd effekt, utan även motsatsen. Artikeln pekar på vad som kommer bort, när man gör diverse jämförelser, nämligen att man inte har en klar kontroll över vad som är de oberoende variablerna – man godtar dem så att säga på utanskriften.

Det finns här ett intressant drag i skillnaden mellan vad kvantitativ respektive kvalitativ forskningsdesign producerar som resultat: att kvantitativa jämförande studier producerar resultat om skillnader mellan didaktiker, medan en kvalitativ studie tycks underminera själva grunden för jämförelsen – att didaktikerna som jämförs var och en är homogena.

Tankelinje 3: Den kompetente praktikern som norm

Kärnan i tankelinjen: I denna tankelinje handlar det inte om vuxna i allmänhet, utan om kompetenta praktiker. Resonemanget bottnar i en kritik av högre utbildning och att dess professionsutbildning uteslutande bygger på disciplinär och forskningsbaserad kunskap. Via empiriska fallstudier av kompetenta praktikers kunskapsbas visas det begränsade värdet hos den disciplinära kunskapen. I stället utpekas reflektion över den egna praktiken, som en primär grund till yrkesskicklighet.

Här är det inte längre den enskilde studerande som står i fokus, utan en kompetent yrkesmänniska, vars kunskap utpekas som bärare av den åtråvärda kunskap som den studerande skall tillägna sig. På sitt sätt handlar det här mer om en diskussion av kunskapsbegreppet än den vuxnes myndighet att avgöra vad hon har för behov. Konsekvensen blir att inte alla vuxna blir myndiga, utan här är det frågan om en elit – de kompetenta. Vuxna studerande och deras behov blir inte utgångspunkt, utan de som redan är skolade och som skaffat sig en omfattande erfarenhet av yrkesmässigt handlande.

I de tidskrifter som undersökts finner vi exempel på denna tankelinje i en artikel där "excellenta" lärare inom högre utbildning studerats (Kane m. fl., 2004). Avsikten har varit att studera vad som utmärker deras praktik. Reflektion över praktik finner forskarna vara det som integrerar olika komponenter till undervisningsskicklighet – så att säga nyckeln till att bli en kompetent lärare. Även om deras studie är en forskning som avser studera undervisningsskicklighet, blir det särskilt kompetenta lärares egna reflektion, som ges auktoritet att avgöra vad som är bästa handlandet. Sätillvida avspeglar det grundidén i tankelinjen där den kompetente praktikern blir norm. Kane m. fl. utreder saken via en del kategoriseringar. Den första rör identifieringen av olika dimensioner av lärarskicklighet. De urskiljer fem sådana: 1. Att man behärskar sitt ämne väl. 2. Pedagogisk skicklighet genom

att kunna kommunicera väl och motivera de studerande 3. Personliga relationer med studerande. 4. Hur man kan koppla samman forskning och undervisning. 5. Personlighet. Dessa olika dimensioner anser forskarna sedan integreras via reflektionen över praktiken. Denna reflektion blir så att säga verktyget för att bygga ihop den excellens, som de 17 lärare som undersökts ansågs ha. Kane m. fl. identifierade sedan fyra olika varianter av reflektion över undervisningspraktiken. Den första var en "teknisk reflektion" över designval och liknande. Den andra var en "beskrivande reflektion" över det egna utförandet – lärarens egna handlande i klassrummet. En tredje typ var en "dialogisk reflektion", där man överlade alternativ för att förbättra undervisningen. Slutligen identifierade de en "kritisk reflektion", där de funderade över sin egen verksamhet från ett socialt, politiskt och kulturellt sammanhang.

Mann (2003) redovisar ytterligare ett exempel. I det fallet handlar det om en högre akademisk kurs i stadsplanering. Hennes fall kan ses befinna sig i gränslandet mellan föreliggande tankelinje och den om arbetsintegrerat lärande, som redovisas senare. Hon argumenterar för integrationen av arbetsplatserfarenheter i kursen via litteraturen om arbetsintegrerat lärande, men framför allt via Schöns texter. Mann redogör för utvecklingen av en kurs där de studerande skaffade sig erfarenheter genom praktik. Hon identifierar en första fas, där praktikuppgiften var att undersöka en fråga de var intresserad av och där praktikhandledaren stödde dem. Denna uppläggnings förändrades med inspiration av Schön och hans resonemang om hur man löser problem bland kompetenta praktiker: "Drawing on Schön (1983, 1987), it was decided that this module should seek to expose students to the 'real problems' of planning practice. They would be exposed not just to the 'work-place', but also to the complex issues which face professional planners on a daily base" (s.81). Denna koncentration på vardagens problemlösning och dess särart gör Schön till ett tungt argument i kritiken av den vetenskapliga kunskapens dominans, som bas för professionsutbildningar.

Schön är en av de mest citerade forskarna i den litteratur om vuxnas lärande, som företräder tankelinjen där kompetenta praktiker sätts upp som norm. Kvaliteterna i hans mest inflytelserika text gör det rimligt att ge en lite fylligare plats åt hans tanke om erfarenhetsbaserad reflektion (Schön, 1991). Hans bok "the reflective practitioner", som först publicerades 1983, måste ha träffat ett behov bland dem som funderar kring vilken kunskap som används i vardagen. Det är en välskriven text, som förmedlar sina poänger via analyser av olika empiriska fall. Analyserna är gjorda på ett känsligt sätt som ger empirin stor betydelse. Utgångspunkten är en kritik av en positivistisk, teknisk instrumentell rationalitet som härskar i utbildning och tänkande kring akademiska professioner. Denna rationalitet

framställer praktisk verksamhet bland professioner som en aktivitet som uteslutande utgår från vetenskaplig kunskap. Detta paradigm är inte bara en tankefigur utan är även institutionaliserat. Schön söker visa med empiri att det är en högst tvivelaktig utgångspunkt. Han skjuter in sig på att vardagsverkligheten ofta utgörs av illa definierade situationer som måste hanteras, där vetenskapen inte ger någon ledning i hur de skall sorteras, eftersom den disciplinära forskningen arbetar med mycket väl och snävt definierade problem. Han lyfter även fram att många professioner ägnar sig åt design, i meningen av att göra om den existerande verkligheten till en som man föredrar. Han tar som exempel arkitektur och ingenjörsprouffessionen. Den röda tråden är att den vetenskapliga kunskapsbasen inte är tillräcklig för att arbeta i de yrken som bygger på akademisk skolning. I stället är erfarenhetsbaserad kunskap, som härstammar från reflektion över vardagshandlingar och deras konsekvenser central. Schön riktar ljuset på hur universitetsutbildning legitimeras – hur en kunskapsbas som uppstått i tysk universitetstradition på 1800-talet exporterats och fått en hegemonisk ställning. Man kan möjligen notera att Schöns tänkande å ena sidan blivit en standardhänvisning, men å andra sidan kan vi notera en ökad akademisering och större krav på forskningsbaserad utbildning i praktiken. Detta kan man tolka som en trend i den riktning, som Schön kritiserar. Även företeelsen att yrkesverksamhet skall vara "evidensbaserad praktik", som har blivit ett starkt krav på flera professioner, t. ex. inom hälsosektorn, innebär ju att fler verksamheter inordnas under det tekniskt-rationella paradigmet. Kravet på evidensbaserad bas för yrkesutövande innebär dessutom att paradigmatets makt sträcks utanför utbildningarna in i arbetslivets vardag. Schöns inflytande har därmed visat sig begränsat, men Schöns kritik framstår som desto mer aktuell.

Schöns nyckelbegrepp är den reflekterande praktikern. Reflektion handlar enligt honom om en komplex kombination av att kunna se vad som är unikt i en situation, men också vad som är likt andra situationer. Det handlar dessutom om att göra vardagsexperiment och iaktta vilka konsekvenser dessa får i relation till vad som är önskvärt. Schöns tänkande har givit stark återklang hos dem som sysslar med arbetslivets pedagogik, naturligt nog. Det är lätt att fångas av Schöns argumentation. Schöns fokus ligger på vadfrågan. I grunden handlar det om vilken slags kunskap som skall väljas för att förbereda för yrkesverksamhet. Hans framställning vilar på empiriska fallstudier av kompetent yrkesverksamhet. Dessa fall bildar en pusselbit i ett resonemang, där resultatens potential utnyttjas genom att sättas i ett större sammanhang. Exemplet visar hur empiri kan användas, men också på att poängen inte ligger i hur studien lagts upp utan i hur man infogat dess resultat i ett resonemang.

Design är ett centralt begrepp i Schöns framställning. Begreppet har en krånglig relation till empirisk forskning, eftersom det handlar om mer än att dra slutsatser från forskning. Design är ju en skapande, uppfinnande verksamhet. Den är dock knappast fri, utan det handlar snarare om att hitta lösningar under mycket bestämda restriktioner. I arkitektur handlar det t. ex. om landskapets utseende, byggnadsmaterialets kvaliteter och ekonomi, för att inte tala om fysikens lagar. Det handlar även om att skapa med de resurser som finns tillgängliga. En ytterligare aspekt av design är att den odlar ideal, kriterier, skönhetsideal och föreställningar om utseendemässig och funktionsmässig kvalitet. I Schöns ögon karaktäriseras yrkeskunnande av dessa drag i betydligt högre utsträckning än vad som erkänns.

Det är lätt att tänka på föremålet för denna skrift, didaktik för vuxna, i dessa termer. Didaktik sett som en verksamhet där man formar arrangemang för att befordra vuxnas lärande torde ha drag gemensamt med design. Formandet av didaktiska arrangemang kan man föreställa sig som en uppfinnande verksamhet, där det handlar om att lösa ett problem inom ramen för restriktioner, som tid och rum och de studerandes egna villkor etc. Det kan också handla om restriktioner som kan inses med hjälp av lärandeteori och annan akademisk kunskap. Problemet måste även lösas med hjälp av tillgängliga resurser, som litteratur, tillgång till media etc. Till slut måste lösningen svara mot föreställningar om vad som är goda lösningar – en fråga om kriterier för vad som är en god lösning. Utan denna kompetens, som överskrider den forskningsbaserade kunskapen, torde kvaliteter i resultaten vara opredicerbara. En direkt tillämpning av forskningsresultat eller gängse teori, utan designkompetensen, torde kunna utmyнна i en praktik, som kan vara utan några som helst kvaliteter.

Frågan om den vetenskapliga basen är ju en avgörande fråga för den akademiska utbildningen i stort. I hur stor utsträckning kan forskningsbaserad kunskap utgöra grund för en utbildning eller för ett yrkeskunnande? Om Schön har rätt – vem har den kompetens, som saknar forskningsbas? Skall högskolan odla en annan kunskap än den som skapas via forskningsverksamhet? Med vilken auktoritet kan man göra det? Hur skall de som förvaltar denna erfarenhetsgrundade kunskap kunna avgöra vad som är legitim kunskap? Nu är det ju så att den institution som ständigt hänvisar till sin forskningsbas, trots allt i alla tider också sysslat med annat – konstnärlig utbildning, praktisk prästutbildning etc. I själva verket är ju den kunskap, som vilar på en empirisk bas ett sentida inslag i akademins historia. I vår tid kan vi iaktta motstridiga tendenser – vi har fortfarande en tendens av att allt fler verksamheter bygger upp och hänvisar till att de är forskningsförankrade. I Sverige har på så sätt en rad utbildningar introducerat alltmer av forskningsrelaterad kompetens, som uppsatser, forskningsmetod etc.

Allt fler yrken får sina egna forskarutbildade – på vårdområdet är detta t ex utomordentligt påtagligt. På samma gång ser vi inslag av att klassisk disciplinär kunskap blir nedgraderad. Ett påbjudet och ökat samarbete mellan arbetsgivare och universitet inbjuder till didaktiska lösningar, som underminerar tanken om en forskningsbaserad kunskap, som primär grund för akademisk kunskap. Ett sådant resonemang går ofta under beteckningen "work-based learning", där man programmatiskt uppgraderar den kunskap, som är erfarenhetsgrundad och som utvecklats via reflektion bland yrkesverksamma. Vi återkommer till detta begrepp senare. Bilden är alltså motsägelsefull, när det gäller den samtida diskussionen kring vad som utgör en lämplig kunskap i utbildningar, som skall vara en förberedelse för yrkesverksamhet.

Inte sällan är det svårt att relatera den konventionella forskningsbaserade kunskapen till den som byggts via reflektion över erfarenheter och praktiska experiment. Schöns resonemang om olika rationaliteter tycks på sätt bekräftas. Ett exempel är klassikern "Vuxna lär" från femtiotalet (Vuxenpedagogiska seminariet, 1958). Den var skriven av en "obotlig akademiker" och ett antal praktiker från primärt folkbildningen, som hade deltagit i det vuxenpedagogiska seminariet. Texten består först av ett antal kapitel, skriven av professorn, som redogör för forskningsbaserad kunskap. Sedan kommer ett antal kapitel, som avser vara praktiskt tillämpbara, skrivna av praktiker. Det är svårt att se hur den ena kunskapen är relaterad till den andra – de framstår så att säga obefläckade av varandra.

Ett påfallande drag är att kompetenta praktikers verksamheter görs till norm. På så sätt innehåller perspektivet ingen kritisk hållning till etablerade yrkespraktiker, utan bara till synen på den kunskap som behövs för att förbereda till yrkesverksamhet.

Vilken är forskningens plats och vad är att betrakta som konst? Schön framhåller nämligen att mycket kompetent yrkesutövning kan betraktas som en slags praktisk konst (art). Han diskuterar dock platsen för forskning inom ramen för hans eget tänkande och argumenterar för olika varianter som särskilt bidrar till praktikers verksamhet. Dessa kan indikera forskningskonsekvenserna av perspektivet. Dessa varianter föreslås: 1. Forskning om ramarna för praktikers sätt att se på världen. Kunskapssociologi à la Mannheim pekas ut som exempel. 2. Forskning som bidrar till att bygga under professionella praktikers repertoar – fallanalyser kan då bidra. 3. Kunskap om övergripande teorier och undersökningsmetoder. Denna fyller ett behov av att skapa tolkningsramar för praktiker. 4. Forskning om själva processen av reflektion i handling. Schön har slutligen en vision av ett samarbete mellan forskare och praktiker, som rubbar statushierarkierna inom den akademiska sfären. Han ser framför sig en situation, där forskares sam-

arbeten, fortbildningsinsatser och konsultationer betraktas som lika viktigt som den forskning som sker utan sådant samarbete. Ett annat argument från Schön är att se praktikern som forskande om sin egen praktik när hon reflekterar i (om) handling.

Tankelinje 4: Arbetsintegrerad utbildning

Kärnan i tankelinjen: I denna tankelinje förskjuts ytterligare utgångspunkten för kritiken av utbildning av vuxna. Här är det inte autonoma vuxna individer, eller självständiga professioner som är utgångspunkten. I stället är det självförståelsen på arbetsplatser, som är norm. Eftersom det väsentliga kunskandet finns på arbetsplatser bör studier i hög grad förläggas dit. Utbildningssystemet bör inta en organiserande och legitimerande roll, byggd på förhandlingar med representanter för arbetsplatserna.

Denna variant ansluter i ganska hög grad till de föregående, såtillvida att man ofta hyllar samma tankegångar och inte sällan refererar till samma forskare. Skillnaden ligger i vem som anses ha legitim makt över vad som är giltig kunskap. Här torgförs resonemanget att kunskapen skall vara förhandlad, men med arbetsplatsers nytta, som norm. På så sätt är det varken de studerande som individer eller kompetenta praktikers skicklighet, som står i förgrunden, utan en slags kollektiv institution – arbetsplatsen. Ett drag i de texter, som behandlar detta är att de ofta handlar om organisering av verksamheten, vem som utövar kontroll över verksamheten och var den förläggs. På engelska används regelmässigt här begreppet "work-based learning", eventuellt kan det motsvaras av begreppet arbetsintegrerad utbildning på svenska (Theliander m. fl., 2004).

Denna didaktik är en slags motsvarighet till en del sentida tendenser som finns i synen på utbildning. En sådan är förskjutningen från individuell autonomi som ideal till ekonomisk nytta (Oftedal Telhaug, 1990). Från ett ideal om en kunnig medborgare till en kompetent arbetskraft. Man kan iakttä hur dessa förskjutningar kan ske inom ramen för samma slags kritik av utbildningsverksamheter för att utveckla en världsfrämmande kunskap och vara självtillräckliga. Ball (1993) skriver om en koalition mellan "new progressive educators" bland matematik- och naturvetenskapsdidaktiker och "progressive vocationalists" inom industrins multinationella företag under 1980-talets Storbritannien. Tankelinjen borde passa in i detta mönster. Man kan också se reformdidaktiken allmänt i ljuset av ett utbildningsväsende, vars elit i allt högre grad tas ifrån eller själva nedmonterar anspråket på en

autonomi och överhöghet i formuleringen av vilken kunskap som är giltig. Tanken om att även universitet skall ägna sig åt arbetsintegrerat lärande blir då ett slags yttersta konsekvens av dessa tendenser: Kunskapens legitimitet avgörs då i en förhandling med de som har makten över arbetslivet.

Med utgångspunkt i hur denna tanke relateras till en universitetskontext skriver Boud & Solomon (2001a): "In work-based learning the structural arrangements, as well as the sequence of learning episodes, begin with the learners and their workplaces, and end with the university. Subject units are subordinate to the programme of work." (s. 21). Man kan säga att man på didaktikens vad-fråga svarar att det handlar om vad som är nyttig kunskap ur perspektivet av arbetsplatsen och den arbetande där. Här delar man perspektiv med Schön. Boud (2001a) skriver: "A basic assumption of work-based learning is that knowledge is generated through work" (s. 36). Det är en tydlig kunskapssyn. Den är inte individualistisk i meningen att den opererar med någon föreställning om en autonom individ, som kan ta autonom ställning till livet. Nyttan i arbetslivet utgör i stället kriterium. Boud (ibid) pekar på en distinktion mellan två slags forskning, som Gibbons gjort. En disciplinbaserad, teorifokuserad, homogen form, "mode one", och en annan som påminner om den kunskap som work-based learning bygger på: "mode two". Den senare är tillämpad, transdisciplinär, heterogen, är inte hierarkiserad och kunskapen är flyktig och förgänglig. Det är denna senare kunskap, som Boud hänvisar till, när det gäller work-based learning. Man kan ju se att detta står i stark kontrast till bilden av en vetenskap som fokuserar på att långsiktigt och successivt bygga en kunskap med sikte på att förmedla den kumulerade kunskapen via utbildning. Boud & Solomon (2001b) framhäver att verksamheter som följer mönstret enligt "mode two" utmanar universiteten på flera sätt. En sida är att den underminerar lärarens identitet, som bärare av en kunskap, som genererats enligt mode 1-modellen. Lärarnas skolning är inte anpassad till work-based learning. En annan utmaning är att kunna jämställa studier på och i arbete med akademiska studier av konventionellt slag.

Finska forskare har diskuterat liknade didaktiska perspektiv på samarbeten mellan arbetsliv och högre utbildning (Tynjälä m. fl., 2003). De anknyter till Gibbons och hans "mode two" och kallar det ett pragmatiskt universitet. Skillnader mellan lärande i vardagen och i utbildningskontexter tror de kommer att utmanas. De lägger fram en syntetiserande syn på hur man kan analysera fenomen som samspel och samarbete mellan arbetsliv och högre utbildning. legitimerar sitt resonemang med hänvisning till namn som Boud och Lave & Wenger. Deras genomgång utmynnar i att de identifierar fyra perspektiv på problematiken. Det första ser till de studerades lärande och deras utveckling av expertis. Det andra perspektivet tar

utgångspunkt i utbildningsinstitutionerna och deras lärare. Arbetsplatsen och arbetsgivarna är den tredje synvinkeln, medan den fjärde utgörs av ett samhälleligt perspektiv på utbildningssystemet. Man kan säga att de skisserar ett program för att utveckla relationerna mellan högre utbildning och arbetsliv.

Begreppet kompetensbaserad utbildning har varit en del i arsenalen för att förändra utbildningssystemen de senaste decennierna. Det faller väl in i mönstret som skrivs fram som ett drag i det post-moderna tillståndet: performativitet. Som synsätt synes det vara besläktat med eller en del i arbetsintegrerat lärande. Här sätts fokus på att man kan göra, utföra eller handla på ett på förhand bestämt sätt, t. ex. i ett yrke. Tarrant (2000) diskuterar detta begrepp kritiskt. Han framhäver att denna syn förutsätter att de studerande skall lära sig att fungera i ett sammanhang, men inte fundera över sammanhanget. Det samhällskritiska uppdraget ryms inte inom detta perspektiv. I en annan artikel utvecklar Tarrant (2001) samma tema. Nyttotänkandet och den starka betoningen av yrkesutbildning kritiserar. Han skriver att dessa institutioner kännetecknas av att fokus är för smalt: "it aims to produce the worker, not the democratic citizen or the thinker, as though these were mutually exclusive" (s. 374). Sammanhanget för hans kritik är närmast yrkesutbildningar. Hans kritik handlar i denna senare artikel om fokuset på arbete och en utbildning som avser leverera nyttigheter i det perspektivet. Mot detta står en bildningssyn, som föreställer sig en ställningstagande människa, som är bättre rustad för detta via val av innehåll, som inte bygger på anpassning till det befintliga.

Eynon & Wall (2002) går igenom olika drag i kompetensbaserade ansatser och redogör för de kontroverser som begreppet orsakat i akademiska kretsar. I deras fall handlar det om professioner som läkare, lärare, företagsledare och ingenjörer och införandet av kriterier på kompetens som indikator på yrkesduglighet. I hög grad tar det hela sig praktiskt uttryck i nationella kriterier på kompetens som skall motsvara olika nivåer av yrkesskicklighet. Man kan notera att den materialisering av begreppet som skett i deras sammanhang, d.v.s. Storbritannien, i hög grad karaktäriseras av "performativitet" – att det handlar om handlingskompetens snarare än teoretiska insikter eller förståelse. Performativitet anses av många som ett kännetecken hos den postmoderniteten. Ett annat drag är att man upprättar nationella kriterier, något som knappast framstår som postmodernt, snarare som inspirerat av modernistisk byråkrati med visioner om en standardmänniska. Ett motsägelsefullt fenomen är det nog. Några holländska forskare illustrerar detta intresse för nationell styrning via utvärderingskriterier (Tigelaar m. fl., 2004). De har tagit fram ett instrument för att mäta lärarkompetens, som är lite bredare definierad. Motivet är att utvärdera lärare i högre utbildning.

Kopplingen mellan "experiential learning" och arbetsintegrerat lärande understryks av en artikel av Gray (2001). Här finner vi Boud, Kolb och Schön som referenser från 1980-talet när det gäller att rita en karta över härstamning. Gray diskuterar även begreppet "action learning", som ett sätt att arbeta inom ramen för det bredare begreppet arbetsintegrerat lärande. Här närmar sig Gray ett konkret förslag på svar på hur-frågan. I artikeln redovisas ett fall, där University of Surrey samarbetar med ett multinationellt bolag om en mastersutbildning i företagsekonomi, som är baserad på "action learning". Exemplet illustrerar vad som rent konkret kan dölja sig bakom det abstrakta. Centralt är en kombination av webbaserad styrning via introduktioner till olika frågor inklusive litteraturlistor och workshops där man blandar disciplinär kunskap och bolagsledningens bidrag av centrala frågeställningar för verksamheten. Universitetet garanterar den akademiska standarden, medan bolaget ser till att deras affärs mål blir tillgodosedda. Enligt Gray får studenterna utmaningar och något som motsvarar deras intresse. Artikeln är knappast värdefull som forskning, den saknar en rimlig kritisk distans för att duga därtill. Den är däremot intressant som "empiriskt" exempel på det som Tarrant diskuterar, nämligen hur vuxenutbildning, i detta fallet universitetet, avsiktligt underordnas de multinationella bolagens affärs mål. Akademiens identitet blir vilande på den ganska lösa sand som utgörs av att garantera att uppgifterna är "academically valid". Man får intrycket av att frågan om "nyttan" tas hand om av bolaget.

När det gäller hur-frågan kan man notera att den arbetsintegrerade didaktiken pekar ut förhandlingar mellan parter, som det mest centrala. Boud (2001b) diskuterar en rad arbetsformer, som blir aktuella därvidlag. Förhandlingarna om lärandet kan utmynna i en lärandeplan som i sin tur leder till att ett lärandekontrakt kan signeras mellan den studerande och utbildningsinstitutionen. Lärandekontrakt är faktiskt en uppfinning, som odlats av Knowles. Ett annat konkret verktyg är att de lärande lär av varandra – peer-learning. Perspektivet underminerar legitimiteten hos konventionella bedömningssystem, eftersom utbildningsinstitutionen här saknar legitim grund för att avgöra vad som är giltig kunskap. Detta ligger ju i nyttan utanför utbildningen. Därför utvecklas här förslag på olika sätt att hantera detta legitimitetsproblem. En sådan är tanken om att utfallet av studierna kan åskådliggöras i en portfölj. Detta har ju blivit vanligt i vissa studiegångar. I själva verket förflyttar det potentiellt makten över kvalitetsbedömningen från utbildningsinstitutionen till arbetsgivaren direkt. Stephenson (2001) redogör för en variant "the capability envelope", vars bas är en förhandling mellan individ, arbetsgivare och utbildningsinstitution. Det man önskar åstadkomma är ett helhetsbetonat lärande som siktar på att förbättra såväl individens som företagets/organisationens kapacitet. Kapacitet avser så vitt

jag kan förstå en förmåga att hantera framtida utmaningar. Det hela framstår som en variant av portföljidén. Viss empirisk forskning och utvärdering av fenomenet redovisas i Stephensons artikel.

Arbetsintegrerat lärande är som didaktik ganska tydlig när det gäller hurfrågan. Vadfrågan behandlas dels på ett allmänt sätt – det skall vara arbetsintegrerad kunskap – dels via hänvisning till förhandling. Vadfrågan blir så att säga en hurfråga. Det finns en hel del konkreta förslag på hur man kan göra. Att man vågar sig på detta kan möjligen vara ett utslag av den pragmatiska hållningen. Den senare visar sig också i de eklektiska resonemangen om lärandeteori, när didaktiken skall berättigas. Man kan jämföra med Schön, Kolb och Knowles, som även de intagit en eklektisk inställning till teori som kan användas som legitimation och inspiration för det som är deras egentliga syfte, nämligen att slå ett slag för kunskap, som genereras utanför den akademiska, vetenskapliga kontexten.

Att ovanstående resonemang utgår från en högskolekontext kan ju ses som en begränsning. Mot detta kan man invända att denna inte spelar så stor roll för de förslag som läggs fram, eftersom högskolekontextens traditioner, kunskapsbas och skolning snarast har rollen av att vara ett problem i dessa texter. Det är därför troligen lätt att överföra tankarna till andra verksamheter där man befördrar vuxnas lärande. De grundläggande frågorna handlar om relationen mellan utbildning och den praktik, som utbildas för. I denna tankelinje drivs tesen att utbildning skall vara instrumentell för den verksamhet som man utbildar för. Som framgått finns det artiklar som problematiserar denna didaktik, inte minst ur perspektivet av idén med ett oberoende kritiskt utbildningssystem.

Tanken om en mer arbetsbaserad eller integrerad didaktik är i hög grad understödd av politiska instanser. Ett uttryck för detta redovisas i en artikel om en satsning i USA, som kallas "Advanced Technological Education Program" och som primärt genomförts inom community colleges. Det handlar om utbildningar som är ett eller ett par år och som ligger på en nivå ovanför deras high-school. Man tänker på svenska KY-utbildningar. I denna ger kraven på närmare samarbeten mellan arbetsplatser, d.v.s. arbetsgivare, och utbildningsinstitutioner återklang. Zinser & Lawrenz (2004) redovisar en tämligen omfattande utvärdering av dessa. Alla genomförda utbildningar har svarat på en webbaserad enkät varje år 2000–2003 (90% svarsfrekvens) och sedan har besök gjorts på 13 platser. Resultaten visar att samarbeten mellan arbetsplatser och utbildningar varit omfattande och mest handlat om innehållsfrågor. Man finner också att många menar att detta givit effekter på klassrumsaktiviteter. Det handlar då om att man fokuserar mer på att utveckla arbetsrelevanta färdigheter. Föreläsningsaktiviteter har även minskat. I denna artikeln handlar det empiriska i grunden om att finna belägg

för att policyn har genomslag i verkligheten, och studien har inga djupare teoretiska ambitioner.

I de artikeltexter, som redovisats ovan förekommer sällan hänvisningar till egen empirisk forskning, som ett argument för att legitimera didaktiken. Berättigandet sker via common-senseargument eller sociologisk forskning och reflektion om samhällstillståndet. Allmänna hänvisningar till lärandeteori återfinns även. Man kan uppfatta detta som ett uttryck för att man förmedlar sina reflektioner över erfarenheter och att man på så sätt skriver i konsekvens av sin egen tradition. Det hela utmynnar i att tydliggöra positioner och anföra argument för sin position, snarare än att förmedla upptäckter eller tolkningar av en empirisk verklighet.



ARBETSDIDAKTIK

I förra kapitlet var avsikten bakom de didaktiska resonemangen att reformera befintliga utbildningar. I detta kapitel kan man urskilja en annan avsikt, nämligen att etablera en didaktik via arbetet eller i anslutning till arbetet. På så sätt inramas artiklarna av en helt annan ambition än reformdidaktiken. Resonerandet i dikotomier och upplösning av stark inramning och klassifikation blir inget självklart projekt här. I detta kapitel handlar det om ett samhälleligt projekt, där arbetsplatsen skall tas i anspråk för att utveckla ett kunnande. På så sätt skiljer sig detta avsnitt från det förra genom att inte handlar om reformering av utbildningar och utbildningsinstitutioner. Här står arbetsplatser i fokus, antingen som lärandemiljöer för individer eller för ett kollektivt lärande. Det är en mycket komplex diskussion, som framträder. Ofta handlar det om att identifiera didaktiska potentialer i en vardag, som i huvudsak styrs av andra mål. Man kan ana att det handlar om att etablera ett alternativt tänkande till det som vardagen präglas av, där verksamhetens mål handlar om tillverkning av varor, behandling av klienter eller tjänster som skall utföras. I renodlade utbildningsverksamheter finns det ju alltid någon slags didaktik – något måste man ju göra. När det gäller arbete är detta inte givet – i själva verket har man intrycket av att många texter handlar om att lansera tanken på arbete som ett pedagogiskt fenomen. Detta är möjligen skälet till att det finns åtskilliga bidrag, som ägnar sig åt grundläggande frågor.

I genomgången har här två tankelinjer kunnat urskiljas. Den ena tankelinjen fokuserar på utvecklingen av en novis eller lärling till expert eller mästare. Denna tankelinje riktar ljuset på hur individer kan utvecklas i riktning av att bli lika de som representerar stor kunskap i det etablerade kunnandet. Den andra tankelinjen tar ett kollektivistiskt perspektiv, där utvecklingen av arbetet utgör lärandets motiv. Här handlar det således varken om individer, noviser eller om att införliva en etablerad social praktik, utan om att förändra verksamheter och överskrida det befintliga sättet att arbeta.

Två artiklar ägnas åt ett så allmänt teman att de inte kunnat insorteras under någon av tankelinjerna. Därför redovisas de först. De handlar båda om föreställningar kring förhållandet mellan formell och informellt lärande i ett sammanhang av arbetsplatslärande.

Svensson, Ellström och Åberg (2004) diskuterar relationen mellan utbildning och arbetsplatslärande i en artikel, som också redovisar empiri. I denna ses problemet så att säga från motsatt håll till resonemangen i förra kapitlet,

det är en kritik av föreställningen att formell kunskap inte behövs. I artikeln kan man ana att odugligförklaringar av formell utbildning i vissa kretsar blivit så utbredd att det uppstår ett behov av ett försvar för den. Med hänvisning till Ellströms resonemang på annat håll hävdas att formellt lärande måste till – informellt lärande är viktigt men inte tillräckligt. Ett skäl är att arbete blivit alltmer intellektuellt till sin karaktär. Utvecklingen i arbetslivet anses överbrygga gränserna mellan allmänbildning, yrkeskunskap och personlig utveckling. Å andra sidan räcker det inte med formell utbildning – det finns behov av informellt lärande för att resultatet skall bli effektivt. I artikeln redovisas praktiska exempel, där problematiken kring relationen mellan informellt lärande och formell utbildning blir föremål för reflektion. Här hävdas att formell utbildning måste anpassas i hög grad för att kunna bli tillgänglig på moderna arbetsplatser – här krävs flexibilitet, t. ex. lokal närhet, eller datorbaserade verktyg, för att det skall vara genomförbart. I artikeln utpekas lärcentra i Sverige närmast som ett föredöme därvidlag. Man hänvisar också till minilärcentra, lokaliserade på arbetsplatser, som en ännu mer tillgänglig form. Erfarenheter av dessa utgör exempel i texten. Ett empiriskt fall handlade om kurser i matematik, svenska, engelska och om datorer i tre industrier. Trots att deltagarna var nöjda fann man i en utvärdering att många inte tyckte att kunskapen kunde passas in i arbetet – de kunde helt enkelt inte komma på några exempel på användning. I ett annat exempel från sjukvårdskontext var reaktionen annorlunda. Här fann deltagarna att den formella utbildningen var användbar i arbetet. Eftersom det här handlade om yrkesinriktat innehåll kanske inte detta förvånar. Av artikeln kan man dock dra slutsatsen att det inte är helt lätt att integrera formell utbildning och informellt lärande, även om man har goda argument för att så bör ske och även om man har utvecklat organisatoriskt stöd på arbetsplatser för detta.

Malcolm, Hodkinson & Colley (2003) gör en attack på indelningen i informellt, icke-formellt och formellt lärande. Det är en kritisk analys av begreppens hållbarhet och användbarhet. Denna indelning finns mer eller mindre explicit i såväl litteratur, som i policytänkande. Vi har t. ex. sett hur didaktik inte sällan formuleras som en kritik av formellt lärande, som i reformdidaktiken. Ofta ställs informellt och formellt lärande mot varandra i diskussioner kring effektivitet – frågan blir vad som den bästa vägen att nå bestämda mål. I mer politiskt betonade resonemang görs motsvarande polarisering mellan icke-formellt och formellt. Här ses ofta formellt lärande som förtryckande och det icke-formella, som en normativt bättre alternativ. Malcolm m. fl. har gjort en genomgång av såväl litteraturen som berättelser om lärande från en rad olika situationer och sammanhang, som ett empiriskt underlag. Deras konklusion är att uppdelningen inte är meningsfull,

såttillvida att specifika lärandesituationer innehåller inslag av både informellitet och formalitet. Dessa kategorier är istället sammanflätade. Man påpekar också att detsamma ofta gäller frågor om makt – det finns ingen självklar relation mellan olika grader av formalitet och förtryck eller befrielse. Forskarna förespråkar trots detta att man skall analysera i termer av formellt – informellt, men som drag eller egenskaper i situationer. I artikeln används empiriskt underlag för att dra kritiska slutsatser om validiteten hos en tämligen etablerad begreppsapparat. Det är ett intressant exempel på vad man kan göra med väl vald empiri i en diskussion kring begrepp. Tyvärr redovisas inte empirin på ett sorgfälligt sätt.

Tankelinje 1: Att utveckla noviser till experter

Kärnan i tankelinjen: Tankelinjen fokuserar på utvecklingen av en novis till expert. Ett alternativt språkbruk är det om en lärlings väg till att bli mästare. Denna tankelinje riktar ljuset på hur individer kan utvecklas i riktning av att bli lika de som representerar stor kunskap i det etablerade kunnandet. Man kan säga att det handlar om att överföra befintlig kunskap till nya medlemmar av ett yrke.

Diskussionen kring lärande i arbete präglas inte sällan av att man använder metaforer och begrepp, som utvecklats inom forskning om utbildningsväsendet.

En artikel av Moore (2004) är en intressant exempel på detta. Han framlägger tanken att arbetet kan ses som en läroplan. Han överför således en term och ett sätt att analysera utbildning till arbetsplatsen och vad den erbjuder den lärande novisen. Via sin empiri anser han att "a naturally-occurring curriculum exists in these work sites.." (ibid., s. 326). Det handlar i hög grad om en upplevd läroplan. I huvudsak exemplifierar han med fallstudier av praktikanter på olika arbetsplatser. Som ett centralt analysverktyg används Bernsteins begrepp klassifikation och inramning. Han konstaterar att arbetsplatser faller olika ut när man granskar dem på detta sätt. En praktikant, som är guide i ett museum möter en svag klassificering och en svag inramning av den kunskap som hon tillägnat sig. Mot detta ställer han en annan praktikant, som arbetar på en djurklinik, där både klassifikation och inramning är stark. Han utvecklar sedan en diskussion om vad som formar läroplanen. Här pekas roller och produktionsprocess, men också individens karaktär och bildningshistoria, ut på en mikronivå. Utanför detta placerar han arbetsorganisationens omgivning och kultur i bred mening, t ex den som samman-

hänger med samhällsklass. Som avslutningsmening skriver Moore att förståelsen kan utgöra grunden till konstruktiva interventioner. Man ser att sådan aktivism inte intresserar Moore, eftersom han inte fördjupar temat.

Billett (2001) diskuterar innebörden i begreppet expertis i en mycket innehållsrik artikel, som är väl förankrad i litteratur om lärande. Han linjerar upp två motpoler i den tidigare forskningen, en som härstammar från kognitiv psykologi och en annan som har sina rötter i en sociokulturell tradition. Han pekar ut dessa positioner som "twin hazards", menande att den första är alltför individualistisk genom att förlägga expertkunskapen till kognitiva strukturer som så att säga sköts inom individen (ofta refererat till som mentalism), medan den andra utmynnar i en social determinism, där individen uteslutande ses som en del i en större social praktik. Han delar den epistemologiska uppfattningen att mänskligt kunnande baseras på att människan och hennes omgivning inte kan separeras. De är snarare förutsättningar för varandra, en uppfattning man brukar kalla icke-dualistisk. Den utgör en markering gentemot mentalistiska föreställningar, där människans tänkande blir frikopplat från omvärlden. Denna kritik delar i själva verket Billett med många, från Skinners behaviorism till sociokulturell teori och fenomenologi. På den andra sidan är Billett kritisk mot de varianter som upplöser individen som aktör, vilket han anser utmytna i en social determinism.

Det är ju uppenbart att dessa två positioner utmynnar i skilda logiker, när det gäller didaktiska frågor, därför blir valet av position i förhållande till expertisbegreppet viktigt. Billett går igenom utvecklingen av diskussionen och drar slutsatsen att allt talar för att expertkunskap är domänspecifik, något, som numera erkänns bland forskare inom kognitiv psykologi. Detta talar ju för de sociokulturellas sak. Billett menar dock gentemot de senare att individers levnadshistoria tillför en individuell faktor, som innebär skillnader i tolkning av betydelse för deras "kunnande-i-praktiken", som experter. Han uttrycker sin position så här: "the development of expertise from this view is characterised by intersections between the trajectories of the transforming social practice and individuals' ontogenetic development" (s. 443). Han antyder att såväl den sociokulturella, som den kognitiva psykologin opererar med en objektivistisk kunskapsteori. I artikeln spelar översiktliga framställningar av empirisk forskning en betydande roll, liksom hans egen forskning om frisörarbete.

Ser man till konsekvenserna för didaktiken pekar Billett på att mycken policy, som utvecklats på senare tid, går i helt fel riktning. Han tänker då på utvecklingen av kompetenskriterier och utpekande av nyckel- eller generiska färdigheter. Alltsammans representerar föreställningar om kunskaper som dekontextualiserade och abstrakta. Detta rimmar inte alls med Billetts

konklusioner. I hans perspektiv räcker det inte med att bli utrustad med kognitiva och sociokulturella verktyg, det avgörande är att de används i de bestämda omständigheter och aktiviteter, där de hör hemma. Detta svar kunde väl också ha givits av det sociokulturella lägret. Till detta läggs sedan ett svar på frågan om hur en mer robust och allmängiltig kunskap kan åstadkommas. Svaret är variation i hur man kan lösa problem. Han använder här exemplet om vad en novis i kockutbildning bör vara med om när det gäller att göra en sås tjockare till konsistensen. Fokus på variation är intressant, eftersom det är den centrala tesen i variationsteori (Marton & Tsui, 2004), men också genom att variation är kärnan i Edwards & Ushers (2000) konkretaste förslag till en didaktik för det postmoderna tillståndet.

Billett (2002) följer upp med en kritisk diskussion om den gängse framställningen av lärande i arbetslivet som informell och helt situerad i arbetsplatsens sociala praktik. Billett menar att det finns mycket som talar för att lärandet i arbetslivet är strukturerat och att man kan tala om en arbetsplatsdidaktik (pedagogy). Med flitig användning av empiriska exempel driver han denna tes på ett hyggligt övertygande sätt. Vi kan jämföra med Moores diskussion tidigare om arbete som en läroplan. En annan tes som är central i Billetts artikel är att det finns ett samspel mellan behov att tillgodose ett lärande för att tillförsäkra arbetets kontinuitet, och individens intresse av yrkesmässiga och personliga motiv, som sträcker sig utanför arbetsplatsen. Detta faller tillbaka på Billetts syn på lärande som något som är situerat både i arbetet och i individers biografi. Arbetsplatsen blir då också en verksamhet där olika intressen möts och konflikterar. Individerna är infångade av sociala strukturer som ojämnt fördelar möjligheterna att lära. Billett resonerar i hög grad med hjälp av teori och empiri utvecklad via den tradition som ser lärande som deltagande i social praktik. Det hela kan anses som en kritik av traditionens starka fokus på den sociala kontexten. Intressant att notera är den betydelse som empiriska exempel får i argumenteringen. Billett skriver texter, där positioner ges stöd av ganska omfattande genomgångar av empirisk forskning, men också av argument formulerade på en kunskapssteoretisk nivå.

Hodkinsons m. fl. (2004) artikel framstår som en väldokumenterad argumentation för att också hitta ett utrymme mellan vad de menar är två misstag i diskussionen om arbetsplatslärande. Antingen överbetonas individens aktiva roll eller också hamnar man i en organisatorisk eller kulturell determinism. Här känner vi igen Billetts resonemang. Deras tes utvecklas på två vägar. De utför först en kritisk granskning av relevanta teorier (Lave & Wenger, Engeström och Bourdieu), för att sedan inta en position där individens biografi kommer tydligare till uttryck i ett spel mellan aktiv handling och struktur. Billett är en forskare som de relaterar sig positivt till. Likaså

hänvisar de med gillande de studier i individuella biografier, som gjorts av forskare i Danmark, t. ex. Salling-Olesen, och i Finland av Antikainen. Här finner vi en koppling till det nätverk av forskare, som studerar vuxnas biografier och som utgör ett nätverk inom ESREA, den europeiska organisationen för vuxenutbildningsforskare, som redovisas längre fram. Vid sidan av denna relativt insiktsfulla diskussion anför man sedan fylliga empiriska exempel som demonstrerar komplexiteten. Med denna utgångspunkt landar de i synpunkter på vad som borde vara didaktiska konsekvenser. De menar då att arrangemang som ser lärandet som individuella val av kurser, lärandeplaner etc. i en karriär överbetonar det individuella. Å andra sidan vänder de sig mot den didaktik, som betraktar alla som en homogen massa som förutsätts behärska en på förhand bestämd kunskapsmassa. I stället bör man fokusera på att bereda möjligheter till lärande, att skapa en expansiv lärandekontext. Det senare förutsätter beredskap att ändra arbetsformer och uppgifter, men också strukturella faktorer, som status, betalning och befordran. Detta förutsätter också att man svarar på behoven på en mikronivå i organisationen likväl som på makronivå. Man bör uppmuntra lärandet inte beordra fram det. Artikeln är välgjord, men behandlar främst vad-frågan. Skälen för deras tes hämtas från såväl en kritisk diskussion av såväl lärande- och samhällsteori, som empirisk forskning om det specifika fenomenet. Inte minst använder de människor som byter arbetsplats som fall som belyser från om skärningspunkten mellan det situerade och det biografiska.

Ett annat exempel på hur man tar utgångspunkt i lärandeteori är fackligt lärande. Ball (2003) bygger sin tolkning på begrepp från den traditionen, primärt Lave och Wenger. Han argumenterar för att begreppen blir mycket användbara i tolkningen av levnadsberättelser från engelska fackföreningsmedlemmar, som blivit valda till förtroendeposter. De startade som noviser, deras val till poster resulterade i en ökat deltagande. Det är organisationen och den sociala praktiken som blir vägen till att behärska uppgifterna. De som intervjuades såg deltagandet i fackföreningen som vägen in i formella studier. Studiernas bruksvärde i fackföreningen var poängen med de formella studierna, inte deras bytesvärde. Deltagarna strök under studiernas instrumentella värde. Ball visar hur deras kontakt med utbildning i mycket små steg förskjuter deras syn. Via sitt deltagande i utbildningskontexten kommer de så småningom att skaffa sig en delvis annan syn på utbildning, vilket leder till att de tänker sig högre utbildning och genomför sådan. Ball tycker att begreppen "legitimate peripheral participation" och "community of practice" samt "orientation" fungerar som utmärkta heuristiska begrepp, när han sökt tolka sina fall. Han menar att man bör ta utgångspunkt i icke-deltagares primära verksamheter, för att de skall bli inlemmade i utbildning som verksamhet.

Exemplet kan synas lite vid sidan av didaktiken och Ball ägnar inte den någon särskild uppmärksamhet. Han har inga synpunkter på den formella utbildning som hans intervjupersoner deltar i. Det intressanta är snarare kontrasten till mycket av den didaktik, som utvecklats inom vuxenpedagogikbegreppet, särskilt den kritiska traditionen. I den senare är det utbildningen som är alltings genesis. Det är via utbildning, som människor blir transformerade, medvetandegjorda eller på annat sätt omvända. Vad Ball säger är i stället att utgångspunkten är något annat, nämligen den sociala praktiken, inom vilken utbildningen blir nyttig. Det finns ytterligare en kontrast – i Balls text framhävs att en förändring sker i små steg, där själva deltagandet utgör förklaring till förändringen, inte en via utbildning förvärvad reflektion. Balls fall illustrerar skillnaden i tänkande på ett mycket tydligt sätt.

Munby m. fl. (2003) argumenterar för att man bör vara intresserad av s.k. metakognition i relation till lärande på arbetsplatsen. De inspireras av såväl sociokulturell teori som kognitionspsykologi. Kärnan i artikeln är att diskutera hur noviser på arbetsplatser skall lära sig bli skickliga arbetare. De ger en översikt över forskningen kring hur man överför arbetsplatskunskaper inklusive de som är mer att betrakta som förmågor (skills) och tyst kunskap. Denna kunskap visar sig vara svår att formulera på ett allmängiltigt sätt, snarare finner man ett stort mått av partikulär, kontextuell kunskap hos experter. Icke desto mindre finns det i litteraturen förslag om en didaktik, som vänder sig till noviser, där autentiska erfarenheter av arbetet paras med handledning, som visar hur problem löses. Munby och hans medförfattare pekar dock på en annan väg som tar utgångspunkt i att rutiner är en slags ryggrad i hur arbete organiseras. De ser detta som en rimlig ingång i att utforma en didaktik, där egenskaper hos rutiner kan tjäna som bas för undervisning på ett metakognitivt plan. På så sätt finner de en allmängiltig kunskap trots allt i föreställningen om rutiners ständiga närvaro. Rutiner är sekvenser av handling, där val inte behöver övervägas och som upprepas. De tjänar som grund för att förflytta nybörjare från periferin mot att inkluderas i den skara som befinner sig i centrum av de kompetenta. Rutiner reducerar dessutom osäkerhet. Didaktiken bygger på att noviser för det första kan undervisas om att arbete bygger på rutiner – med avsikten att de skall kunna urskilja dem. De kan vidare lära sig att rutiner har vissa allmänna egenskaper – något initierar en rutin, något avslutar den och de upprepar sig. Temat om rutiner kan sedan utvecklas i olika riktningar, som fördjupar insikten om arbetets rutiner hos den som börjar på en arbetsplats. I denna didaktiska ansats ligger också att man hävdar att man har funnit en arbetsplatsens läroplan: Den centrala kunskapen blir behärskandet av rutiner, och rutiner utgör kunskapens ord-

ning i ett arbete. Egentligen är det identifieringen av rutiner i diverse olika arbeten, som utgjort forskarnas empiriska arbete. Det har handlat om fallstudier – etnografiska eller baserade på intervjuer. Man kan säga att denna forskning inspirerat till den didaktiska tankelinjen, men de redovisar inte ett studium av didaktiken.

En intressant och föredömlig studie av hur möbelsnickare introduceras i yrket är gjort i Sydafrika av Gamble (2001). Här står didaktiken i centrum för en empirisk studie av hur man lär ett arbete. Via deltagande observation och intervjuer gör hon dels en närgången analys av didaktiken, som i hög utsträckning vilar på ordlös kommunikation via ritningar och genom att man visar hur man gör olika moment. Hon söker på detta sätt komma åt vad den ”tysta” kunskapen är. Hon pekar ut en intressant distinktion mellan ”the workmanship of risk” och ”the workmanship of security” med hänvisning till en annan forskare, Pye. Möbelsnickare hör hemma i den första kategorien, det riskfyllda yrkeskunnandet, eftersom deras produkter är individuella, ostandardiserade. Vi kan se hur möbelsnickare på detta sätt har en avig relation till de rutiner, som diskuterades av Munby m. fl. ovan. Det visar sig att möbelsnickares yrkeskunnande i hög grad är fokuserat på att kunna visualisera objekten de skall tillverka – att föreställa sig dem tredimensionellt. Hon gör sedan en mycket detaljerad diskussion om olika teoretiska begrepp för att kunna diskutera vilken slags kunskap det handlar om och vad det är som gör den tysta kunskapen tyst. Hon drar då nytta av såväl Polanyi, som Bernstein i sin analys, som konkluderar i att denna visualisering utvecklas till ett sätt att se. När denna förmåga till visualisering utvecklats blir den förkroppsligad hos möbelsnickaren. Studien ger en ökad förståelse för vad det är för slags kvaliteter, som finns i en sådan tämligen ordlös didaktik. Den bidrar också med sofistikerade resonemang kring fenomenet ”tyst” kunskap.

Man kan notera att didaktiken i Gambles fall betraktas som en ”natur” – den finns där som ett objekt att studera. Gamble behandlar det dessutom som om det empiriska iakttagna var föredömligt – d.v.s. ser det som en fungerande didaktik. Här blir didaktiken auktoritär – det finns ingen plats för ett inflytande från den studerande, knappt för läraren/mästaren heller – det är traditionen som bestämmer. Gambles fokus är dock inte där, utan på frågan om kunskapens karaktär och hur denna specifika kunskap förmedlas. Som empirisk forskning är den intressant i sin analys av spelet mellan en bestämd slags kunskap och hur den förmedlas.

En helt annan syn på makten har en hel del av de didaktiska modeller som har utvecklats för vuxna. I en del fall handlar det om jämlik makt, ibland handlar det om lärare som ”förlöser” vuxna studerande från sin underordning. Frågan är tilldelad en sådan betydelse att begreppet lärare ibland

framstår som pestsmittat. En populär ersättning är facilitator. Det används ofta utan någon närmare precisering. Ibland kan det vara motiverat som en benämning som innefattar andra pedagogiskt verksamma personer, som rimligen inte kan betecknas som lärare. Vissa texter handlar explicit om makten mellan facilitatorerna och de studerande. En sådan diskuterar facilitatorsbegreppet i relation till arbetsplatser och då handlar det om arbetsledare (Hughes, 2002). Hughes argumenterar för en sådan roll, som en följd av att lärande i arbetet kommit i förgrunden. Han för en teoretisk diskussion av möjligheterna att tillämpa begrepp och modeller, som hämtats från traditionella vuxendidaktiker, inom arbetslivets sammanhang. Hughes resonemang bygger på att en brist på jämlikhet föreligger mellan arbetsledning och de ledda. Vad händer när olika vuxendidaktiska traditioner tänkes placeras ut i arbetslivets sammanhang? För var och en av fyra olika didaktiska traditioner utvecklas en analys med hjälp av Luhmanns teori och olika slutsatser dras för var och en. Artikeln söker problematisera relationen mellan didaktik och kontext genom att diskutera vad som kan tänkas hända, när kontexten för en didaktik blir en arbetsplats i stället för en utbildningsinstitution. Den söker visa att en sådan överföring inte kan göras utan att det uppstår komplikationer i maktspelet. Empiriskt underlag redovisas inte, trots att det sägs ha gjorts en empirisk studie. Man kan säga att studien anvisar en intressant forskningsfråga, nämligen vad som uppstår i relationen mellan de maktförhållanden som didaktiker anvisar och de som redan föreligger i det sammanhang där de skall komma till användning. Man kan säga att frågan är en variant av den som ställts kring relationen lärande och bedömningar.

Darwin (2000) diskuterar fenomenet mentorer inom ramen för arbetslivet och begrepp som lärande organisation. Det är en genomgång av argument och forskningsresultat. Hon börjar med att peka på historiska exempel där mentorer var en del i den samhälleliga ordningen för att sedan referera till forskning som skulle visa primärt goda effekter på karriärer av att ha en mentor. Darwin urskiljer en funktionalistisk variant, som dominerar. Här handlar det i hög grad om att överföra kunskap till en yngre generation. Poängen är att denna förutsätter att adepten i grunden formar sig efter mentorn, som utgör en förebild. Darwin kritiserar denna variant på olika sätt. En kritik är att den funktionalistiska modellen reproducerar en viss praktik, vilket är inadekvat i en tid av snabb förändring. En annan kritik är att den i grunden återskapar gamla maktrelationer. Darwin diskuterar även mentorfunktionen som en del i en vuxens utveckling. Här finns äldre litteratur som argumenterar för detta, men också påpekar att långa mentorsrelationer blir ovanligare i vår tids arbetsliv. Mot den funktionalistiska varianten ställer hon en som har social rättvisa i förgrunden, under

beteckningen radikalt humanistisk. I denna kommer mer jämlika relationer i förgrunden liksom de som ifrågasätter ojämlika maktrelationer på arbetsplatsen. Här finns frågan om kopplingen mellan manliga hierarkier som återföds via mentorer. Likaså finns motsvarande som gäller ojämlikhet när det gäller ras och klass. Detta belyses på ett rimligt sätt. Darwins argumentation för en radikalt humanistisk variant är dock inte särskilt övertygande, därtill är den för suddig. Den stryker under olika mer jämlika arrangemang. På mig förefaller begrepp som "community of practice" och sociokulturell teori vara bättre redskap för att beskriva vad Darwin resonerar om än den vaga radikalt humanistiska teori som blir föreslagen. I artikeln diskuteras såväl innehållet i mentorernas bidrag som företeelsen som sådan. I hög grad handlar denna om didaktikens hur-fråga; om hur kunskap skall förmedlas.

Argumentationen vilar på hänvisningar till empirisk forskning, men också till begreppsliga system. Kritiken är grundad på hänvisningar till andras texter, men ingen egen empiri anförs. Alternativet radikalt humanistiskt mentorskap vilar på samhällsteori, om än begreppsligt vag.

Friedman & Phillips (2002) fokuserar på mentorskap i relation till professionella organisationer. De gör en välgjord genomgång av tidigare publicerade texter, inklusive den kritik som riktats mot företeelsen. De framhäver oklarheten i begreppets innebörd, men relaterar det till andra, likaså vaga begrepp, som livslångt lärande och risksamhället. De argumenterar för mentorskap, som ett svar på den ökade individualisering och behovet av reflektion över egen praktik i vår tid. Friedman & Phillips har också gjort en empirisk studie av hur mentorskap kommer in i de professionella organisationernas dokument. Studien blir ganska ytlig, men säger i stort sett att dessa organisationer i begränsad utsträckning tar upp mentorskap. Artikeln avslutas med en plädering för mentorskap, där didaktiken legitimeras med hänvisning till Schöns begrepp "reflekterande praktiker".

Mentorskap har karaktären av att vara en företeelse som funnits långt före formuleringen av den som en didaktik. Den torde vara en slags del i den socialisering och de processer, som utgör basen i en reproduktion av kunskap över generationer. I skråsystemet kan man se en formaliserad variant. Artikelförfattarna ovan tycks ändå känna behov av att legitimera verksamheten med hänvisning till moderna "gurus" och med argument om hur väl den passar in i den bild som dessa tecknar av vår tid. Den empiriska basen för argumenten är svag och den kritiska granskningen stannar vid att hävda att den kan inplaceras i bestämda begreppsliga system, utan att det finns särskilt välgrundad empiri som visar att företeelsen faktiskt passar i dessa skilda begreppsliga system. Det blir en argumentation kring en föreställd praktik.

Tankelinje 2: Att utveckla arbetsplatser genom lärande

Kärnan i tankelinjen: Denna tankelinje handlar om hur kollektiv kan överskrida det befintliga sättet att arbeta. Här handlar det inte om enskilda personer, som skall bli kunniga utan om utveckling av verksamheten utgör lärandets motiv. Det blir då inte ett lärande hos individer, utan ett lärande som berör hela kollektiv. Man kan också se att resonemangen rör såväl uppfinningar, skapandet av ny kunskap som lärande.

Engeström (2004) resonerar om lärandet som en aspekt av ömsesidiga beroenden inom allianser av producenter eller andra partners. Han framhäver att dessa är löst kopplade till varandra utan att någon partner har en överhöghet. Detta slags mönster anses passa vår tids produktionsliv bättre än de byråkratiska mönster, som ofta präglar teorier om organisation. Engeström hänvisar till en översikt över fem olika arbetsformer i historien från hantverk till denna senaste, som betecknas som "co-configuration" – ett samarbete mellan producenter och kunder för att anpassa produkter/service till var och ens behov. Olika arbetsformer är knutna till olika slags kunskap, i fallet "co-configuration" handlar det om att lära via dialog. I dialogen tolkas, förhandlas och syntetiseras information om verksamheten. Med denna kan man forma regler och strukturer. Engeström diskuterar sedan fyra olika slags lärande, som skiljer sig i om man lär sig kända förhållanden, eller om att lära något, som ännu inte är bekant. Det senare är föremålet för Engeströms teori om expansivt lärande. I lärande som är relaterat till arbetsformen "co-configuration" handlar det om ett expansivt lärande utan ände. Detta lärande breddar arbetet via nya redskap, begrepp etc. Det handlar också om ett horisontellt och dialogiskt lärande, d.v.s. inte ett lärande som är ensidigt hierarkiskt. Lärandet sammanhänger med och möjliggör överskridanden av traditionella gränser och förhandlingar och utbyten. Lärandet har också en "underjordisk" aspekt, såtillvida att lärandet blir förkroppsligat via upprepad handling och rörelse i rummet. I fokus står verksamhetens objekt, närmast arbetsuppgiften. Det finns en didaktik kopplad till detta synsätt, som bygger på tre principer: 1. Skapa en bild av hur arbetsuppgiftens sammanhang ser ut – i tid och rum. 2. Ge röst åt "uppgiften" genom att dra in kunder och klienter i dialoger där verksamheten förhandlas. 3. Utveckla arbetsuppgifterna genom att organisera sessioner där producenter och kunder hittar på nya modeller, begrepp och andra redskap, som de kan bli eniga om. Artikeln är teoretiserande, men Engeström har utvecklat sitt teoretiserande i relation till fallstudier.

Boud & Middleton (2003) utgör ett annat exempel på resonemang om lärandet i arbetet, men där poängen är att peka ut skillnader i villkor för lärandet. I detta fall handlar det också om hur vuxna i arbete lär tillsammans och av varandra "...a contribution to discussions about the learning that occurs unprompted by deliberate facilitation" (s.194). De drar slutsatser på empirisk grund: att lärare och administratörer i undervisningssektorn, som de studerat, inte fullt ut kunde anses som "communities of practice" utifrån de 14 indikatorer på begreppets innebörd, som Wenger (1998) formulerat. Ofta delade man inte funktion eller deltog inte i gemensamma aktiviteter. Olika arbetsgrupper fungerade olika – slutsats: "when work is structured differently, or is subject to different contingencies, then the learning potential differs" (s. 199). Så var t. ex. en del nätverk löst kopplade, medan andra var mer tätt sammanvävda. En aspekt var här att modernt arbetsliv ofta opererar med kortvariga arbetsgrupper. En viktig variant var att man överskred sina arbetsgrupper, när man var "dealing with the atypical" – man drar parallellen till Engeströms (2001) begrepp "horisontellt lärande".

Organisatoriskt lärande är ett begrepp, som i hög grad utvecklats i relation till arbetslivets kunskapsutveckling. Elkjaer (2003) skisserar tänkandet inom denna tankelinje med hjälp av metaforer. Hon tar utgångspunkt i Sfard, som hävdar att vi kan observera två dominerande metaforer för lärandet. Den ena ser lärandet som "kunskapstillägnande" (knowledge acquisition) och den andra som "deltagande" (participation). Det första är knutet till traditioner som utvecklats i skolor och universitet, medan den senare metaforen uppkommit som utmanare av dessa via arbeten av t. ex. Lave & Wenger. Elkjaer menar att den tidigare litteraturen om organisatoriskt lärande skrevs inom ramen för tanken om kunskapstilläggnan. På senare tid har däremot deltagandemetaforen blivit populär och hon anser att den passar bättre. Elkjaer riktar dock kritik mot den och hävdar att den är otydlig när det gäller hur lärandet går till och vad som lärs under deltagandet. Hon lanserar därför en tredje metafor, nämligen "undersökning" (inquiry). Denna term lånar hon av Dewey, den pragmatiska filosof, som var upphovet till den amerikanska progressivismens didaktik. Undersökning är en nyckelterm i den pragmatiska filosofins syn på kunskap. Utgångspunkten är att människor i allmänhet handlar på ett ganska omedelbart sätt. Vi bygger våra handlingar på upplevelser (experience): "Experience encompasses more than thinking and knowledge, as body, sensations, emotions and intuition are also part of experience" (Elkjaer, 2003, s. 483). Undersökning, "inquiry" är den metod, som producerar kunskap, d.v.s. en reflekterad föreställningsvärld. Undersökningen är alltså vägen från handlande baserat på upplevelser till handling baserat på reflektion. Undersökningen uppstår, enligt det pragmatiska tänkandet när vanehandlandet inte fungerar, utan det uppstår

problem i konsekvenserna av handlandet. Detta leder till att problemet blir föremål för reflektion, d.v.s. undersökning. Elkjaer lanserar alltså denna tankegång, som en nyckelmetafor och argumenterar för dess kvaliteter i jämförelse med Sfards förslag. Det är ett intressant förslag, eftersom undersökningsmetaforen är välförankrad i en filosofi, som har en ganska sofistikerad syn på kunskap. Den synes dessutom väl lämpad i sammanhanget – organisatoriskt lärande. Det är också en fördel att undersökningsmetaforen hänvisar till en mer dynamisk uppfattning av relationen mellan att vara i en handlingsarena och att lära för att utveckla nya handlingar. Metaforen borde vara allmängods, men har väl förlorat lite av sina poänger i förmedlingar, där de filosofiska finesserna försvunnit. Man kan ju notera att t. ex. den tradition, som sätter erfarenhetslärande i högsätet vilar på samma pragmatiska bas. Elkjaers resonemang är ett välgjort teoretiserande med hjälp av filosofiska argument.

Macpherson m. fl. (2003) resonerar kring lärandet via nätverk mellan olika firmor, som utgångspunkt för innovation. Nätverkstanken har framhävts med ett antal standardexempel, med Silicon Valley i spetsen. Den dynamiska utvecklingen där föreställs vila på geografisk närhet och flitiga kontakter mellan olika företag i regionen och andra aktörer, d.v.s. nätverk. Macpherson m. fl. har studerat ett mindre företag på brittiska landsbygden, som framgångsrikt utvecklat nya produkter. Det är en fallstudie, som vilar på dokumentdata och upprepade intervjuer med nyckelpersoner i ledningen. Det visar sig att de utnyttjar kontakter med andra företag i hög grad för att lösa sina problem med kunskapsförsörjning. Ur didaktisk synvinkel kan man tänka sig olika åtgärder för att underlätta relationer mellan företag, men också med universitet och offentlig sektor, som kan utveckla infrastrukturer för denna typ av nätverk.

Huzzard (2004) kritiserar delar av diskursen om organisatoriskt lärande för att osynliggöra eller förminska maktaspekten i sättet att beskriva lärandet. I skottgluggen befinner sig Lave och Wenger. I deras lärandeteori blir förändringarna beskrivna som en konfliktlös rörelse från novis till expert. I detta ligger försåvitt skillnaden i makt mellan novisen och experten. Huzzard framhåller att meningsskapande och lärande är en politisk process. Inlemmandet i rutiner blir en slags exploatering, uttryck för en underordning får man anta. Mot detta sätter Huzzard en mer explorerande verksamhet och ett pendlande mellan rutin och förändring: "Such change is conceived in terms of an oscillation between the routines of permanent organising and the more experimental, innovative actions of temporary organising, where leaders mobilise actors to explore new ideas. The processes of learning and sense-making are at the heart of such oscillation. The role of sensegiving in such processes, it will be argued, helps shed light on the political na-

ture of micro-processes of change” (s. 351). Inom parentes kan noteras att Huzzard refererar till Per-Erik Ellström, som utvecklat temat om en balans mellan exploatering och explorering. En betydelsefull aspekt av denna kritik av Lave och Wengers perspektiv är att de senare har svårt att hantera icke-rutiniserade processer, där lärandet inte handlar om att bemästra en rutin. Istället handlar det om att utmana rutinen för att ersätta den med en ny. Huzzard utvecklar sedan en post-strukturalistisk materialistisk syn på makt. I hans syn är makten relationell – som en kamp – medan resurserna är materiella. Detta ger en tämligen dynamisk syn på makt, som väl påminner om den som uttrycks t. ex. i begreppet mikropolitik. Härskandet kan då ske genom meningserbjudanden, som överordnade står för och som osynliggör alternativen. Men det kan också misslyckas och lärandet kan i själva verket uppmuntras av att hierarkierna bryts ned. En ytterligare möjlighet är att effekten av det hela är att maktrelationerna förändras. Huzzards argumentation handlar i grunden om vad organisatoriskt lärande är och ur detta kan man dra didaktiska konklusioner. Mästare-lärlingsmetaforen för hur arrangemang för att befördra lärandet skall utformas får vika för en större öppenhet för det obekanta, det konfliktfyllda och hierarkihotande.

Vi har redan sett hänvisningar till begreppet ”action learning”. Den inriktningen delar i hög grad synsättet att arbetet är norm för didaktiken, men trycker dessutom hårt på att lärandet skall gå utöver de rutiner som utvecklats – man skall ifrågasätta den reellt existerande verksamheten. På så sätt vilar den på samma tankefigur som Huzzard skriver fram – att rutiner skall utmanas. Denna tradition anses utgå från Revans, som redan på 1940-talet utvecklade ett tänkande kring lärande i arbetslivet. I två artiklar redovisas en genomgång av litteraturen från tiden 1994–2000 (Smith & O’Neil, 2003 a, b). Det ges även en liten introduktion till kärnan i traditionen (Smith & O’Neil, 2003a). Revans tycks ha haft en liten formel som utgångspunkt för sitt resonemang: $L = P+Q$. Action learning (L) vilar sålunda på dels lärande från auktoriteter (P) och genom att ifrågasätta de egna erfarenheterna (Q). Enligt författarna ansåg Revans att P var för dominerande och att Q var för sällsynt. Hans tanke om ”action learning” hade som föresats att ändra på denna fördelning. Det verkar alltså som om Revans å ena sidan erkänner lärandet från erfarenheter, men också är kritisk mot det. Man behöver ifrågasätta de erfarenheter man gjort. Kontexten är arbetsplatser och lärandet där. Det handlar då om att upprätta platser för reflektion och kritiskt granskande av erfarenheter från arbetsplatsen. Den ifrågasättande attityden skall dock enligt Revans förenas med en handlingsambition – att man är beredd att nå konstruktiva resultat. Man får intrycket av att en liknelse med en experimentverkstad ligger under ytan av Revans resonemang. I de två artiklarna får man en god ingång till 110 artiklar som på olika sätt har be-

handlat "action learning". I den ena artikeln har man gett lite mer substans genom att något presentera ett urval av artiklar (2003, b).

Ett annat exempel från en helt annan teorifamilj är intressant. Ndoye (2003) har granskat senegalesiska bönders sätt att lära sig att förbättra sitt jordbruk. Han använder en kvantitativ analys av intervjuer med bönder. De svarar på frågor om hur de lär sig och sedan relaterar Ndoye deras svars-mönster till produktiviteten i deras jordbruk. Han finner då att de med hög produktivitet i högre grad lär genom att prata med andra bönder. Ett annat resultat relateras till Banduras begrepp "self efficacy". De som såg sig som någon som kan påverka utfallet hade bättre produktivitet än de som såg det som ödet eller att det låg i Guds händer. Ndoye tolkar sina data i relation till traditionen "experiential learning". Ndoye stryker under den sociala karaktären av lärandet och att det primärt sker i vardagen i relation till handlingsarenan. Ndoye skriver fram reflektion via samtal och experimenterande, som primära i beskrivningen av lärandet. Användningen av andras erfarenheter framstår inte som alltför olik det lärande, som Engeström beskriver som förutsättning för "co-configuration". Man kan också notera att Ndoyes kvantitativa metod kanske låg bakom identifieringen av skillnaden mellan lärandet och produktivitet. I regel vilar studier av lärande annars på fallstudier.

Som framgår är det en utomordentligt omfattande litteratur som producerats i anslutning till denna tankelinje. Det handlar om ett brett spektra av begreppslig inspiration och inte sällan av empiriska studier. Det finns dock ingen enhetlighet i synen på didaktiken. Frågor om såväl processen som vad som är giltig kunskap är föremål för en omfattande diskussion. Man har intrycket att åtskilligt handlar om att etablera området akademiskt – att lansera olika teoretiska diskurser, som ett sätt att begreppsätta arbete. Genom att verksamheterna primärt har andra mål än lärande, blir naturligtvis frågan om didaktik för dessa sammanhang beskuren av de befintliga villkoren i en produktion.



LEVNADSFORMANDE DIDAKTIK

Här sätts individers liv och hur de formas i centrum. Därmed inte sagt att man inte tar ett samhälleligt perspektiv. Ofta ser man vuxnas liv som något som utspelar sig i korsvägen mellan samhällsstrukturrella förändringar och det individuella väljandet. Vuxnas studier ses som ett instrument i förändringar av sätt att leva eller av inställningen till livet. Det handlar om hur vuxnas levnad formas av studier. I tidigare kapitel finner vi en inskränkning av intresset till vad som sker i utbildningsinstitutioner och arbetsplatser och att man lär sig nyttiga saker. I kapitel 4 framhävs snarare förändringar i vuxnas levnadslopp som det sammanhang, som didaktiken anses böra handla om. Identiteter står på spel. Ett drag i dessa texter är att man resonerar om en slags generaliserad utbildningsvärld, som "griper in" eller som de vuxna "tar tag i". Man kan säga att texterna tilldelar vuxenstudier en betydelse utanför den bokstavliga kursplanen – man ser generella effekter, som berör livet som helhet. Det handlar i huvudsak inte om bestämda kollektiva projekt, utan primärt om individer, vars liv förändras. Vissa glidningar mellan det individuella och det kollektiva uppstår dock, som vi kommer att se. Artikelförfattarna bottenar i en samhällsteoretisk förförståelse. Didaktiken mellan samhällstillstånd och individuella liv lyfts fram.

Ett annat gemensamt drag är att man framhäver individens svårigheter att finna sig till rätta i samhället. Samhället är inte tryggt och ombonat, utan snarare förtryckande eller likgiltigt för den vuxnes situation, möjligen är det något vars krav man kan "klara av". Föreställningen att samhället lägger livet tillrätta saknas i dessa texter. Didaktiken eller utbildning generellt blir däremot ofta framställt som något positivt. Den hjälper de vuxna till en öppning eller en större frihet i ett liv som präglas av begränsande samhälleliga strukturer och deras avsättning i de psykiska strukturerna. Den vuxne anses själv kunna skapa sig en trygghet i en identitet via utbildning. Ofta framhävs att samhällets förändring gör gamla identiteter anakronistiska och att vuxna söker nya, mer adekvata. Det hela andas alltså en slags utbildningsoptimism. I grunden föreställer man sig att utbildning skapar ett bättre liv, dock framhäver man inte att det ger individen en bättre ställning rent materiellt. Snarare ses värdet i att den erbjuder en identitet eller ett mindre inskränkt liv.

En inspiration från Frankfurterskolans kritiska teori finner vi i allmänhet i förening med ett synsätt som fokuserar på levnadsbanor och förändringar av dessa. Empirisk forskning om levnadsbanor är en vanlig hänvisning i resonemangen. Denna didaktik avgränsar sig från en del andra didaktiker för

vuxna så till vida att det inte ser lärande av ett bestämt praktisk kunnande eller disciplinärt innehåll som det viktigaste målet, även om det bokstavigt talat är innehåll i studierna. I detta perspektiv utgör således det konkreta innehållet i lärandet en slags instrument för en förändring på ett annat mer allmänt plan.

Tankelinje 1: Lärande och studier som identitetsprojekt

Kärnan i tankelinjen: Här ser man didaktik och utbildning ur perspektivet att de formar vuxnas identiteter. Detta framställs som en dialektik mellan individer, som aktivt bygger sina identiteter och samhällsförändringar, som vuxna ställs inför.

I europeisk vuxenpedagogisk forskning har man vidarefört traditionen från kritisk teori och relaterat den till studier av levnadshistorier. Det blir resonemang, som diskuterar hur studier används av vuxna, som en del i deras identitetsutveckling. Det kan också handla om hur specifika samhällstillstånd och studier samspelar i att forma en identitet eller en subjektivitet. Inspiration finns också från psykoanalytisk socialisationsteori när det gäller synen på hur ett subjekt formas. Konkreta didaktiska positionsangivelser när det gäller hur processen skall utformas är ganska allmänna. Tankelinjen anger dock ett tänkande, där förändringar i vuxnas biografier eller levnadshistoria blir betydelsefulla, som inramning till didaktiska beslut. Ett annat drag är att man ser didaktikens plats i de motsägelser som individen möter hos samhällsverkligheten. Här uppstår ett slags valmöjlighet. Att man tar utgångspunkt i det historiskt specifika samhällstillståndet är ett annat drag som finns i denna tankelinje: en historism präglar tänkandet.

Salling Olesen (2001) utgör ett exempel på tankelinjen. Han redovisar i grunden sin teori via exempel från empiriska studier – i detta fall levnadsberättelser från ingenjörer och lärare och andra tjänstemän. Resonemang- et identifierar dessa yrkesutövaras situation som en som präglas av motsägelser. Å ena sidan äger de förnuft och vilja till demokrati, å andra sidan blir de instrument och ting i arbeten som präglas av kapitalism och social kontroll. Detta skapar en ambivalens hos individen, som präglar deras sätt att förhålla sig till lärande. Identifikationen med undervisningen som en praktisk kunnighet möter kravet på akademisering hos en lärare. Salling

Olesen hänvisar till Lorenzers socialisationsteori om subjektiviteten. I denna ses subjektiviteten som samhälleligt producerad. Den förmedlas via kultur och språk. Kärnan i teorien ligger i föreställningen att subjektiviteten förhåller sig till (copes) den motsägelsefulla verkligheten. Det är alltså en dialektisk syn på förhållandet mellan människan och hennes omvärld. Denna socialisationsprocess är livslång och inte helt individuell. Det psykoanalytiska skall ses som ett teoretiserande kring kulturens inflytande på den individuella identiteten. Här kommer kopplingen till historien in, eftersom denna kultur är skiftande. På så sätt uppstår olika subjektivitet i olika historiska skeden. Människor har t. ex. nuförtiden en upplevelse av moderniseringens fas i samhällsutvecklingen. Detta kan ses som en subjektivitet som producerats som en individuell levnadshistoria, som integrerar motsägelserna i samhällslivet. Motsägelsefullheten är central, då den skapar en möjlighet till val och förändring. Motsägelsefullheten skapar en öppenhet, som blir didaktikens plats. Det blir här som didaktiska utformningar som befördrar lärande kan ha betydelse. Salling Olesen hänvisar här till Oskar Negt som, inspirerad av kritisk teori, föreställer sig att didaktiken bör ta tillvara de utopiska och dynamiska möjligheterna i den motsägelsefulla verkligheten. Vuxnas situation skall alltså inte uppfattas som determinerad, utan som en självreglerad försoning eller förmedling mellan begär och samhällelig verklighet. Allt är inte möjligt, men allt är inte heller omöjligt. Utan att det sägs explicit kan man känna igen ett psykoanalytiskt ideal här om att kunna förhålla sig oneurotiskt till verkligheten och få utlopp för sina begär på ett realistiskt sätt. Detta kan naturligtvis överföras till en samhällelig nivå.

Parallelliteten till det psykoanalytiska tänkandet blir tydlig när didaktiken närmare beskrivs (Salling Olesen, 1996). Det är inte nog att anknyta till vuxnas "ytliga" erfarenheter. Detta leder till motstånd mot lärande. Man måste arbeta med djupare skikt hos deltagarna, som skapar motståndet mot lärande. Detta motstånd är knutet till ambivalens och samhälleliga motsägelser. Dessa motsägelser bör således komma upp till ytan för att motståndet mot lärande skall kunna upplösas. Det anser man kunna göras genom att "tematisera" – att skapa en möjlighet att relatera deltagarens upplevelse, förstådd mot bakgrund av deras livssituation, till yrkes- eller ämneskunskap. Man kan säga att tematiseringen rör sig mellan den subjektiva och den kulturellt ackumulerade erfarenheten. Tanken är här att deltagarna kan undersöka motsägelsefullheter och hantera sin ambivalens. Det andra didaktiska huvudbegreppet är "experiment". Här ges deltagarna möjlighet att utveckla sin utopiska sida – att formulera något framåtsyftande, någon handling, som överskrider det för-givet-tagna. Den livsförändrande avsikten blir då synlig.

I ett exempel kan vi se hur forskning baserad på levnadsberättelser kan användas i en kritik av den befintliga didaktiken. Dybbroe (2001) diskuterar kunskapen och dess källa i omsorgsarbete. Hennes tes är att det är ett nära samband mellan erfarenheterna från livet och omsorgskunskap. Detta lärande sker före och vid sidan av utbildningar. Den didaktiska frågan blir då hur utbildning kan infogas i denna livserfarenhet. Hon pekar på att utbildning har andra innebörder än den att bidra till omsorgskunskap – att den ger en tillfredsställelse i sig. Utbildning kan också förstöra genom att underkänna väsentlig erfarenhet. Omsorgskunskap blir enligt Dybbroe integrerad i subjektivitetskonstruktionen, där det "privata" och det "professionella" sammansmälter. Via narrativa intervjuer har omsorgspersonals biografier kunnat studeras. De analyseras med den psykoanalytiskt inspirerade tolkningsramen. I artikeln visas exempel på sådana tolkningar. I ett fall visas hur omsorgskunnandet (i detta fall barnomsorg) vilar på en intimisering av omsorgsrelationen, som också riskerar underminera förmågan att se objektivt på den. Dybbroe visar i detta fall hur bristande engagemang, när arbetets villkor försämras, producerar en oförmåga att hantera motsägelsen mellan intimisering och objektiv distans. Personal förlorar de lustfyllda sidorna av arbetet och riskerar utbrändhet – omsorgsarbetets akilleshäla. I den biografi som följs löser personen problemet genom att delta i en grundläggande omsorgsutbildning. Dybbroe visar baserat på observationsdata hur denna utbildning i omsorgsarbete undviker att beröra arbetets kärnproblematik – den smärtsamma sidan. Den skapar i stället en behaglig väg bort från det – artikeln heter "Utbildningens behagliga lätthet". I stället uppstod två parallella processer – en inofficiell utan lärare, där de studerande diskuterade yrkeserfarenheter och en annan ledd av lärare, där man lärde att se med barns ögon. I den officiella lärarledda verksamheten var yrkets arbetsredskap – vad de skulle göra – inte ett innehåll. Artikeln ger en fin kritisk analys av relationen mellan yrkeskunskap, arbetsvillkor och yrkesutbildning av vuxna. Den visar även hur lärande i livet och yrkeskunskap flätas samman, och hur en utbildning kan bli irrelevant. Denna artikeln tangerar tanken i kapitel 2 om att reformera utbildningar, men greppet här är vidare och djupare, genom att skriva fram hur kunskapen från livet samspelar med yrkesutövandet.

Ett ytterligare konkret exempel på tankelinjen kan en artikel av Helms Jörgensen och Warring (2003) vara. Det är en studie av bagare och spelet mellan deras lärande i arbete och livet i stort. I artikeln beskrivs villkoren för lärande i det arbete de har – föga av autonomi, hög grad av arbetsdelning, små möjligheter att använda mer avancerad kunskap. De utvecklar dock en ganska utvecklad identitetskänsla genom sin erfarenhet av att vara yrkeskickliga arbetare, som växlar mellan arbetsplatser. De har emellertid ett

ambivalent förhållande till olika aspekter av sitt arbete. Deras yrkesskicklighet får t. ex. inte utlopp i ett arbete, som blivit industrialiserat. Forskarna pekar på att olika individer förhåller sig olika till möjligheter till lärande, som trots allt finns. Detta menar de hänger ihop med deras levnadsbiografi. Deras konklusion blir att man måste förstå arbetares förhållningssätt till lärande i arbetet, inte bara i förhållande till den aktuella tekniskt-organisatoriska och sociokulturella situationen, utan även mot bakgrund av deras levnadsbiografi.

Identiteter är också huvudsaken i de resonemang, som utvecklats kring begreppet "biograficitet". Begreppet har utvecklats i anslutning till empirisk forskning om vuxnas levnadsbanor. Biograficitet refererar till vuxnas förmåga att forma sin egen identitet via val, som görs under livsloppet. Detta är något som de mer eller mindre tvingas till, eftersom inga fasta traditionella identiteter är givna längre. När vuxna inte längre erbjuds traditionella identiteter kan man säga att de tvingas att aktivt skapa en biografi. Studier och lärande blir då helt avgörande verktyg för detta. Utbildningssystemet bör underlätta denna process. Didaktiken får därmed anvisat sig en plats.

Alheit och Dausien (2002), som har lanserat begreppet "biograficitet", tar utgångspunkt i vuxnas situation i det samhällstillstånd, som de menar har rått på senare tid. Nu möter vuxna den typ av värld, som ofta betecknas som senmodern eller postmodern. De ser att den vuxnes identitet i denna tid blir problematisk. Förr tydde man sig till traditionella identiteter – nu måste man bygga identiteter aktivt. Ett verktyg i detta identitetsarbete blir lärande och utbildning. De berättigar detta genom att fastslå vår tids samhällstillstånds karaktär, med hänvisning till standardreferenser, som Beck och Giddens, men också till referenser till samtida politiska dokument från t. ex. EU. Osäkerhet, risk och individualisering skrivs fram som karaktäristiskt för samtiden. Med denna samhällsdiagnos i ryggen utpekas människans stora problem: Hon tvingas forma sin egen biografi, eftersom den gamla "standardbiografen" inte fungerar längre. Denna gamla trefasbiografi uppdelade livet i en förberedande, en aktiv och en tillbakadragandets fas och har hört samman med ett industrialiserat modernt samhälle. I senmoderniteten sägs alltså livet inte vara lika ordnat, utan mer komplext med yrkesbyten och passager mellan olika arenor under livet, där utbildning och lärande spelar roll. Alheit (1995) skriver att nutidsmänniskans biografier liknar ett lapptäcke. Människor skapar en slags tråd i detta genom att förhålla sig mer eller mindre reflekterande kring hur de skall forma sin levnadsbana. Utbildningsinstitutioner erbjuder inte "biografier" i denna mening, utan människor binder ihop olika delar av livet och utbildning med vardagslärande till just en levnadsbana. Alheit hänvisar till ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv. Man är dock noga med att påpeka att det

finns en starkt samspel mellan samhällets och institutioners ordningar och biografier. I själva verket framstår det som att Alheit och Dausien forskningsmässigt är särskilt intresserade av detta samspel. Man kan se att deras utgångspunkt för sitt resonemang är starkt präglad av en slags sociologisk historiserande variant av att fastställa de generella drag som utmärker den särskilda tid vi lever i.

Kontentan av detta blir att Alheit och Dausien (2002) skriver fram utbildning och lärande som en biografisk process. Närmast handlar det om att utpeka en dialektik mellan biografi och lärande, som att de förutsätter varandra. De driver denna tesen så långt som att se sådana biografiska processer som samhällsformande och använder rubriken "education as the formation (=structuration) of social structures" (s. 16). De konkluderar:

"The biographicity of social experience lends itself here, too, as a useful theoretical concept for explaining such phenomena. If we conceive of biographical learning as a self-willed, 'autopoetic' accomplishment on the part of active subjects, in which they reflexively 'organise' their experience in such a way that they also generate personal coherence, identity, a meaning to their life history and a communicable, socially viable lifeworld perspective for guiding their actions (Alheit, 1993; Alheit and Dausien, 2000a), it becomes possible to comprehend education and learning both as individual identity work and as the 'formation' of collective processes and social relations" (s. 17).

De menar också att vår tid utgör ett dynamiskt skede såtillvida att övergångar och rekonstruktioner av individuella biografier blir allt riskablare, men också allt mer kreativa. Detta ser de som ett forskningsområde att studera genom biografisk forskning. Det har utvecklats en ganska omfattande sådan forskning med fäste i vuxenpedagogiska europeiska kretsar. Alheit och Dausien har då funnit att även människor i riskzoner, arbetslösa unga, kvinnor efter skilsmässa, lärare utan arbete, invandrare m. fl. är ganska bra på att hantera "sammanbrotten" i de traditionella strukturerna, som ett stabilare samhälle skulle ha givit. De har kunnat urskilja tre strategier av "biographic coping patterns": 1. the pattern of biographical networking. 2. the pattern of biographical patchworking. 3. the strategy of biographical designing" (Alheit, 1999, s. 75).

Förmågan att binda ihop livet är vad de menar med "biograficitet", vad jag kan förstå. Här sätts på så sätt det individuella forandet av en biografi i centrum för vad man menar att en didaktik för vuxna skall handla om. Alheit och Dausien understryker att denna förmåga att skapa biografi leder till att människor inte är hjälplösa inför röran. De menar att man inte kan undervisa om biograficitet, men att vuxenutbildningen kan understödja människors arbete med att bygga identitet. Utbildare och vuxenutbild-

ningsinstitutioner bör därför underordna sig detta behov av understöd för de studerande. Alltså bör didaktiken ta detta som utgångspunkt och hjälpa människan att upptäcka de olevda liv som deras biografier gömmer på och hjälpa dem att autonomt forma sina liv inom olika sfärer av livet. Temat finns också i "transformativt lärande"-traditionen. Man kan säga att vadfrågan här kommer i förgrunden: att utbildning blir material för ett identitetsbyggande. Hur-frågan berörs knappast. Ovanligt nog sätts de vuxna i framsätet som förare i denna didaktik, och de som anordnar utbildning blir så att säga reducerade till vägar som man färdas på.

En ytterligare variant av det biografiska temat utvecklas av några holländska forskare (Glastra, Hake, Schedler, 2004) som myntat begreppet "transitional learning" – utbildning för övergångar i livet. Man ser för sig en slags omskolning för att klara omställningar i livet. De gör explicit reda för att de i mycket delar Alheit och Dausiens perspektiv på samhällstillstånd och biograficitet. Däremot vill de ta perspektivet vidare och placera in det i förslag till strukturella samhällsförändringar, som tar perspektivet av att inrätta samhället utifrån människors levnadsbana. Om de tyska forskarna var otydliga på de didaktiska konsekvenserna för utbildningssystemet är de holländska desto mer aktivistiska i förespråkandet av praktiska konsekvenser, om än på ett allmänt plan. De pekar på hur dåligt livet ofta är inrättat när det inte finns ett långsiktigt livsperspektiv på samhällets organisation. Det leder till arbetslöshet hos ungdomar, att småbarnsföräldrar blir utmattade av för mycket arbete och att äldre blir undersysselsatta. Ett annat lidande är bristen på trygga övergångar mellan arbete, annat liv och arbetslöshet. Människor borde i arbetslöshet i stället kunna upprätthålla sin kompetens genom ett aktivt liv etc. Deras slutsatser blir att föreslå en utopi, där hela levnadsbanan ses som bas för hur samhället bör inrättas. Under alla förhållanden fokuserar Glastra m. fl. på övergångar mellan olika situationer i livet och lärandet som skall befördra övergångarna, "transitional learning (TL)": "TL concerns all transitions between and within the worlds of work, the personal life world (care, leisure, and personal development), civic life (social movements, communities of interest, voluntary organizations) and public life (citizenship). TL is concentrated on the meanings of such transitions, on the combinations of activities in the life span. It is aimed at 'designing futures, both from an individual and a social perspective' (The New London Group, 2000), and at organizing social-political conditions to sustain such choices as far as possible." (Glastra, Hake, Schedler, 2004, s. 303). Det hela är ytterst ambitiöst, möjligen idealistiskt, och kräver storskaliga politiska förändringar.

Deras förslag till läroplan är tydlig och handlar inte primärt om kompetenser i ett arbetsmarknadsperspektiv, utan utgår i hög grad från de sam-

hällsdiagnoser, som de hänvisat till som bakgrund. "We are not aiming at LLL alone, but also at "life-wide learning" (Glastra et al., 2001), which is concerned with the precarious situation of people in the late modernity, rather than exclusively focussing on employment-related issues." (s. 303). Läroplanen innehåller tre teman:

1. Det första temat handlar om en samhällsanalys av hur levnadsbanor och olika livsvärldar påverkas av globalisering och individualisering. Centralt är att man kommer ifrån att deltagarna får syn på att det inte är dem det är fel på eller att man skyller på andra, typ främlingsfientlighet, i en känsla av misslyckande. Det handlar såvitt jag kan se om att skaffa distans till sina egna erfarenheter. Man bör helst göra detta via deltagarnas specifika situation.
2. Mångfald är det andra temat. Här refererar man till osäkerheten i tillvaron som innehåller migration, kulturmöten och att leva i främmande situationer. Det handlar också om att reda ut relationer mellan de som känner sig som "etablerade" och vad de ser som de "andra". Vad man siktar på är utvecklandet av social interaktion och ömsesidig förståelse i en värld av ständigt skiftande skillnader. Här kan man se hur "transitional learning" kan vinna på gemensamt lärande tvärsöver olika lärandegrupperingar (learning communities).
3. Gränser är ett centralt begrepp i den typ av samhällsdiagnos, som didaktiken bygger på. Gränstemat fokuserar på att varje övergång skapar frågor om identitet, kompetens, risk och engagemang. Att slå bryggor och kombinera en mångfald av livssfärer hyllas, liksom att delta i verksamheter tillsammans med skilda kollektiv. Man bör ägna sig åt att kritiskt granska deltagande och övergångar mot bakgrund av att kunna kombinera olika verksamheter. Det handlar också om att kunna sätta gränser när man förhandlar i olika livssfärer, som riskerar att ta över om man inte kan bjuda visst motstånd.

Detta beskriver didaktikens innehållssida. Man har också en allmän uppfattning om hur det hela skall gå till – processen: "Two methodological principles should jointly govern the practice of TL, namely dialogue and social experiment" (s. 305). Dialogen skall ta sig uttryck i polyfoni. Det bygger på att man förkastar en konsensus-modell. Lärandet handlar om att bygga nya former av social interaktion, vilket innebär att det är ett socialt experiment.

Deras argumentation vilar på den biografiska forskningstraditionen, men de diskuterar inte vilken forskning, som skulle kunna uppstå i förlängningen av deras didaktiska förslag.

Det förefaller dock rimligt att se en biografisk forskning som didaktiskt nyttig på så sätt att den kan belysa vilka övergångar som olika delar av befolkningen faktiskt genomför eller lider av att de inte genomför, för att de saknar det kunnande eller mod, som skulle till. Det är ju detta fenomen som i hög grad står i fokus för såväl transformativt lärande, liksom det som skall vara nyttigt i omställningar och den didaktik som kan urskiljas i tanken om biograficitet. I och med att de holländska skribenterna är tydliga med att lägga fram en "läroplan", bör den t. ex. kunna utsättas för granskning via denna sortens forskning. Forskningen skulle också kunna belysa övergångar som försumrats. Denna slags forskning om vuxnas levnadsberättelser kan dessutom utgöra en grund för en diskussion om vilka institutionella arrangemang, som är anpassade för människors "biografiska arbete".

En annan infallsvinkel är att identifiera generationer. Resonemanget vilar på en parallellitet mellan samhällets förändring och kollektiv identitet, fattad som generationer som delar sätt att förhålla sig till utbildning och lärande. Illeris (2003a) redovisar resultat från intervjustudier med vuxna deltagare i dansk vuxenutbildning med huvudsakligen kort utbildning eller som är arbetslösa. Det är en kommentar till de hyllningar av livslångt lärande som präglar vår tid. I Illeris perspektiv är tanken om försvarsmekanismer och motstånd mot lärande viktig. Han diskuterar hur tre generationer förhåller sig olika till utbildning och didaktik. Ett arbetsmarknadsperspektiv är en nyckelfaktor i sättet att förhålla sig till studier och den ambivalens man upplever inför att delta. Illeris identifierar en äldre generation i övre medelåldern, med en lönearbetaridentitet, där arbetet är avgörande för identiteten, men i grunden på ett instrumentellt vis. Detta förhållande präglar deras relation till didaktiken – de förväntar sig klara direktiv, som de är villiga att underordna sig. Är didaktiken mindre direktiv, så bjuder de motstånd. En mellangeneration är mer accepterande när det gäller utbildning med bildningsambition även om fokus är på hårda kvalifikationer för yrke. Gapet till den yngsta generationen är det mest slående. De unga vuxna vill inte bara kvalificera sig, utan utveckla identiteter – en slags förlängning av vad som förr ansågs höra till tonåren. Personlig relevans blir avgörande i utbildningen. Om denna inte upplevs som tillräcklig väljer man bort den för att söka sig till ett annat alternativ. En övergripande slutsats blir att vuxna gör motstånd mot utbildning och didaktik, som inte de uppfattar som meningsfull eller rimligt upplagd. Detta gör verksamheten meningslös och ett slöseri, eftersom de inte kommer att lära sig något från verksamheten. Vuxnas perspektiv måste således läggas till grund för didaktiken. Deras identiteter och självrespekt får inte utmanas och deras ambivalens över att överhuvudtaget behöva "sitta på skolbänken igen" bör erkännas och vara utgångspunkt för hur man desig-

nar utbildningarna. En nyckelfråga blir också om de finner ett hopp i att lärandet kommer att vara till hjälp för dem i deras ofta trängda läge. Ofta handlar det om möjligheten att det leder till arbete, meningsfullare arbete och att känna sig som en respekterad medlem i samhället. Illeris stryker under att detta innebär att man måste acceptera att arbetsmarknadspolitiken är en del i vuxenutbildningspolitiken. Emancipatoriska ambitioner kan därför inte hängas upp på enbart progressiva utbildningsaktiviteter, utan måste byggas via allianser med progressiva politiker och arbetsmarknadsrepresentanter.

Artikeln är intressant genom att lyfta fram generationsperspektivet, vilket visar att didaktiska förslag uppfattas olika beroende på vilken generation man har att göra med. Illeris driver tesen ganska hårdhänt. Han menar att en anpassning till deltagarnas generationsbundna perspektiv är en förutsättning för att utbildning överhuvudtaget skall bli meningsfull. Detta gäller såväl frågan om vad som är ett lämpligt innehåll som hur arbetsformerna utformas.

Illeris tänkande vilar troligen på den eklektiska lärandeteori, som han redovisar i en annan artikel (Illeris, 2003b). Han bygger denna på arvet från Marx, Freud och Piaget. Från Marx kommer att lärandet är inrymt i en samhällelig kontext, från Freud att lärandet har en psykodynamisk, emotionell sida och från Piaget kommer en kognitiv utvecklingsaspekt. Ur svenskt perspektiv är kanske det mest originella att den psykodynamiska teorin är central. Vi har redan sett att det får betydelse i tolkningen av vuxnas ointresse för att utbilda sig. Finessen är att man inte stannar vid att betrakta människors handlande som rationellt. Ett sådant rationalitetsantagande präglar i allmänhet de didaktiska resonemangen, ofta på ett för-givet-taget sätt. Via det psykodynamiska tänkandet vill man förstå människors motstånd mot lärande: Den handlar inte enbart om svårigheter att förstå i kognitiv bemärkelse, utan också om emotionella motstånd, som har personhistorisk uppkomst. På så sätt introduceras en undermedveten nivå som slår in i de lärandeprocesser som är medvetna och som försiggår i det medvetna. Människors försvarsmekanismer kommer emellan. På så sätt uppstår en förvrängning av lärandet, det blir neurotiskt skulle man kunna säga. Man kan notera att detta synsätt saknas i den stora massan av resonemang om didaktik för vuxna. De senare resonerar som om människan tänker rationellt: kan hon bara få ordning på tankarna, så kommer handlandet att följa tanken. Illeris är vag när det kommer till de didaktiska konsekvenserna av sin "enhetsteori", bortsett från att han stryker under att alla aspekterna, inte bara de kognitiva, måste komma till nytta när man söker besvara de didaktiska utmaningarna i vår tid. Det var ju inte så mycket att ta på, men kanske också därför invändningsfritt.

I denna tankelinje har en empirisk forskningsverksamhet en tydlig plats. Forskning om levnadsbanor, biografier och motsvarande är ryggraden. I själva verket har det blivit en ganska dominerande forskningsgenre. I Europa knyter en större grupp vuxenpedagogiska forskare kontakter via ESREA, den europeiska föreningen för vuxenutbildningsforskare. Flera nätverk inom ramen för denna organisation ägnar sig åt biografisk forskning, vilken även avsatt en del metodreflektioner (t. ex. Dausien, 2002, Shuller, 2004). Forskningen vilar empiriskt på omfattande och återkommande intervjuer med vuxna kring deras levnadslopp. I grunden handlar det om en tradition där man intresserar sig för hur det individuella livet samspelar med samhällsförändringar. Den svenska forskaren Agniezka Bron har varit en betydelsefull bidragsgivare till denna tradition. Som forskningsansats skapar den en inblick i de övergripande mönstren i hur vuxenstudier och vuxnas lärande används och får konsekvenser.

De allmänna slutsatserna kring didaktiken vilar delvis på denna grund. Å andra sidan kan man hävda att den primära inspirationen till didaktiska ställningstaganden är socialisationsteori och samhällsteori. Användningen av den empiriska forskningen befinner sig så att säga inom en mycket tung teoriram. Teorin är komplex genom att kombinera samhällsteori med teori om psykiska strukturer i vissa fall. Till detta kommer, när det gäller biograficiteten, att en viss genre av generaliserande teori om samhällstillståndet utgör en central legitimerande bakgrund. Ibland är det Freud och Marx blandat, ibland hänvisas till sene Habermas. Sentida tänkare som Beck och Giddens får också bidra med argument. Här handlar det om att dra växlar på teori snarare än empiri. Denna teori är på inget sätt varken didaktisk eller vuxenpedagogisk, utan snarare standardreferenser när man vill skriva fram en samhällsdiagnos av typen individualisering, risk, globalisering.

Det finns ett intressant spänningsfält mellan det perspektiv, som fokuserar på individuella biografier och de forskare, som fokuserar på sociala praktiker, inspirerade av sociokulturell teori eller motsvarande. Billett (2001, 2002) och Hodgkinson m. fl. (2004) diskuterar ju en mellanposition mellan ett tänkande, som avskaffar det individuella historiska subjektet och ett där den individuella levnadsbanan blir viktig för att förstå individens lärande. Man kan här se hur teorier och forskning kring identitetsbegreppet nuddar vid en annan forskningsgenre, där situerat lärande är samlande tankefigur. I båda fallen är det tankelinjer, som är relaterade till mycket omfattande empirisk forskning. I ena fallet är det levnadsberättelser och i andra fallet fallstudier av sociala praktiker. I bägge fallen handlar det om implikationer för didaktiska ställningstaganden, även om detta inte står i förgrunden för diskussionen. Själva skillnaden i perspektiv pekar ut vad som framstår som en rimlig respektive orimlig praktik på olika sätt.

Tankelinje 2: Transformativt lärande

Kärnan i denna teori är att vuxna vid studier bör spränga de begränsningar som ligger i deras tankevanor – "habits of mind". Det är denna transformation, som beteckningen avser. Avsikten är att de sedan blir förmögna att handla mer rationellt och motsägelsefritt i förhållande till de problem man möter i livet.

I reformdidaktikens första tankelinje sågs vuxna som kompetenta att själva avgöra vilka behov av lärande de hade. Där framställdes mer eller mindre livet utanför utbildningsinstitutionerna som föredöme, som inte traditionell "pedagogik" var anpassad till. I den didaktik, som på engelska kallas "transformative learning", är bilden av den vuxne annorlunda. Här ses den vuxne som i grunden begränsad i sin förmåga att fatta beslut i vardagen, som leder till att man kan lösa viktiga problem i livet. Man har blivit inskränkt i sin förmåga att hantera det som man i någon mening erfar eller upplever. Livet blir ofullgånget och den vuxne lever i en brist, som vuxenstudier kan hjälpa till att komma förbi. Centralfigur för formuleringen av transformativt lärande har blivit amerikanen Mezirow. Under de senaste två decennierna har denna skola haft ett betydande inflytande på speciellt den amerikanska diskussionen om didaktik för vuxna. Den har också, som vi skall se, genererat en relativt omfattande forskning.

I transformativt lärande blir den didaktiska avsikten att sikta på att förändra deltagarnas verklighetsföreställningar. Man vill förändra vuxnas sätt att se på tillvaron i mer grundläggande dimensioner, dock utan att didaktiken erbjuder någon föreskrift om hur man bör leva. Med Mezirows (2000b) ord bör förändringen avse de lärandes tankevanor. Begränsningarna i tankevanorna leder till att man inte kan hantera "anomalier" i sina upplevelser eller erfarenheter inom de referensramar, som man har. Därför behövs det ett transformativt lärande. Vi kan säga att det finns en underliggande tankefigur om att en "omvändelse" behövs. Konsekvensen av denna blir då en befrielse från de bojar, som begränsar livet för de vuxna. Man föreställer sig att ändrade tankevanor resulterar i ändrade handlingsmönster. I Mezirows fall är dock befrielsen inte direkt kopplad till något revolutionärt kollektivt projekt, utan har ett sikte på att individer skall vara förmögna att på ett fördomsfriare sätt ta ställning till problematiska frågor i livet och handla mer rationellt. Det handlar alltså inte om en teori om lärande, där människor förändrar sin syn på ett bestämt isolerat fenomen, utan snarare om förändringar som har mer djupgående konsekvenser på handlandet. Fokus är som synes i hög grad på ett autonomt subjekt, som är befriat från begränsande tankeramar. På så sätt handlar det om en välbekant bildningssyn.

Mezirow hänvisar till Habermas och då främst till hans syn på samtal i teorin om kommunikativt handlande. Denna används för att berättiga hur den didaktiska processen bör te sig, nämligen som en tvångsfri kommunikation. Habermas samhällsliga resonemang kring kollektivt handlande kommer här i bakgrunden. Det handlar i stället om att via lärandet skaffa sig en ny världsbild, som i sin tur innebär att man handlar på ett nytt sätt, inte minst att man experimenterar med nya roller och får ett annat förhållande till samhället. Detta relateras till ett ursprung i dilemman eller livskriser. Det är frågan om en emancipatorisk process, fast ofta mera Freud än Marx, om parallellen tillåts.

Man skulle kunna förstå tankegången så att den egentligen handlar om lärande bland vuxna vars mål är att bli befriade från sina begränsningar, att de medvetet söker detta lärande. Så skall man nog inte förstå det: Mezirow stryker under att det ofta handlar om vanliga studier, som för att få ett bättre arbete, förändra samhället, hjälpa sina barn eller förändra en organisation. Didaktikens mål ligger alltså på ett metaplan ovan de lärandes egna mål, som enligt teorin bör respekteras.

Teorin preciseras genom en slags stadieteori: att det går att urskilja en sekvens av faser i förändringen. Det handlar om tio faser, som alltså skall ha en viss ordningsföljd. De sträcker sig från ett disorienterande dilemma, via självvranssakning och kritisk granskning av de antagande som man tar för givna, till planering och utprovning av nya handlingar och roller (Mezirow, 2000b, s. 22).

Teorin ger vad-frågan ett stort utrymme, d.v.s. det finns en omfattande argumentation om vad som är det centrala innehållet, som didaktiken bör fokusera. Didaktiken är utformad på ett sätt, som på sitt sätt trivialiserar lärande av avgränsade kompetenser och specifikt innehåll. Sådant lärande blir sekundärt inom ramen för teorins referensram, som ser det stora värdet i förändringar av vuxnas "habit of mind". Teorin handlar på så sätt om brott i livet, de stora besluten och inte om vardagslunken. Man kan kontrastera den mot den typ av resonemang om lärande, där lärande blir en aspekt av att delta i aktiviteter. I dessa senare resonemang finns bara vardagslunken, och förändringen handlar om att inlemmas i en kollektiv social praktik.

Kollektiv frigörelse eller samhällsförändring är dock inte främmande för de som skriver in sig i denna tankelinje. På så sätt är gränsen till mobiliseringsdidaktiken, som redovisas i nästa kapitel, ibland ganska suddig. En artikel av Lange (2004) illustrerar dessa glidande övergångar mellan olika tankelinjer. Det handlar om en universitetskurs, där avsikten var att vitalisera medborgarnas engagemang i samhället, speciellt när det gäller en hållbar utveckling. Lange hänvisar till föreställningen om transformation utifrån upplevda dilemman, som gör vuxna desorienterade. Hon argumen-

terar dock för att detta inte är enda vägen till aktivt engagemang, utan även att "restaurera" en etik, som utmanats av normerna på arbetsplatser och i den dominerande kulturen. Denna restaurerade etik kan då vara ett roder i en föränderlig omvärld, men också en grund att stå på i transformerande demokratisk handling. Hållbar utveckling valdes som begrepp, som hade en potential att utmana existerande ekonomiska system och nyliberal politik, och därmed stimulera medborgerlig politisk handling. Det hela genomfördes som ett aktionsforskningsprojekt. Den konkreta didaktiken redovisas relativt tydligt och verkar inspirerad av Freire. Det blir en sekvens av problemformulering, undersökning av alternativ, undersökning av relevanta kulturella och ekonomiska aspekter, reflektion och handling. Forskningen vilade på enkät om bl. a. begreppsliga förändringar, och på upprepade intervjuer med deltagarna. Deltagarna förde även dagböcker. I tolkningen fann man att deltagarna inledningsvis upplevde fragmentering och desillusion, inte minst avsaknaden av etik i vår tids arbete och samhällsliv. De upplevde också ett ansvar för samhällsfrågorna, men att de inte kunnat leva upp till detta, en känsla av vanmakt. Det var sannolikt detta som hade fört dem till kursen. Här såg pedagogerna porten till en förändring i ett dilemma, som banar väg till transformation. Deltagarna menade dock att de inte ändrade värderingar, utan snarare återvände till de som de redan hade – ett "restaurerande" inslag, som beredde väg för vidgade vyer och handlingsberedskap. Med dessa gamla värderingar kunde de förhålla sig kritiskt till förhållanden på arbetsplatser och i samhället – en transformering. Lange framhäver alltså dialektiken mellan det restaurerande och det transformerande. Det är ett intressant exempel med uppenbar politisk relevans. Den rekryterar rimligen en ganska speciell grupp. Man får också intrycket av att förändringarna hos deltagarna har skett före utbildningen.

Centralt i den transformativa didaktiken är tron på kritisk reflektion och rationellt resonemang. Merriam (2004) diskuterar detta kritiskt i en artikel, som ställer frågan om alla vuxna klarar av detta. Merriam argumenterar efter linjen att många vuxna inte har förutsättningarna för att fungera på en sådan avancerad kognitiv nivå. I botten ligger Piagets gamla stadieteori och föreställningen att universella kognitiva strukturer utvecklas stadiemässigt. Denna piagetanska tanke har kritiserats, inte minst med hänvisning till att människor fungerar olika avancerat beroende på hur förtrogna de är när det gäller det specifika problemet. Icke desto mindre hänvisar Merriam till forskning, som kommit fram till att en stor del av vuxna saknar förutsättningar för en kritisk rationell reflektion. En annan hänvisning är Perrys schema för utveckling av förmågan att anta en sofistikerad syn på kunskap, där perspektivtagande och relativism framställs som avancerade, något som var svårt för Perrys undersökningsgrupp, studenter på ett pre-

stigeuniversitet (Perry, 1970). Merriam anser att mer avancerade synsätt på kunskap är en annan förutsättning för en rationell och kritisk diskurs, där man kan bortse från fördomar och personliga materiella intressen för att komma överens med andra på det sätt som Habermas (1991) föreställer sig vara kärnan i kommunikativt handlande. Även här hävdas att många vuxna inte klarar av detta. Detta är en i detta sammanhanget udda artikel, som tar utgångspunkt i teorier om individuell utveckling.

Det finns helt andra skäl för att teorins grundläggande utgångspunkter tenderar att reducera dess räckvidd. Den förutsätter att människor har de problem, som förändringen skall lösa. Den fokuserar på ett slags omvändelser, som väl inte kan upprepas ständigt, men ändå studerar och lär vuxna ständigt stort och smått. Man kan förstå teorin mot bakgrund av dess uppkomst. Mezirows teori var baserad på hans egna empiriska studie av kvinnor som återvände till utbildning efter ett långt uppehåll. Ett tema i denna studie var kvinnornas påverkan av kvinnorörelsen (Mezirow, 2000a, s. xi). Vi kan här iaktta hur en didaktisk tankelinje uppstår i samspel med empirisk forskning, en "grounded theory"-inspirerad studie från slutet av 1970-talet. Om vi uppskattar att det finns en väldokumenterad empiri bakom, så är Mezirow föredömlig i sin exploatering av egna empiriska kvalitativa studier – detsamma gäller i Schöns fall. Här upphöjs de studerande kvinnornas faktiska förändring, d.v.s. verkligheten, till norm. En fråga som dock alltid uppkommer i sådana fall är hur långt man kan göra det specifika fallet till en mer generaliserande teori. Många vuxna studerar ju ständigt, i arbetet, i studiecirklar eller på egen hand. Allt detta kan kanske inte ha transformering som mål eller konsekvens. Man kan dock anta att det finns gott om verksamheter, där teorin kan tillämpas. Man kan anta att den har en potential i sådana verksamheter, där människor står inför personliga svårigheter, kriser eller har djupgående problem. Vuxna söker sig ju ofta till utbildning, som ett sätt att lösa kriser i livet. Man kan också se att institutioner, som folkhögskolor och kommunal vuxenutbildning, i allt högre grad har studerande, som har grava svårigheter i livet. Rehabiliterande motiv finns inte sällan hos de studerande själva, som Berndtssons forskning från folkhögskolor pekar på (Berndtsson, 2000). Rapporter från senare tid understryker att detta blir allt mer centralt i vuxenpedagogers vardag. Teorin om transformativt lärande torde även ha tillämpning i sammanhang, som på annat sätt vätter mot mobilisering, d.v.s. didaktik, som handlar om att mobilisera vuxna för t. ex. politiska förändringar.

Man kan säga att Mezirow inte direkt ger anvisningar om vilket innehåll som bör väljas. Däremot har han en föreställning om vad som är meningen med vuxenstudierna – nämligen en slags generell befrielse från begränsande "habits of mind". På så sätt besvarar han didaktikens vad-fråga. Hur

skall det då gå till? Mezirow anger på ett allmänt plan hur processen skall utformas, genom hänvisning till Habermas resonemang om ett samtal, "discourse", som uppfyller vissa kriterier om sanning och ärlighet. Skälen som anförs är i hög grad samhällsteori, men också en del hänvisningar till empiri. När det gäller hur-frågan finns det andra texter som byggt vidare på teorin om transformativt lärande. Cranton (2000) föreslår till exempel, med hänvisning till en bok av Brookfield, olika uppläggningar, där de lärande blir medvetna om sina tankevanor. Konkret föreslås arbete med självbiografier, kritiska händelser och kollektivt problemlösande. Förslagen diskuteras inte på ett mer djupgående sätt.

Det finns dock mer traditionellt utformad empirisk forskning. Den består tyvärr i hög grad av opublicerade avhandlingar. Vid sidan av detta finns en kritisk teoretisk diskussion i tidskrifter. Taylor (2000, s. 286) konstaterar att diskussionen blivit teoretisk och med lite uppmärksamhet av de empiriska studierna. Han söker reparera detta genom att granska teorins olika komponenter i ljuset av existerande empiriska studier. Denna granskning publicerades först 1997 (Taylor, 1997) och sedan i en uppdaterad version 2000 (Taylor, 2000). I den senaste versionen hade han 46 empiriska studier som bas. Som sagt handlar det i huvudsak om opublicerade avhandlingar. Han tänker sig att dessa studier skulle kunna användas för att utveckla teorin. Något frustrerad noterar han att de gjort föga intryck på upphovsmannens egna mer sentida skrifter. Samlat pekar han på ett förhållande, som jag tycker gäller väldigt mycket av det teoretiserande som förmedlas i tidskrifterna på området. Det är mer av en debatt mellan fasta positioner eller kritik av en förmodad position än texter som siktar på teori-utveckling i meningen förädling av något redan existerande. Empirisk forskning bedrivs flitigt, men tilldelas ofta ingen betydelse i de teoretiska diskussionerna. Taylor gör dock ett beundransvärt ambitiöst försök att via de empiriska studierna dra slutsatser som kan modifiera teorin. Han lyckats också att visa hur fruktbara de empiriska studierna kan vara för att bidra till att utveckla teorin. Empirin som Taylor redovisar bildar bas för förslag till modifieringar. Därigenom ges de teoretiska tankefigurerna en fylligare och konkret innebörd. Taylors analys bidrar också till en nyansering av teorins påståenden.

Man kan beklaga att denna samlade, kritiska genomgång av empiri med sikte på teoriutveckling mer framstår som ett undantag än en regel. En styrka i Taylors genomgång är att han diskuterar specifika påståenden i teorin i relation till de studier som gjorts på ett omsorgsfullt sätt. Därmed bidrar han till en precisering av de olika påståendenas "styrka" i termer av att få stöd i olika grad från empiriska studier. Denna specificering framstår som ett nödvändigt steg för att förfina teorins påståenden. På så sätt föreslår Taylor en modifiering på bl. a. följande punkter: De tio faserna i transformationer

kan identifieras, men att deras ordningsföljd och seriella struktur kan ifrågasättas. Taylor fann att det var svårt att empiriskt avgränsa vad som var en referensram som indikerade en "habit of mind". Han fann också att andra saker än ett disorienterande dilemma åstadkom en start av processen. Det fanns också anledning att modifiera den starkt rationalistiska synen på reflektion – affektiva aspekter var också centrala. Den rationella diskursen var ofta beroende av personliga relationer, som skapade de trygga villkoren för förändringen. Det individualistiska draget i Mezirows framställning kunde även modifieras i några studier, som kunde visa förändringarnas knytning till mer övergripande samhälleliga förändringar. Slutligen redovisar Taylor ett antal studier, som fokuserar på hur arrangemangen skall utformas för att åstadkomma förändringen. Här dras slutsatsen att dessa konfirmerar teorins föreställningar om villkoren för att åstadkomma den avsedda lärandeprocessen.

Taylor avslutar sin genomgång med att peka ut fyra vägar för framtida forskning: Den första skulle vara att göra jämförelser mellan olika teorier. Den andra att utföra närgångna studier av olika komponenter i teorin. Den tredje att närmare studera didaktikens hur-fråga – forskning om strategier för att befördra transformativt lärande. Det fjärde och sista förslaget handlar om forskningsmetoder. Taylor fann att många olika, mest kvalitativa, metoder användes. Taylor slår här ett slag för aktionsforskning och "collaboratory research", där forskare, studerande och lärare samarbetar.

Taylors kritik av "transformativt lärande" är lätt att generalisera till mycket av den produktion av texter, som här granskas. Dock inte allt. Man har intrycket att teoriproduktion och empirisk forskning ofta lever skilda liv. Teorier skapas mer eller mindre relaterade till empirisk forskning. Ofta inspirerar teorin sedan till forskning, men denna påverkar inte teorin. Effekten blir att den empiriska forskningen delvis förlorar sin funktion, bortsett från att vara merit för enskilda individer. Taylors exempel illustrerar detta – hur resultaten av en omfattande forskarmöda hamnar i arkivskåp av publicerade manuskript. Man kan spåra en självtillräcklighet hos dem, som producerat framgångsrik teori. Man kan också spåra ett allmänt drag hos många att mer intressera sig för inspiration från samhällsteorins kändisar, än vardagsforskning inom den egna specialiteten – gräset tycks alltid vara grönnare på andra sidan staketet. Det är uppenbart att denna "guruism" har blivit allt starkare under de senaste decennierna. Ofta importerar i rask takt olika samhällsteorier, ibland filosofiskt inramade kunskapssteorier, med vilka man tolkar olika aspekter av vuxenstudier, och sedan tycks man vara nöjd. Det senare innebär att empirisk forskning i så fall får en mindre betydelse. Det är svårt att veta om detta är ett uttryck för att man har en sådan syn på forskning eller om det är mer materiella skäl bakom, som att man inte har

tid och resurser att bygga långsiktig teoriutveckling. Ett annat skäl kan vara att många tycks vara upptagna av att ta ställning. På så sätt ses teori som färdiga förslag, som man redan från början skall anamma eller ta avstånd till. De empiriska studierna kommer lätt bort i det sammanhanget. Inte sällan förstör ju sådana renheten i ett schema. Priset för denna antingen-eller inställningen är att fokus hamnar på de grundläggande utgångspunkterna, till förfång för en teoriutveckling inom ramen för de utgångspunkter man valt. Det kan ju tyckas egendomligt att det trots allt finns en ganska omfattande empirisk forskning ändå. En förklaring skulle kunna vara att den drivs av andra krafter och motiv än teoriutveckling. Den empiriska forskningen sönderfaller i enskilda studier, som blir nyttiga som avhandlingsprojekt eller som enskilt forskningsprojekt. Man har slutfört uppgiften, när forskningen rapporterats. Att ta vara på de enskilda bidragen för att rekonstruera teori blir försummat. Det var ju denna brist på intresse för att dra mer allmängiltiga slutsatser från empiriska studier, som utgör utgångspunkten för Taylors insats.



DEKONSTRUERANDE DIDAKTIK

När man går igenom tidskrifterna i urvalet kan man se en idémässig klimatförändring, som kan relateras till föreställningar, som går under lite skiftande beteckningar: poststrukturalism, postmodernism eller mindre föreskrivande, att vi lever i ett postmodernt tillstånd. Detta skifte fick ett bredare genomslag i arkitekturens uppgörelse med modernismens dogmatik på 70-talet, i litteraturteori på 80-talet och på samhällsvetenskapens område på 90-talet. Inom området didaktik för vuxna blir det tydligt på 1990-talets senare hälft. Centralt är att underminera föreställningar om att det finns universella sanningar – man söker dekonstruera detta anspråk. I grunden är det en idémässig rörelse som ifrågasätter utgångspunkterna i upplysningen, där vetenskapen etableras som högsta sanningsvittne. Postmodernismen underminerar även den upplysningskritiska romantikens världsbild, med sin tro på skillnaden mellan det "autentiska" och det "falska". Det uppstår på så sätt en idémässig konflikt mot såväl strukturalism, marxism som fenomenologi, för att inte tala om positivism av allehanda slag. Man ifrågasätter ytterst föreställningen om att man kan finna en grund för att identifiera en sanning, som kan urskiljas bakom, under eller före det som finns på ytan. Det uppstår en relativism, där sanningar inte kan fastslås, som får didaktiska konsekvenser.

En argumentationslinje har att göra med att språket tilldelats rollen av att forma våra föreställningar, snarare än omvänt. Begreppet "the linguistic turn" har myntats. Didaktiken blir ett språkbruk. En annan argumentation har sin utgångspunkt i en beskrivning av ett samhällstillstånd, som anses råda. När och var är inte helt klart. Antingen är vi redan i det postmoderna tillståndet eller också närmar vi oss det, d.v.s. vi är då i senmodernitet. Detta påminner om ett Hegelianskt schema, vilket kan tyckas motsägelsefullt, om de stora berättelserna är nedmonterade. Frågan är också om befolkningen i hela världen anses leva i detta tillstånd, eller om författarna egentligen utgår från en västeuropeisk eller nordamerikansk kontext som de sedan talar om generaliserande. Man kan konstatera att vi här inte rör oss med en homogen tankelinje, utan snarare en vacklan mellan ett traditionellt sociologiskt betraktelsesätt, där man söker ställa diagnos på ett samhälle och en mer föreskrivande filosofi, med förkärlek för kunskapsteori.

Tankelinje 1: Relativismens läroplan

Kärnan i tankelinjen: Utgångspunkten är att fasta sanningar och värden förlorat trovärdighet i en postmodern värld. Konsekvensen blir att man hyllar tillfällig och lokalt användbar kunskap. Didaktikens poäng kan bli att man visar mångfalden av olika perspektiv, men lämnar till de studerande att finna användning av dem. Klassisk bildning ersätts med lärande som didaktikens yttersta avsikt. Föreställningen om fasta identiteter löses upp och ersätts med flytande, multipla och blandade identiteter. Detta drabbar föreställningar om utbildning som en odling av bestämda identiteter, vare sig det handlar om nation, kön, klass eller etnicitet.

Det hela berör i hög grad didaktik för vuxna, som länge vilat på en upplysningstanke. Man kan även vända på det – upplysningen vilar på en bildningstanke. Modernismens uttryck blir upplysningen och modernismens kärna är ett bildningsprojekt. Det handlade då om att vetenskaplig kunskap skulle utgöra grunden för samhället. I upplysningen finns en tro på en fast, säker kunskap och ett av alla människor delat förnuft. Detta inspirerade till folkupplysning och populärvetenskap. Denna tro på säker kunskap utgör således ett huvudmål för postmodernismens attack. Man kan då notera att inte bara upplysningen drabbas, utan även bildningstänkande med rötter i romantiken, som visserligen var kritisk till upplysningen, men hyste en varm tro på en sanning. I det fallet var det föreställningen om äkthet eller autenticitet, om fullkommandet av en potential som var inlagd i människan, självförverkligandet, som var sanningskriterium. En stor del av tänkandet kring bildning har varit inspirerat av romantikens idéer. Hit hör Grundtvigs folkhögskola, men också föreställningar om modersmålets och historieämnets betydelse, för att inte tala om diverse föreställningar om nation och "äkthet" i kultur. Praktiskt taget alla ämnen, som finns på etablerade skolformers läroplaner har legitimerat sin existens via antingen upplysningens eller romantikens tankevärld. När den lingvistiska vändningen riktar ljuset mot språket som konstruktör av vår föreställningsvärld undermineras såväl föreställningen av att vi kan lita på våra erfarenheter som att vi kan vara mer eller mindre äkta – dessa tankefigurer blir inte annat än just språkliga konstruktioner. Detta påverkar naturligtvis hur man kan uttrycka sig kring en didaktik för vuxna.

Även senare tids didaktik bygger i allmänhet på en utgångspunkt att man kan skilja sant från osant, äkta från falskt. I de av psykoanalys och kritisk teori inspirerade tankarna fanns det hos de danska exemplen i förra kapitlet

en föreställning om en möjlighet att skilja falska föreställningar om verkligheten från mer sanna och därmed mer realistiska. Medvetandegörande och emancipation i en Freiretradition innebär också att det finns en möjlighet att skilja mellan sanning och falskhet. Där utgick man från att det finns en sanning utanför språket, som Freires arbete med orden kan bygga på – ett antagande om att de alternativa orden har en validitet. Samma bas kan spåras hos de som hänvisar till Habermas. Tanken om samtal och överläggningar, som ett sätt att formulera en åsikt, bottnar i de samtalandes egna livsvärld, vilken hamnar i samma uppdelning mellan sant och falskt.

Edwards & Usher (2000, 2001) är ett författarpar, som positionerat sig som företrädare för en didaktik, vilket de berättigar med hänvisning till ett postmodernt tillstånd. Utförligast utläggs tankelinjen i boken "Globalisation and Pedagogy" (Edwards & Usher, 2000). Den utger sig explicit för att formulera en didaktik (pedagogy), vilket är sällsynt i de texter, som behandlas i denna skrift. Boken försöker ta ett stort grepp och sammanfatta många av de tendenser som funnits i det sentida sätten att arrangera vuxnas lärande. Samhällsdiagnosen bottnar i gängse beskrivningar av ett samhälle, som skiljer sig från den "klassiska" moderniteten – ett tillstånd av postmodernitet. Det är alltså primärt ett samhällsdiagnostiserande grepp som tas, fast det glider ibland över i en föreskrivande didaktik. Resonemanget blir upphängt på tanken att didaktiken skall vara parallell till ett historiskt specifikt samhällstillstånd. Man betonar att detta samtida och framväxande samhälle har underminerat modernistiska drag som enhetlighet, entydig sanning, och historisk "rätlinjighet", d.v.s. tron på en bestämd samhällsutveckling. Detta kan ju framstå som paradoxalt – att Usher och Edwards fastställer en historisk epok på samma gång som historisk rätlinjighet anses upplöst. Särskilt fokuserar man på globaliseringen, som producerar en "diaspora space", d.v.s. att folk, kapital, varor och kulturer i samtiden präglas av "transmigration" – ett begrepp som antyder rörlighet, flyttningar och överskridanden. Man menar att sådana spatials metaforer, som refererar till rum och geografi, är karaktäristiskt för diagnosen av samtiden. Rumsmetaforer kommer före tid och historia, som var i fokus i tidigare samhällsdiagnoser. Nu talar man om gränsöverskridanden, centrum och periferi, marginal, i stället för tidsmetaforer som stadier, progression och förändring. Man menar att denna förändring öppnar för en annan förståelse av didaktiken. Vilken didaktik skriver Edwards & Usher då fram?

En central tanke är att modernistiska institutioner eftersträvade "slutna rum" (spaces of closure). Exempel på detta är boken, klassrummet, läroplanen. Elevers arbete består i att reproducera en kanoniserad innebörd, en kunskap som upphöjts till den förebildliga, det rätta urvalet, symboliserad i Boken. Den postmoderna didaktiken ställs fram som kontrast till denna

bild av den modernistiska motsvarigheten: I samtidens "cyberrymd" undermineras de slutna rummen. Klassrummens, läroplaners och bokens gränser överskrids eller suddas ut. Sålunda undergrävs Ordets pålitlighet, lärarens auktoritet och i stället för en given kunskap blir sanningar förhandlingsbara. Det uppstår en förskjutning från att inhämta mening till att skapa mening. Man får större utrymme att konstruera kunskap. Nyckelfärdigheter kommer i fokus i stället för en kanoniserad kunskap. I cyberrymden ifrågasätts modernismens system som baserats på idéer om centrum, hierarki och rätlinjighet. I stället understryks mångfald, nätverk och noder. Genom att underminera stabiliteten och sammanhanget som Boken ger, ifrågasätts föreställningen om en kärna och en fixerad identitet. Man skulle kunna säga att Edwards & Usher menar att den under lång tid härskande skolkoden bryter samman inför samtidens tillstånd.

I termer av didaktik antyds att detta skulle leda till en verksamhet, som är "studerandecentrerad". Det handlar dock inte om den traditionella innebörden i begreppet, där den humanistiska och erfarenhetsbaserade didaktiken var orienterad mot att nå mål som var satta av utbildningssystemet inom ramen för en modernistisk ordning. I stället skulle den nya formen av didaktik karaktäriseras av att vara självstyrd och fokuserad på vad man vill åstadkomma. Fokus blir på rörliga och specifika mål och avsikter som de studerande har. Det är inte läraren som förmedlar mening via boken och giltighetsbedömer elever, utan den lärande som fullföljer sin egna specifika mål på en mängd olika sätt. Förhållandet mellan lärare och studerande blir annorlunda, eftersom grunden för hierarkin underminerats.

Edwards & Ushers resonemang kring den samtida didaktiken är uppbyggd på ett antal motsatspar. De sätter upp ett då mot ett nu. Det förgångna är moderniteten med rötter i upplysningen. Mot detta står då det nya – det som är samtiden eller den framväxande framtiden. Detta understrykande av den historiska dimensionen i binär form framstår visserligen stå i motsats till gängse postmodern kritik av de stora berättelserna och deras eget påstående att tiden, som ordnande princip nu får stå tillbaka för rummet. De utpekar en didaktik som uppstår under inflytande av IKT, Cyberspace och den sen- eller postmoderna samtiden som är i vardande, eller redan blommat ut. Det är en blandning av argument kring den empiriska samtidens karaktär med mer samhällsfilosofiskt baserad deduktion från idén om det postmoderna. Följande förändringar utpekas som nyckeldrag:

- Från utbildning till lärande.
- Från "slutna rum" till en öppen och överskridande "läroplan".
- Från en legitimering via sanning och emancipation till performativitet och systemeffektivitet.

- Från utbildning som överförande av en nationell kultur till utbildning som en funktion som tjänar den globala ekonomin.
- Från nationella särdrag i utbildningssystemet till utbildning som en del och en påskyndare av globaliseringen.
- Från avgränsad praktik till nätverksbaserad social praktik.
- Från klassrumsbaserad disciplinering till självdisciplinering.
- Från ämnesdisciplin till suddiga gränser, arbetsintegration, erfarenhetslärande, lärandekontrakt och valfrihet.
- Från nationella/avgränsade identiteter eller ämnesbundna/disciplinbaserade identiteter till hybrida, multipla identiteter i termer av t. ex. religiös, etnisk och kulturell blandning.

Detta utgör en slags idealtyper för förändringen, något som författarna är medvetna om. I själva verket ser de olika samhällstillstånd som lagrade på varandra. Som pedagogiskt verktyg fungerar denna renodling som klargörande. Den ger en förtjänstfull överblick över inte bara deras eget arbete utan även en hel del litteratur, närmast en diskurs, som vilar på en blandning av empiriska hänvisningar och en hel del deducerande från en samtidsdiagnos, som ibland antar mytens karaktär, vilket kanske är ofrånkomligt. Didaktiken som skrivs fram blir likaså en blandning av vad som faktiskt kan iakttas och vad som borde bli slutsatsen utifrån samhällsdiagnosen. Man kan fråga sig om det hela är ett förslag – att de föreskriver vad som bör göras – eller om det snarare är så att de har historien med sig – att didaktiken är en nödvändig del av en samhällsutveckling. Det senare framstår i så fall som en mycket modernistisk, hegeliansk, linjär historieberättelse.

De formulerar en sammanfattning av sin didaktik som en "pedagogy of (dis)location". Med detta tycks de mena något som stryker under den ständiga rörelsen, att siktet inte är en fixerad position, ett varande (state of being), som i tidigare traditionella didaktiker. I stället är det ett aktivt och öppet blivande i en positioneringsprocess (state of becoming in a process of positioning). Inte heller är det en didaktik som siktar på att den lärande hålls på plats (kept in their place), vilket de även anser karaktärisera den kritiska och emancipatoriska didaktiken, som bygger på att man "förflyttar" de studerande. På samma gång stryks det lokala, icke-universella, under.

Deras förslag till postmodern didaktik blir att kartlägga perspektiv, snarare än att fastlägga sanningar. De tar exempel från en egen erfarenhet med en kurs i "vägledning" och där kartläggningen resulterar i en framställning av sex perspektiv på vägledning. Olika synvinklar från olika positioner beskrivs: användarens, policymakarens, akademikers etc. Poängen blir att erbjuda mångfalden av perspektiv. Erbjudandet av mångfalden blir lösningen, som är i samklang med den postmodernistiska tesen om avsaknaden av en

arkimedisk punkt från vilken man kan döma. I stället erbjuds ett smörgåsbord, där var och en kan plocka till sig. Med tanke på den omfattande och språkligt massiva argumentationen så hade vi kanske väntat något mer originellt. Å andra sidan dras en skarp linje mot "den enda sanningens didaktik". I detta fall blir det således en undervisningslära där mångfald och variation blir ersättning för den utgångspunkt i sanna svar som varit utgångspunkt för såväl upplysningstidens som den religiösa läroplan som dominerat de flesta didaktiker.

Edwards & Ushers förslag förefaller att vara i samklang med logiken i vad de skriver fram som karaktäristiskt för det postmoderna tillståndet. Den gör det såtillvida att didaktiken löser problemet med hur den som utövar makten över didaktiken skall göra när den saknar en säker grund för att avgöra vad som är den valda sanningen som skall stå på läroplanen. Man får förmoda att det blir de studerandes ensak att bestämma hur de vill döma och vad de vill tillägna sig. Edwards och Usher har i olika konstellationer publicerat andra skrifter, där de diskuterar postmodernitetens konsekvenser för vuxenpedagoger. I en tidskriftsartikel (Edwards & Usher, 2001) lyfter de bl. a. fram problemet med att kunskapens osäkerhet också innebär att man inte kan leva upp till föreställningen om att behärska ett område. Tidigare didaktik hävdade en sådan säkerhet: Antingen var det vetenskapen, som i upplysningsläroplanen, eller bibeln, som i katekesskolningen, eller traditionen i skråväsendets didaktik. Mästaren i betydelsen av den som behärskar relevant kunskap blir nu i stället ett ihåligt begrepp. Inte minst drabbar det läraridentiteten. I ett postmodernistiskt tänkande försvinner ju själva grunden för en auktoritet som legitimerar lärarens makt, behärskandet av sann kunskap. Denna makt har visserligen underminerats av andra argument, som i en del filosoferande kring studiecirkel och deras demokratiska beslutsfattande. I Edwards & Ushers förslag undrar man dock över varifrån de får sin auktoritet att upprätta sin didaktik. Skall det ses som ett erbjudande, som de inte ser som bättre än vilket som helst annat?

Hur bygger de upp argumenten för sin didaktik? Primärt gör de det med hänvisning till en viss genre av betraktelser, som utvecklats inom sociologi eller vad som betecknats som samhällsteori. Detta går ut på att fastställa samhällstillståndet. Det blir en variant av den klassiska tanken att olika tider har olika generella drag, som man söker fastställa. På detta sätt hävdar man att vi nu befinner oss i post-moderna villkor. De anför en rad empiriska drag i samtiden, en hel del från utbildningsvärlden, för att hävda denna tes. När det är gjort formulerar de sin didaktik, som skall svara mot grundläggande drag i denna samtid. Man skulle kunna hävda de pekar ut en pedagogisk praktik i vår tid, som inte liknar deras eget förslag till didaktik. Det performativa draget de säger beteckna postmodern didaktik innebär

rimligen att man gör det som fungerar bäst, inte en variation. Jakten på "evidensbaserad" praktik handlar om att reducera variation. Man kan säga att Edwards & Ushers konkreta förslag till en didaktik för vuxna har ett idealistiskt drag. Om det finns en motsägelsefullhet som ligger i samtiden – relativism och fundamentalism på samma gång – så väljer de det ena. De förefaller plocka upp en tendens i samtiden, som passar deras smak – den relativistiska tendensen – och gör den till utgångspunkt i sin didaktik.

Det som föreslås är ett slags skådande av kartbilder – ett smörgåsbord. I dialektikens mer stridspräglade tankefigur handlar det också om att hantera en avsaknad av absolut kunskap (jfr. Nordkvelle, 2002). Dialektiken anger att man i osäkert läge ställer upp motparter som argumenterar mot varandra, så att publiken kan bättre inse vad som är hållbara argument. Detta resonemang skiljer sig från smörgåsbordet genom sin betoning av en underliggande föreställning om rationalitet. Edwards & Ushers förslag till konkret didaktik ser som sagt inte sensationellt ut. Det finns en gammal demokratisk-humanistisk tradition, där perspektiv presenteras så att de studerande själva kan ta ställning. Alf Ahlberg var en förespråkare för detta och skrev även böcker på det sättet (Ahlberg, 1935). På 1930-talet. En forskare som intresserade sig för studenters kunskapsyn, studerade i själva verket studenter, vars undervisning just vilade på en filosofi om perspektivmångfald (Perry, 1970). Det måste ha utspelat sig på 1960-talet. Hela den didaktik och forskningspraktik, som gått under namnet fenomenografi och variationsteori, vilar på en föreställning om att variationen av sätt att erfara något är den centrala utgångspunkten för didaktik (Marton & Booth, 1997). Här är man dock inte lika övertygad om sanningens bankrutt, utan föreställer sig i allmänhet att det finns bättre och sämre förmågor att erfara något: "En del förmågor kan, utifrån varje enskilt fall, anses vara mer avancerade, mer komplexa eller mer kraftfulla än andra typer av förmågor (ibid., s. 146). Englund stryker också under perspektivmångfalden i sin syn på didaktik. Insikten om att ett ämnesområde kan uppfattas på skilda sätt menar han vara en central didaktisk kunskap (Englund, 1997, s. 132).

Usher och Edwards föreslår alltså en forskningsmässig konsekvens av sitt perspektiv, som innebär studier av olika perspektiv – hur saken ter sig för de som berörs på olika sätt. Poängen blir inte att göra en rangordning utan möjligen att bidra till att mångfalden av perspektiv blir synliga. Bortsett från att denna slags forskning i någon mening redan finns, är det en förtjänst att man varit så tydlig. Denna slags forskning får dock rollen av att utgöra en "service" inom ramen för didaktiken. Det är alltså ingen forskning som avser utveckla didaktikens fundament, utan den legitimeras oberoende av en sådan kartläggande forskning. Det är påfallande att vi finner en hel del av samma vara på olika håll och utan någon hänvisning till något post-

modernt. Vi har redan nämnt fenomenografin, men forskningen av lärares "övertygelser" (belief-systems) hör också hit. Levnadsberättelseforskningen kan också producera motsvarande bilder av skilda perspektiv. De flesta förefaller att ha samma "service"-karaktär. De siktar inte på att utveckla didaktikens principer, utan att vara nyttiga inom ramen för vissa principer, som legitimeras med andra skäl. Dessa kan vara filosofiska, samhällsteoretiska, men också indirekt empiriska, som när man hävdar att didaktiken står i samklang med det historiska tillstånd som vi befinner oss i.

Tankelinje 2: Didaktik för vuxna som berättade eller diskursiva identiteter

Kärnan i tankelinjen: Språket är mediet som formar föreställningar om identiteter. Det innebär även att didaktiska föreställningar och identiteter kan framhävas som språkliga konstruktioner. Didaktik vilar därför i berättelser där sådana identiteter produceras. Här tar man alltså radikalt utgångspunkt i den språkliga vändningen. Man ser även didaktiken som något som produceras via maktkamp och retorik.

En sida av det postmoderna tankelivet är att retoriken kommit till heders igen. Detta är ju ganska rimligt, eftersom den har just många av de drag som hyllas av de postmodernt influerade tänkarna – performativitet, maktutövning snarare än sanning och språket i centrum snarare än en "egentlig" verklighet. Detta innebär också att didaktiken vilar i språkliga konstruktioner. En konsekvens blir att det inga skäl finns för att sätta den ena didaktiken före den andra, så vitt jag kan se. Snarare utvecklas här ett tänkande där man underminerar de didaktiska konventioner som ofta odlats i vuxenpedagogiska kretsar.

Chappell m. fl. (2003) utvecklar ett sådant resonemang i boken "Reconstructing the adult learner". Identitet kommer i förgrunden som begrepp. Identitet uttrycks här som "subject" och deras poäng blir att didaktikens verksamhet går ut på att konstruera sådana subjekt. Deras texter handlar explicit om didaktik (pedagogy). Didaktikens innebörd uttrycker de så här: "The position adopted throughout is that the various educational and learning "programmes" are best seen as technologies for constructing particular kinds of people or 'subjects'." (s. 10). "Subjects" defineras på ett ganska distinkt sätt i en poststrukturalistisk tradition. De representerar således en tänkande, som hämtar inspiration från bl. a. Foucault. Som framgår blir didaktik

här ett medel som formar människors identiteter genom att identiteter pratas fram – de vilar så att säga i berättelserna. Att didaktik är maktutövning blir dessutom ett centralt tema. Bidragsgivarnas utgångspunkt är i hög grad att vår syn på oss själva och andra är formad av språket och de sätt att se som är inbäddade i språkliga uttryck. På så sätt finns det i språket ett antal uttryck eller berättelser som är relevanta för vuxenstudiesammanhanget som formar föreställningar av vad verksamheten är. Dessa utgör sedan ett "skaffereri" av sätt att se. Lärares sätt att se på sig själva och på verksamheten blir då en fråga om hur de använder sig av de olika möjligheterna. Författarna tar det väldigt enkla exemplet av ett uttalande från en lärare, "Vi undervisar och de lär", som de identifierar som en berättelse, som indikerar en läraridentitet och en studerandeidentitet. Vi kan här faktiskt ta ett exempel från svensk forskning. I analysen av intervjuer med Komvuxlärare fann vi att de ständigt återkom till samma berättelsestruktur. Det var en berättelse om att studerande med problem kom till komvux och kom på fötter för att sedan leva ett bättre liv. Gergen & Gergen, som Chappell m. fl. hänvisar flitigt till, kallade den "happily ever after" (Gergen & Gergen, 1988). Detta framstod som en viktig del i hur lärarna talade om meningen i sitt arbete (Larsson m. fl., 1990). Jag antar att exemplet illustrerar den poäng, som Chappell m. fl. vill göra, nämligen att människor kollektivt utvecklat en uppsättning berättelser, med vilka de sedan förstår sig själva, liksom andra, för att inte tala om de verksamheter där de arbetar. Berättelserna blir så att säga en resurs, som finns tillgänglig för var och en, men också en begränsning i förmågan att se något som inte förekommer i dessa berättelser.

Chappell m. fl. tar sedan ett steg vidare i resonemanget och för in maktspekten. Det blir då uppenbart att vi som individer inte väljer fritt, utan att det vid varje historisk tid finns berättelser som dominerar. Dessa berättelser pekar ut vilka identiteter som man bör ha och vilka som man bör undvika. Vi kan ta exemplet kön, där kvinnor länge erbjöds en identitet, som underordnad och tjänande i hemmet, medan identiteten som arbetande och självständig var en marginaliserad identitet. På sätt kan man säga att maktspekten av berättelseperspektivet i grunden handlar om vilka identiteter, som är framställda som eftertraktansvärda och vilka som är förödmjukande. Kring detta utspelar sig kamper. Man kan fortsätta med exemplet med kvinnors identitet och iakta att berättelserna kring kvinnors identiteter förändrats via politisk kamp. Man kan tänka på samma sätt kring arbetarrörelsen, som en kamp mot en identitet som en föraktad underklass, och för en självbild där stolthet över sin klasstillhörighet var central. Därmed inte sagt att den materiella frågan inte var central. Hur kommer då det praktiska utövandet av didaktiken in i detta? Det visar sig att de inte pläderar för en särskild didaktik, utan snarare för ett sätt att analysera och problematisera

didaktiska positioner. De önskar på så sätt att praktiker funderar på identitet med hjälp av deras teoretiska verktyg. Man kan då reflektera över vilka identiteter, som en specifik didaktik eller didaktisk praktik befördrar hos pedagog respektive studerande. I boken görs analyser av olika fall, från utbildning där förövare av sexbrott skall reformeras till portfolio-skrivande i arbetsintegrerade universitetskurser. Argumenten handlar i grunden om en begreppslig argumentation, där man odlar vissa poststrukturalistiska teorier om identitet. Från dessa i grunden generaliserande teorier deduceras konsekvenser för didaktiska företeelser. I fallstudierna handlar det i hög grad om att tillämpa teorin på olika slags texter, som i någon mening representerar skilda didaktiker.

Som redan framgått är maktperspektivet centralt i denna tankelinje. Ser man till den rad av didaktiker för vuxna som formulerats, kan man konstatera att maktfrågan varit central i många fall. Det visar sig att många pläderat för olika sätt att reducera hierarkin och gjort denna reduktion eller förskjutning av makt till kärnfrågan. En vanlig variant har då varit att utgå från att lärare eller utbildningsinstitution äger makt och de studerande lider av vanmakt. Tricket har då varit att förskjuta denna makt till de studerande. Så är det i fallet med Knowles perspektiv, där didaktiken går ut på att ge de studerandes perspektiv avgörande betydelse. Det är de studerandes problem och erfarenheter som verksamheten skall bygga på. I hans fall utvecklas även tanken om ett kontrakt mellan den studerande och studieinstitutionen. I den typ av filosofi, som går under namn av att vara studentcentrerad, finns samma perspektiv. I den typ av didaktik, som hänvisar till Habermas senare verk identifieras en tvångsfri oas, dit maktens mekanismer inte når. Vi finner detta hos Mezirow, men också i de resonemang, som görs kring civila samhällets didaktiker, vilka redovisas senare.

I Chappells och hans kollegors synsätt blir makt något som alltid är närvarande, så att all didaktik i grunden innebär en maktutövning, maktkamp eller maktrelation. Detta faller tillbaka på att de här följer Foucaults tolkning. Forskningsansatsen blir här en diskursanalys, där fokus ligger i att analysera hur berättandet skriver fram en viss typ av identitet.

Vad som räknas som kunskap blir viktigt, så till vida att det är genom att härska över våra sätt att kommunicera om världen, som den yttersta makten utövas. Vi underordnar oss på så sätt "förnuftet", som är specificerat i sättet att tala om allt möjligt. På så sätt kan man identifiera vad som är acceptabelt och vad som är oacceptabelt. Foucault skriver på detta sätt om "sanningsregimer" – hur maktutövning upprättas under en viss tid via att en sanning etableras. Exempel kan vara att människor under 1900-talet placerades på anstalter, med hänvisning till en medicinsk/psykologisk sanning i form av diagnoser. Via dessa diagnoser och instrument t. ex. tester, kunde männis-

kor urskiljas, med hänvisning till att de inte tillhörde normaliteten. På så sätt kunde de avskiljas från de människor som stod på andra sidan av den linje som upprättats och med hänvisning till "vetenskapligheten" i tester och diagnoser. Denna hänvisning till "vetenskap" fungerade och fungerar kanske fortfarande som den starkaste formen av maktutövning. Edwards (2003) knyter ihop Foucaults tänkande med en annan tradition, "Actor-Network-Theory", i en diskussion om livslångt lärande, där han argumenterar för att man kan se livslångt lärande, som en del i en styrningsteknologi, i Foucaults mening. Poängen blir att det skett en förändring av styrningen. En direkt övervakning, där man iakttar de studerande i klassrummet har övergetts. Denna har ersatts av en mer komplex nätverksbaserad styrning. Analysen vilar i grunden på en deduktion från samhällsteori som används i ett resonemang kring en del hyggligt välkända fenomen – någon egen empirisk forskning redovisas dock inte som kan ge mer kött på benen. Det är påfallande hur begreppet livslångt lärande här knyts till historisk närtid. Begreppet har ju dock använts sedan länge med helt andra avsikter, men detta blir osynligt i vår tids diskussion av begreppet. Borgström (1988) hävdar t. ex. att begreppet livslångt lärande har haft en nyckelroll i UNESCOs ideologi sedan 1960-talet. Man får anta att "livslångt lärande" för t. ex. Edwards är en etikett, vars tidigare innebörder omgestaltats för att passa in i en styrningsteknologi.

Temat följs upp i en annan artikel, där Edwards och Nicoll (2004) diskuterar "arbetsplatsförlagt lärande" (work-place learning). I denna hänvisar de till Foucaults begreppsapparat: "Pedagogic practices have always been associated with the inculcation of individuals into regimes of truth" (s. 162). De menar att lärandet handlar om att bli inordnad under sådana sanningsregimer, att själva subjektet (vad vi är och gör) därmed disciplineras på olika sätt, t. ex. för att kunna utnyttjas: "Governmentality that regulates populations as resources to be used and optimized" (s. 164). Med "governmentality" menas så vitt jag kan förstå just kombinationen av styrande via konstruktionen av det mänskliga subjektet. Sanningsregimen styr genom det mänskliga subjektet, vars innehåll blir format av vad som räknas som sant. En del forskare, som verkar inom ramen för Foucaults sanningsregim, argumenterar för att styrningen sker genom självdisciplinering. I stället för att bli beordrade av en förman, så beordrar vi oss själva. Diskursen om "arbetsplatsförlagt lärande" uttrycker just olika varianter av självstyrning, menar Edwards och Nicoll. Den självstyrda entreprenören underordnar sig en sanningsregim, där ekonomisk avkastning och självstyrning blir vad subjektet eftersträvar, något som sedan även understöds av en annan diskurs på en nationell nivå, om ekonomisk tävlan mellan stater och regioner. Självstyrningen blir då inte ett uttryck för den självständighet och autonomi, som ju varit ett ideal

för mycket av bildningstänkandet, utan för att man infogar sig och anpassar sig till de rådande förhållandena. Diskursen om livslångt lärande innehåller hyllningar av flexibilitet och individuellt ansvarstagande, med hjälp av en "vetenskaplig" expertis av nationalekonomer, företagsekonomer, pedagoger och sociologer. Sanningsregimen upprätthålls även av en kader av konsulter, medias skrivande, statliga dokument och politikernas talande. En sanning om betydelsen av "arbetsplatsförlagt lärande" har på så sätt upprättats, enligt Edwards och Nicoll. Här formas en didaktik, t. ex. om vad som räknas som kunskap i olika sammanhang. I detta ligger också ofta omdömen om vad som inte räknas som kunskap eller blir problematisk kunskap, t. ex. det som man ägnar sig åt i en formell utbildning. Sanningen blir det användbara i en ekonomisk kalkyl, vetenskapligt underbyggt av ekonomisk teori i form av humankapital-tänkande.

Frågan om didaktik blir här ett nyckeltema i en kritisk analys av makt-utövning. Det är inte svårt att se att perspektivet har sina poänger på så sätt. Det som uppstår blir en slags tomhet inför val av didaktik, när allt utgör en del i olika sanningsregimer. Till och med själva frågan om väljandet av didaktik blir ett uttryck för entreprenörens sanningsregim. I Foucaults värld finns heller ingen sanning som är oberoende eller bättre än en annan. Därmed faller väl också tanken om att det finns något sakligt skäl för val av didaktik, som kan göras med hänvisning till Foucault.

Man kan dock få en bild av "tillfälligheten" i vad som blir upphöjt till sanning i vår tid med hjälp av Foucaults genealogi. Fejes (2005) har granskat offentliga texter om vuxenutbildning och dessas sätt att skriva fram hur den vuxne bör vara för att den skall vara ett lämpligt subjekt för studier. Han visar hur vår tids texter utpekar en självstyr, autonomt subjekt som i samarbete med stat och kommun skall staka ut det rätta valet. Han backar sedan 50 år och visar att en helt annan diskurs då dominerade, nämligen den om en begåvad vuxen, som bör studera, medan de som inte hör till begåvningsreserven bör stå utanför. Här ser man den begåvade vuxnes deltagande som en samhällsfråga – att den vuxne kommer på rätt plats är bra för samhället och för individen. Den rätta platsen skall matchas mot en tänkt essentiell begåvning, som kan identifieras. Man kan således se att hela idén om vilka som bör studera som vuxna förskjutits under denna tid. Fejes identifierar även en jämlikhetsuppfattning, som i vår tid är individualistisk, medan den för 50 år sedan var mer kollektivistisk. Han konstaterar att styrningen av det vuxna subjektet i vår tid sker på ett annat sätt än förr: "It does not attempt to govern through 'society' as before; instead, it tries to govern through the regulated choices of the individual citizen." (s. 83). Här inordnas föreställningar i diskursen om vuxenutbildning i den mer allmänna styrningsmentaliteten i samhället i stort.

En aspekt av den poststrukturalistiska "rörelsens" avståndstagande från absoluta sanningar, blir att fokus sätts på maktspel och förhandlingar, som en oupphörligt pågående process. Man kan säga att detta kontrasterar mot en modernistisk rationalism i synen på beslutsfattande, som i fallet målstyrning. Man refererar flitigt till Foucault, men också till Actor-Network Theory. Föreställningen om ett sådant förhandlat utfall är dock knappast ny, men har infogats i den poststrukturalistiska/moderna arsenalen av tankegångar. Actor-Network Theory handlar bl. a. om hur processen ser ut där sanningar utformas genom nätverk av allianser, uteslutningar etc.

Clarke (2002) föreslår att Actor-Network Theory bör kunna bidra till tänkandet kring forskning om "literacy". Hon börjar med att referera till olika synsätt på hur "literacy" skall beskrivas. Här anför hon å ena sidan exemplet med "New Literacy Study", som är en ansats som ser literacy som social praktik, d.v.s. kontextualiserat och inte som en isolerad förmåga. Mot detta sätter hon på den andra sidan den typ av synsätt, som formas i vår tids byråkratier av "accreditation frameworks" o. dyl., som reducerar literacy till homogena paket. Från denna utgångspunkt introducerar hon en forskningstradition, som hon menar kan belysa hur "literacy" formas till något speciellt – som ett "faktum", nämligen "Actor-Network-Theory". Denna teori ser hon som ett verktyg för att studera hur företeelser som "literacy" formas via nätverk, som har makten att exkludera det som inte passar in. Clarke ger en god översikt över forskningsansatsens begrepp och användning. Hon visar hur användbar denna ansats kan vara för att studera hur didaktiska fenomen formas, som uttryck för att de finns inom nätverk. I grunden handlar teorin om hur "sanningar" blir till. Perspektivet sätter ljuset på den jordiska process som ligger bakom att något räknas som "sant och riktigt". Clarke hänvisar till en studie av Mary Hamilton, från 2001 av IALS (International Adult Literacy Survey) – den mycket uppmärksammade jämförelsen av testresultat av olika länders vuxna och deras läsförståelse. Hamilton granskar hur denna studie formats i nätverk, som så att säga bestämt vad som räknas som grundläggande färdigheter. Man kan säga att denna typ av empirisk forskning belyser hur vissa föreställningar bygger upp sin dominans på bekostnad av andra. Clarke fokuserar primärt på ett forskningsparadigm, redovisar ingen egen empiri och tar så att säga ett metaperspektiv på didaktiken, genom att diskutera hur skillnader mellan framgång för olika synsätt på "literacy" kan beforskas.

I denna tankelinje blir dess relation till forskningstradition tydligt. Det starka intresset för språk gör att forskningen kommer att ägna sig åt diskursanalys, ett begrepp som täcker ett brett spann av olika forskningspraktiker. Ett annat inslag blir också analyser av retorik – ett område med långa traditioner, men som är levande inom t. ex. litteraturvetenskapen. De senaste

decennierna har den kommit till användning i samhällsvetenskap. I relation till Actor-Network-Theory finner vi etnografiska studier av hur sanningar produceras.

Funderar vi kring svar på frågor om vad, hur och varför i relation till denna tradition finner vi inte några klara föreskrivande svar. I stället hamnar vi på en metanivå såtillvida att svaret handlar om hur didaktiken formas. Svaret på denna nivå blir att det är maktspel, förhandlingar och nätverksallianser, som formar vad som blir innehåll och hur praktikens former väljs. Detsamma kan sägas om Actor-Network Theory. Dessa ansatser inbjuder till empirisk forskning, därför att den antyder att de konkreta svaren kan nås via sådana empiriska studier.



MOBILISERINGS DIDAKTIK

Under beteckningen mobiliseringsdidaktik har tre tankelinjer inordnats. Alla har som syfte att på olika sätt arrangera så att medborgare kan agera på egen hand för att förbättra sin situation. Denna didaktik blir på så sätt ofta relaterad till politisk handling i vid mening.

Tankelinje 1: Åsiktsbildning för demokratisk handling

Kärnan i tankelinjen är denna: Åsiktsbildning genom ett tvångsfritt samtal är basen för demokratisk politisk handling. En sådan demokratisk politisk handling är ett alternativ till handlande som är format av anpassning till ekonomiska och administrativa system. Att skapa självorganiserade forum där människor kan samtala om vad de anser vara rätt, riktigt och sant blir avgörande för en demokratisk samhällsutveckling.

Det finns en utvecklad diskussion i senare tids demokratidebatt kring möjligheterna för vanligt folk att formulera opinioner på ett självständigt sätt. Man ser stora problem i att folkets vilja mer eller mindre blir skapad av eliten, inte minst genom media. Media anses spela allt större roll i att forma opinioner, inte minst har man intrycket att politiker fruktar och därför ständigt tar hänsyn till media. I djupet handlar det om att demokratins innebörd som folkstyre i realiteten undermineras av att makten i mycket ligger hos eliter, som verkar i olika sfärer. Denna diskussion har inte minst uppmärksammat begreppet civilsamhälle – ett av den svenska demokratiutredningens betänkanden hette faktiskt "Civilsamhället" (SoU, 1999:84). Civilsamhället ingår i en begreppslig triad: stat, marknad och civilsamhälle. Det är som del i civilsamhället som människor kan odla en folklig verksamhet, som inte är underordnad marknad och stat och annan offentlig styrning. Därför vilar demokratin på att makten utgår från civilsamhället. Resonemanget utgår ofta från att det finns en samspel eller kamp mellan dessa sfärer av samhället: de står under påverkan av varandra. Civilsamhället, som det i allmänhet används nuförtiden, betecknar livet i såväl familjen, som i föreningar och andra frivilliga sammanslutningar, mer eller mindre demokratiskt organiserade. I diskussionen har dessa människors kollektiva sammanslutningar stått i fokus.

Studieverksamheter och lärande spelar en viktig roll i att upprätthålla ett civilsamhälle – i Sverige har vi ju en folkbildningstradition som fötts ur civilsamhället, t. ex. i folkrörelser. Folkbildningen är nu på en mycket hög nivå i deltagandet, vilket kanske inte alla insett. Folkrörelserna däremot anses allmänt ha befunnit sig i nedgång under lång tid – redan för 50 år sen varnades för detta (Johansson, 1954). Civilsamhällets kollektiva uttryck i föreningsliv och folkrörelser har blivit tunnare, medlemsaktiviteten svagare, medlemmarna färre och de aktiva framstår alltmer som en elit. Denna dystra utveckling har också kunnat följas i andra länder (Frazer, 1999). Teoretiserandet kring lärande, studier och civilsamhällets makt är däremot välutvecklad. Ett begrepp som kommit i förgrunden är deliberativ demokrati, som är en demokratisyn, där utvecklingen av civilsamhället står i förgrunden.

Habermas är rimligen den samhällsteoretiker, som har bidragit mest till djupet i de tankar, som utvecklats kring överläggande samtal. I en anglosaxisk vuxenutbildningstradition har kanadensaren Welton publicerat betydande bidrag om deliberationer, här översatt till överläggande samtal. Spanjoren Flecha befinner sig i någon mening i samma tradition teoretiskt.

Weltons tema är i hög grad ett försvar för ett civilt samhälle, vars existens är hotad (Welton, 1997). Han gör en bred genomgång av Habermas perspektiv med särskild fokus på senare texter (Welton, 2001). Den har kvaliteten att tjäna som en introduktion av framför allt Habermas syn på civilsamhället och opinionsbildning. Artikeln utvecklar olika teman i detalj. I artikeln argumenterar Welton för att "critical adult education" bör placeras in i detta sammanhang. Skälet för detta är att det civila samhället är nyckelinstansen för lärande som har bäring på demokratisk åsiktsbildning. Det blir helt enkelt den viktigaste kontexten för dem som sysslar med vuxenutbildning med ett demokratiskt ärende. En grundläggande poäng här är att det civila samhället är förankrat i en livsvärld där människors upplevelser bildar bas för åsiktsbildning, till skillnad för medias bas i att tillfredsställa egna ägares och reklamköparens intressen eller i att avspegla journalisters världsbild. På en annan nivå står denna folkliga åsiktsbildning enligt Habermas i motsättning till samhällskrafter på systemnivå, t. ex. det ekonomiska systemet, vars logik lockar människor att inordna sig, vara anpassat strategiska för att klara sig så bra som möjligt. Det Welton betecknar som "critical adult education" bör i en svensk kontext kunna betecknas som ett slags folkbildning av det slag som folkrörelserna ursprungligen sysslade med, särskilt via studiecirklar. Det tänkande som Habermas representerar utgör en ganska uppenbar variant av hur man kan tänka om folkbildning – det ger folkbildningstanken en mer precis legitimering inom ramen för demokratibegreppet. Weltons genomgång handlar om såväl vad- som hur-frågan, men framför allt om varför. Skälen hämtas helt från samhällsteori, medan empirisk forskning om

bildning eller lärande inte ges någon roll i argumentationen. När det gäller vad-frågan handlar det om att skapa forum för människors åsiktsbildning utifrån föreställningar av vad som är rätt, sant och rimligt snarare än vad som är instrumentellt lönsamt. Ytterst handlar det sedan om att påverka samhället i riktning av ett förverkligande av de åsikter som utkristalerats. Detta förutsätter att deltagares livsvärld är utgångspunkten för lärandet, d.v.s. inte ett stoff, som bestämts "von oben". När det gäller hur-frågan, så betyder Habermas ideal, uttryckt i teorin om kommunikativt handlande, att processen bör vara samtal. Dessa bör vara överläggande och utredande. Teorin om transformativt lärande i Mezirows tappning hämtar argument kring processen från samma håll. Welltons argumentation har dock ett sikte på kollektivet och på politisk handling, inte individuell förändring eller "omvändelse". Weltons ärende är demokratin, inte människans förändring. Enligt Habermas (1991) måste samtalet vara "tvångsfritt", ty om det finns påtryckningar som påverkar synpunkter och ståndpunkter som läggs in i samtalet kommer samtalets rationalitet att bli förstörd. Så vitt jag förstår utesluter det bedömningar, facit o. dyl. – tanken är att de bästa argumenten skall övertyga, inte intressestyrd makt eller majoritet.

Flecha (2000) har skrivit en bok där han pläderar för en didaktik, kallad "dialogiskt lärande". Han framställer där såväl teoretiska argument för denna som speglingar av en praktisk verksamhet i form av "litterära cirklar". Dessa senare framstår som stort sett studiecirklar av den klassiska typ, som fokuserade på en diskussion kring läsning av skönlitteratur. Denna parallell är ju intressant i sig, men det är teoretiserandet, som framstår som mest intressant. Flecha lägger också Habermas senare verk, som ett fundament för sin didaktik. Han markerar starkt avstånd till reproduktionsteori, framför allt Althusser, men också tidig Bourdieu. Skälet är att dessa är konserverande, genom att vara alltför strukturalistiska. I stället pekar han ut teori, som bekräftar utbildningars förmåga att förändra människor, t. ex. Freire. Han anför också teorier, som understryker handlandets dubbla karaktär. Hit hör Habermas syn, där handlandets rationalitet antingen kan vara grundat i livsvärlden eller strategiskt anpassat till ekonomiska och politiska system. Även Giddens pekas ut, när han i sin teori om "structure" och "agency", föreslår ett spel mellan människans makt att förändra och strukturer som formar tillvaron. Strukturen utgör i grunden både motståndet mot och produkten av människans strävan. Den dialogiska didaktiken vägleds vidare av normativa utgångspunkter, som solidaritet och jämlikhet. Flecha argumenterar för människors kulturella intelligens, när de befinner sig i dialog. Han skriver fram en stadieteori, där stegen är traditionell modernitet, postmodernitet och dialogitet. I den traditionella moderniteten utvecklas ett tänkande, där människor blir objekt för någon, som tar på sig rollen av ett subjekt. Han

hävdar att postmoderniteten upphäver inte bara möjligheten till förändring utan även önskvärdheten. Dialogiteten blir då det enda som bekräftar möjligheten och önskvärdheten av en förändring driven av en jämlikhetssträvan, givet att detta är underbyggt av en dialogisk relation. Flecha polemiserar inte bara mot reproduktionsteori och modernism/postmodernism, utan även mot att man sätter upp instrumentellt lärande mot dialogiskt, vare sig valet är konservativt eller progressivt. Han menar att instrumentellt lärande blir intensivt och djupt, om den omgivande kontexten är dialogisk. Mot detta står i stället den teknokratiska koloniseringen av lärandet. Denna får sitt stöd i den nyliberala politiken i vår tid, men också i den antihumanistiska poststrukturalismen. Flecha menar att den senare i grunden vilar på Nietzsches kritik av alla värden och att den utmynnar i synen att allt egentligen är makt, vilket innebär att det inte blir någon skillnad i mellan demokrati och diktatur, jämlikhet och ojämlikhet, krig och fred, sexuell frihet och våldtäkt. I en postmodern logik är de lika önskvärda. Mot detta ställer Flecha sin Habermas-grundade syn, där civilsamhället utgör en plats för normativt grundad dialog. Flechas text är intressant i sin polemiska stil. Det är en tydligt värdegrundad didaktik, som ger tydliga svar på både vad och hur-frågan.

Larsson (2001) argumenterar för en eklektisk syn på demokratibegreppet i en granskning av de svenska studiecirkelnas relation till demokrati. Studiecirkel har under en längre berättigats med hänvisning till demokratibegreppet. Det har gjorts relativt mycket empirisk forskning om studiecirkel – en genomgång av denna utgör ena benet i artikeln. Det andra var ett försök att undkomma alltför trubbiga demokratibegrepp. I stället för att sätta upp skilda varianter mot varandra, ställdes de efter varandra. Larsson föreslår att de kan ses som aspekter av demokrati, som ger betydelse åt olika förhållanden. På så sätt kan man urskilja en kedja av aspekter, som kan användas för att granska demokrati som en process, där alla aspekter tillför någon eller några kvaliteter. En verksamhet som avses vara demokratisk bör således enligt artikeln kännetecknas av följande: 1. Jämlikt deltagande. 2. Horisontella relationer. 3. Överläggande samtal (deliberationer). 4. Tillgång till kunskap, som man kan bygga ståndpunkter med. 5. Erkännandet av en mångfald av identiteter. 6. Beslutsfattande i demokratiska former. 7. Handlande för att påverka samhällets utformning. Man kan se denna kedja, som en där varje aspekt bör vara tillgodosedd för att man skall kunna tala om en fullödig demokrati. På samma sätt kan man identifiera brister. Rekryteras t. ex. de som deltar från en elit, eller erkänns bara människor med en viss etnisk bakgrund, uppstår en brist på demokrati, även om alla andra aspekter av processen framstår som demokratiska. Empirisk forskning om studiecirkel används för att diskutera studiecirkelnas eventuella bidrag till demokratin. Larsson finner att studie-

cirklar i de flesta aspekter är demokratiska till en viss grad. Deltagandet är ojämnt men det finns värre exempel. Relationerna är ofta mer horisontella än i andra studieverksamheter, men trots det finns ofta vertikala drag. Överläggande samtal förekommer, men mest i vissa typer av cirklar. Man har tillgång till relevant kunskap via cirklar, ofta sådant som inte finns på annat håll, men ofta har det inget med åsiktsbildning att göra. I hög utsträckning är cirklarna en tillgång för var och en att utveckla de identiteter, som man vill. Beslutsfattandets former är oregrerade och oklara. Det finns föga stöd i forskning för att studiecirkelarna leder till politiskt handlande, om de inte redan från början är inramade av ett politiskt sammanhang. Detta kan illustrera användningen av begreppssystemet.

I en annan artikel tillför Welton (2002) en ny dimension till diskussionen om deliberativ demokrati genom att fokusera på lyssnandet och dess betydelse i en demokratisk process. Han påpekar att det utvecklats ett tungt argument om betydelsen att "få en röst" i den politiska diskussionen. Maktlösa majoriteter eller minoriteter har skaffat sig mer eller mindre talutrymme och begreppet "advocacy" har blivit ett nyckelbegrepp. Welton diskuterar problemet med att rösten kommer i blickpunkten och att hög röststyrka blir ett didaktiskt mål. Jag antar att han då tänker på de traditioner, som velat stärka kollektiv, som blivit undertryckta, svarta, kvinnor, ursprungsbefolkning och andra. Welton fruktar att samtalen blir en kamp där röstresurserna avgör i stället för det goda argumentet – att makt i stället för rationalitet styr. I ett rationellt samtal, där det goda argumentet avgör, blir lyssnandet viktigt, menar Welton. Utan lyssnandet uppstår ingen kommunikation, där argumenten utvecklas och där goda slutsatser kan dras. Utgångspunkten är ju att slutsatsen inte skall vara partiell utan botten i en universell rationalitet, d.v.s. att ett konsensus skall kunna skapas. Welton går igenom olika sidor av villkoren för ett samtal, som bidrar till att förstöra kommunikationen. Det hela är intressant och nyanserat och väl förankrat i tidigare litteratur kring fenomenet lyssnande, relaterat till politisk handling. Diskussionen handlar om hur-frågan, skälen som anförs är en blandning av en analys med utgångspunkt i samhällsteori och commonsense-psykologi, som är relativt övertygande. I grunden är själva greppet fruktbart nog för att bidra till den kollektiva diskussionen, eftersom lyssnandet kommit i bakgrunden och talandet kommit i förgrunden. Någon specifik empirisk forskning om de samtal han skriver om anförs inte i texten. Slutsatserna kommer i grunden ur teorin.

En mycket handfast empiri om överläggande samtal hittar man dock i en artikel av Gastil (2004). Utgångspunkten är en amerikansk företeelse, National Issues Forum. Man skapar arrangemang där politiska frågor diskuteras under ledning av en moderator, som fungerar som en ordförande – en

neutral samtalsledare. Empirin som redovisas är ovanligt nog två kvantitativa studier med en experimentell design, där deltagare i vuxenutbildning med annat innehåll, delats upp i en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Experimentgruppen fick ett inslag av just en sådan överläggning kring en politisk fråga. Kontrollgruppen fick bara sin ordinarie utbildning. Efter genomförandet fick man besvara frågor som avsåg fånga effekter av att delta på dessa olika betingelser. Det handlade om: "the frequency which participants engaged in political conversations, the number of conversants with whom they discussed politics, and the diversity of their political conversation network in terms of gender, ethnicity and socioeconomic status, and ideology (s. 313). Till detta kommer att man ställde frågor som skulle locka fram minnen av politiska diskussioner med familjen eller vänner, vad det handlade om, vad de sa och vad de andra sa och vad man tänkte och kände. De fick också frågor om formen: om de dominerade diskussionen, logiskhet, om de kunde känna igen den andres värderingar, se den andres resonemang och väga för och emot. Dessutom mätte man kunnigheten i politiska frågor. I en andra studie satte man sökljuset på att verksamheten verkligen fungerade på det sätt som var avsett; att deltagarna följde instruktioner och läste det som rekommenderades, samt att processen följde en demokratisk modell. Man mätte sedan hur väl deltagarna följde samma mönster, d.v.s. påverkades. Resultaten är komplexa, men antyder att: "adult participation in civic education programs can promote broader conversation networks and more deliberative political conversation" (s. 325) På en punkt var det grus i maskineriet, nämligen att samtalen fick deltagarna att uppleva en minskad politisk effektivitet i gruppen. Den modellinlärningsteori (Bandura) som man arbetar med får man bekräftad, såtillvida att upplevelsen av en demokratisk samtalsmodell påverkar deltagarnas beteende. Man framhäver dock att effekten bygger på att man genomför deliberativa samtal på ett noggrant och föredömligt sätt.

Studien är en udda variant bland de vuxenpedagogiska tidskrifternas artiklar genom att vara kvantitativ, men också i sitt teorival. Det handlar om ett undervisningsexperiment. Det framstår som välgjord och har intressanta resultat. Slutsatsen är allmänt positiv för tanken att didaktiken spelar roll för utfallet. Att denna typ av undervisningsexperiment är så ovanliga hänger rimligen ihop med kritiken mot positivismen, men också en skepsis mot möjligheterna att isolera enskilda variabler i så komplexa verksamheter. Inte sällan föreställer man sig att man ställer två olika didaktiker mot varandra, och då tillkommer argumentet att didaktiker har skilda mål och därför inte bör jämföras mot samma kriterier. I det fall, som vi har ovan handlar det mer om att identifiera effekter över huvud taget av deltagande i en viss verksamhet, inte vem som var bäst.

Ett par texter, som är lite svårplacerade, rör en diskussion om utbildning som en förutsättning för att få formellt medborgarskap. Delanty (2003) polemiserar mot den engelska regeringens förslag om att, som i USA, införa krav på kunskaper i engelska språket och engelsk politik och kultur. Regeringspolitiken inramar detta i en restriktiv invandringspolitik. Delanty framför argumentet att detta är ett slags disciplinerande utbildning, som tar sig uttryck i formell undervisning. Delanty argumenterar i stället för ett lärande som siktar på ett kulturellt medborgarskap. Argumenten om att regeringsförslaget har en assimilerande och exkluderande karaktär är övertygande, men resonemangen om lärande, med hjälp av olika sociologers tankar, framstår som amatörmässiga. Mer utvecklade teorier om lärande skulle ha tjänat hans syfte, men dessa känner han möjligen inte till.

Bron (2003) resonerar kring det svenska fallet, där motsvarigheten till den engelska regeringens resonemang förts fram. Hon argumenterar för hur betydelsefullt språket är och att kulturell kunskap hänger ihop med språket. Därför drar hon motsatta slutsatser till Delanty. Didaktiken diskuteras inte explicit, men diskussionen handlar i själva verket om hur man skall se på hur kunskap och demokrati hänger samman – en klassisk fråga. Inte minst diskuterade man på 1800-talet bildning, som ett villkor för att demokratisera maktutövningen. Det filosoferande bildningsborgerskapet som formulerade såg med ängslan på det obildade folket. Å andra sidan fanns det de som såg demokratin som en bildande erfarenhet. Det blev då en folkbildningsinsats att införa demokrati. Detta är ju centrala didaktiska frågor. Ingen av författarna skriver fram något tydligt didaktiskt forskningsprogram i anledning av diskussionen, även om Bron utnyttjar forskning på ett rimligt sätt för att bygga sina argument.

I svensk kontext finner man en rad forskare, som utvecklat ett stort intresse för demokratitemat och som inspirerats av Habermas och tanken om en deliberativ demokrati. Inte minst handlar det då om folkbildning, vars nytta av många anses vara dess bidrag till demokrati. Waldén (1994) har sökt och funnit ett offentligt samtal i textilcirklar. Här kan också nämnas Lindgrens (1996) utvärdering av folkbildningens demokratimål. I Anderssons m. fl. (1996) studie av studiecirkelars betydelse diskuterades demokratibegreppets plats i deltagarnas föreställningsvärld. Hartman (1996) gör också en granskning av demokratin i cirkelstudier. Gougoulakis (2001) har också diskuterat detta. Sundgren (1999) och Larsson (1999) utvecklar temat i var sin artikel i en av Demokratiutredningens forskarvolymerna "Civilsamhället".

Skälet till den relativt omfattade produktionen är troligen att demokratibegreppet fått en central betydelse via folkbildningsforskningen, som är relativt välorganiserad. Inte minst får den stöd via MIMER – det nationella nätverk, som bidrar med årliga konferenser, skriftproduktion och semina-

rier, för att inte tala om ett nyhetsblad, som presenterar aktuell forskning på området två gånger om året. Det finns dessutom en förening för folkbildningsforskning, som också bidrar till ett välutvecklat nätverk.

Tankelinje 2: Mobilisering för kollektiv självutveckling

Kärnan i tankelinjen: I centrum står lokalsamhällen och deras förmåga att klara sig själva. Olika utbildningsinsatser till stöd för lokalsamhället bör organiseras, men på ett sätt som i grunden stöder en kollektiv självutveckling bland lokalsamhällets befolkning.

Det är uppenbart att begreppet "community" är ett centralt begrepp i ett anglosaxiskt vuxenutbildningssammanhang. Det är svåröversatt, men tycks peka ut lokalsamhällen och gräsrotsrörelser under ett begrepp. Vi rör oss här med verksamheter som ofta är svagt institutionaliserade och som har mer eller mindre informell karaktär. Det finns också en dimension som rör sig mellan polerna politisk aktivism och kommunal omsorg.

I Sverige har inte motsvarigheter till begreppet fått en etablerad ställning. Det finns en forskning om lokalsamhällen, men den har sällan haft fokus på bildningsaspekten. Andersson m. fl. (1996) gjorde ett försök att granska studiecirklar ur lokalsamhällesperspektiv. Det finns också en gryende didaktisk tradition under begreppet socialpedagogik, som tangerar denna didaktik. Man kan tänka sig att denna tradition kan relateras till begreppet "socialpedagogik", som börjat få fäste i Sverige (Eriksson & Markström, 2000, Eriksson, Hermansson, Münger, 2004).

Van der Veen (2003) har publicerat en översiktsartikel över traditionen. Han skriver att begreppet "community" antar magiska dimensioner i litteraturen, ungefär som begreppet demokrati. Det är ett svåröversatt begrepp, men refererar bl. a. till grupper av människor som utgör ett lokalsamhälle eller en etnisk grupp. Det handlar om civilsamhället så till vida att det inte refererar till administrativa enheter som kommun eller motsvarande. Snarare handlar det om grupper som har något gemensamt i värderingar, i sin sociala situation eller helt enkelt att de bor i samma stadsdel eller by. Didaktiken riktar sig så att säga till lokalsamhällen eller etniska grupper, som är marginaliserade på något sätt. Van der Veen pekar på att dessa "communities" ofta är svagt organiserade, eventuellt uppstår de som grupp kring en bestämd fråga, för att sedan falla sönder. Van der

Veen framhäver att "community development" ofta har en konservativ underström – att det handlar om att återupprätta ett traditionellt konsensuspräglat lokalsamhälle tvärsöver sociala konflikter. Särskilt tydligt blir detta i förhållande till verksamheter för underprivilegierade – att det fått drag av välgörenhet, passiviserande i stället för att mobilisera mot ett förtryck. Här finner vi också det statsvetenskapliga begreppet kommunitarism, som en legitimering av denna praktik. I USA kan man urskilja ett alternativ till denna sociala verksamhet, som uppstod via medborgarrättsrörelserna. Dessa sökte mobilisera förtryckta människor att själva agera mot den rasism, elände och rättslöshet som de led under. Här finner vi således en mer radikal variant av "community development": Ett politiskt arbete i stället för ett socialt arbete. Van der Veen noterar att denna radikala våg ebbat ut, men att också radikala och konservativa delar något: att de motarbetar anomi och apati.

Att vuxenutbildare, i t. ex. USA och Australien, refererar så mycket till community beror nog på att de ofta samarbetar med eller för olika grupper i avsaknad av en utvecklad välfärdsstat. Det som hos oss är kommunal verksamhet eller utbildning/bildning i kommunal eller folkbildningsregi, blir där mer eller mindre tillfälliga projekt. Vuxenutbildning bygger i många länder inte sällan på sådana samarbeten mellan vuxenutbildare och olika "communities", ofta med stort inslag av obetald frivillig arbetskraft. Det hela är en spegel av tillståndet i de nedmonterade välfärdstaterna. En sido-effekt är ju att lärare och ledare av vuxenstudier lever i en mer eller mindre permanent tillfällighet – de tillhör inte kärnarbetarkraften.

Van der Veen gör en genomgång av olika varianter av didaktik, som kan kopplas till "community development". Han menar att utveckling i denna mening mer eller mindre är synonymt med en process där aktiva medborgare bygger sitt "samhälle", ibland med stöd av någon expert. Verksamheten sätter kollektiv i centrum för aktiviteterna – det är inte en bildningssyn där man siktar på en autonom individ. Inte sällan är det i stället ett autonomt kollektiv, som är målet. Han menar att litteraturen hänvisar till att denna process av att utveckla kollektivet också är en lärandeprocess, men att det råder förvirring om vilket slags lärande som äger rum. Van der Veen urskiljer tre olika didaktiska varianter: 1. Ledarskolning och ledarstöd. 2. Medvetandegörande som mobiliserar gruppen. 3. Utbildning som en service till lokalsamhället.

1. Ledarskolning blir en nyckelverksamhet i den mer radikala traditionen – att de som är marginaliserade skall organisera sig själva. Gruppen är mer eller mindre per definition lågutbildad. Lätt hamnar kollektivet i knät på utomstående högutbildade. Därför står ledarskolning av de egna högt i

prioritet. Van der Veen hänvisar till fackföreningar och de svartas kyrkor, som föredömen. En tanke här är också att aktiviteter och politisk handling leder till lärande. Didaktiken är inte ensartad: en starkt kamporienterad tradition utgår från Alinsky, som var en nyckelperson i att utforma taktik för att mobilisera bl. a. i samband med de svartas kamp för bättre villkor. I vår tid lever denna tradition osäkert och försiktigt, eftersom den är ekonomiskt beroende av finansiellt stöd från organisationer som inte uppskattar konflikter lika mycket. När det gäller ledarskapsträning handlar det om att lära genom att göra – att organiserandet skapar lärandet. Relationen mellan en utomstående expert (vuxenutbildare, folkbildare) och kollektivets egna ledarskap är en nyckelproblematik. Van der Veen har funnit att det handlar om att experten tar stort ansvar i början, men överlämnar ledarskapet successivt. Experter har svårt för detta – vill ofta stå lite vid sidan och vara facilitatörer – med en svag styrning. En europeisk nymarxistisk tradition kring Offe och Negt utvecklade motsvarande didaktiker, men med andra teoretiska utgångspunkter.

2. Medvetandegörande handlar om en omvänd process till ledarskapsträningen – lärande kommer först och handling sen. Det kan vara att man arrangerar en utställning eller offentlig utfrågning kring en fråga. Vuxenutbildningsinstitutioner kan arrangera något som gör människor medvetna i bestämda frågor av betydelse, ofta med en mer neutral roll än de som utgår från aktivister som driver sina egna ståndpunkter. Hit kan också föras aktiviteter inom kyrkor och moskéer, som utgår från deras syn på sitt sociala ansvarstagande. En variant är vad som på engelska kallas "new localism", ett fokus på lokalsamhällets relation till den globala ekonomin. Denna rörelse är ofta knuten till anti-globaliseringsrörelsen och ofta inspirerad av Freire, men i allt högre grad av Gramscis hegemonibegrepp. En central fråga i diskussionen om medvetandegörande är när folkbildandet upphör och manipulationen börjar. Enligt Van der Veen har man urskiljt fyra varianter av styrning – "channelling, funnelling, scanning" och "non-directive". De kan vara olika lämpliga beroende på från vilken plattform man arbetar – om det är från en explicit social rörelse eller från en offentlig vuxenutbildningsinstitution.

Van der Veen redovisar också till några ytterligare varianter. En är en engelsk modell för uppsökande verksamhet, där siktet är på låginkomstgrupper i en icke-formell form, "local education". Det finns också en fransk tradition kring begreppet "animation". Fokus är där på lokal kultur till skillnad från att förmedla finkultur (haute culture). Det handlar då också om att uttrycka berättelser och värderingar som t. ex. folkliga minoriteter har. Det är lätt att se anknytningar till verksamheter, som i Sve-

rige ligger under begreppet folkbildning. En hel del av studieförbundens verksamheter har ju denna karaktär av att odla folkligt förankrade hantverk, men också företeelser som ”gräv där du står” torde vara en parallell.

3. Utbildning som service. Här är fokus på att utveckla fattiga grupper och arbetslösa via vuxenutbildning. Det kan vara allt möjligt från alfabetisering, yrkesutbildning och dylikt, som i hög grad ingår i vad som sker i offentlig regi i Sverige. Delvis hamnar ju här fokus på individer. Van der Veen inkluderar här sådant som är fritidsrelaterat, som estetiska verksamheter, och argumenterar kritiskt mot att betrakta detta som mindre seriöst. Snarare är det enligt honom en utmärkt form för att involvera människor. Han beklagar därför via ett exempel från Holland att man uteslutit denna typ av verksamhet från vad som får stöd. Man kan här se parallellen till en del argument i den svenska studiecirkeldiskussionen

Van der Veen diskuterar avslutningsvis problemet att ”community development” befinner sig i korsvägen mellan olika professionella gruppers tradition – mellan vuxenutbildare, socialarbetare och aktivister. Det innebär en fraktionering av vad han skulle tycka borde vara en gemensam teoriutveckling. Detta torde också gälla Sverige, där mycket av det som beskrivs kan ses som både socialpedagogik, folkbildning och rörelseverksamhet.

Denna tradition kan sägas vara specialiserad som didaktik. Den sönderfaller i olika varianter, som ganska tydligt är knutna till olika tydliga mål. Det blir t. ex. tydligt att den i stort sett siktar till att åstadkomma en påverkan på kollektiv snarare än individer. Vad-frågan blir ganska tydlig – avsikten är att stärka kollektiven. I vissa varianter (den radikala) blir processen viktig, eftersom det handlar om en maktproblematik. I grunden blir då expertens – vuxenpedagogens – makt problematisk, då siktet finns på att kollektivet är autonomt, d.v.s. förmöget att styra sig självt. Basen för didaktiken är knappast forskning, utan troligen en praxis-grundad verksamhet. Man kan ju se att den ibland har mycket gemensamt med politisk verksamhet som praktik och inte minst här finner man stark inspiration från samhällsteori.

Det finns en forskning, som rör sociala rörelsers utbildningsverksamhet och vilken världsbild, som bildar bakgrund till mobiliseringen av medlemmarna. Salt, Cervero och Herod (2000) har gjort en analys av fackföreningars utbildningsmaterial om globalisering. Detta är tveklöst en ödesfråga för fackföreningar i vår tid. Det är en intressant analys av hur man i skilda länders utbildningsmaterial skriver fram olika sätt att se på globalisering. Analysen vilar på en kategorisering i termer av grad av internationellt perspektiv. I grunden handlar det om vem man solidariserar sig med – från arbetare

och arbetsgivare i det egna landet som hotas av utländska konkurrenter till att se alla arbetare i världen som en klass, som måste samarbeta. Studien visar hur stor spännvidd det finns. Det är ambitiöst genom att analysera många länder i helt skilda förhållanden och visar att man kan säga något intressant om en fundamental fråga i termer av val av innehåll, där fokus är på vilket budskap som förmedlas. Här fokuseras verkligen betydelsen av hur man svarar på didaktikens vad-fråga.

Tankelinje 3: Det radikala medvetandegörandet

Kärnan i tankelinjen: Avsikten med didaktiken är att kollektiv frigörs från olika slags förtryck. Dessa kan vara baserade på klass, kön, etnicitet och kolo-nialism. Olika företrädare kan fokusera ett slags förtryck eller kombinationen av flera. Medlet för frigörelse är medvetenhet om förtrycket.

Det finns en tung tradition inom vuxenutbildning och folkbildning, som anknyter till tanken om en befrielse, emancipation genom att man blir medveten om förtryck på olika sätt. Traditionen vilar på att man kan urskilja ett sanning från falska föreställningar och att insikten om det sanna har konsekvenser för människors kollektiva handlande. Detta handlande avser inte en frigörelse som resulterar i individuell frihet från förtryck, utan handlar om kollektivets befrielse. I grunden vilar detta på en upplysningstanke, som utvecklats i en radikal, samhällskritisk version i första vändan genom inspiration från Marx. Senare går denna teoretiska inspiration i förening med en del andra teorier, som t. ex. existentialism och t.o.m. teologiska inslag som i fallet Freire. Den antikoloniala rörelsen får via Freire en ledande företrädare för en frigörande didaktik. En del vuxenutbildning, inte minst delar av vad man i Sverige betecknar folkbildning, har sedan länge haft ett politiskt ärende att ge människor redskap att tolka världen för att ta ställning och arbeta med att förändra samhället. Denna tanke finns i olika varianter, varav en del mer bestämt tar utgångspunkt i teori om förtryck och befrielse från förtryck. I vuxenpedagogisk litteratur förekommer därför Marx, Gramsci, och Habermas som betydande samhällsteoretiska referenser i denna tradition. Freire uttolkar traditionens didaktiska konsekvenser för vuxnas lärande mer bestämt. Det handlar inte om en entydig tradition. Man kan urskilja såväl en modernistisk, marxistisk som en poststrukturalistiskt påverkad variant. Någonstans i det poststrukturalistiska blir det dock en öppen fråga var man övergår i en föreställningsvärld, där inget falskt medvetande kan urskiljas och ingen sanning utgör grunden till en befrielse.

Här måste med en gång påpekas att det finns ett problem att på ett enkelt sätt inordna olika texter i skilda tankelinjer. I detta kapitel blir detta särskilt tydligt. I flera andra kapitel har vi redogjort för tankegångar som har beröring med de som här redovisas. Det gäller t. ex. de som handlar om demokrati och som är kopplade till Habermas sena texter, och det gäller även Mezirows tanke om transformativt lärande och den europeiska levnadsberättelseforskningen, som inspireras av Frankfurterskolan.

Frigörande från kolonialt och klassmässigt förtryck

Det är rimligt att inleda med Freire, som framstår som en huvudfigur i en radikal didaktik för vuxna. I Rachals (2002) genomgång av litteraturhänvisningar var Freire populäraste vuxenpedagogen. Trots detta används han sällan i tidskriftsartiklarna som explicit utgångspunkt i de resonemang jag funnit i min granskning. Han tycks ha fått rollen av att ingå i standardhänvisningarna, som en klassiker, men inte vara en huvudsaklig inspiratör till enskilda texter i den typ av litteratur, som granskats här. En möjlighet är att hans anhängare väljer andra publiceringsformer, t. ex. mer riktade till praktiker.

Freire blev 68-generationens stora namn, som hade inflytande långt utanför den vuxenpedagogiska sfären. Hans bok "Pedagogik för förtryckta" (1972) fick ett formidabelt genomslag. Hans bidrag imponerade genom att vara grundat på en mycket genomarbetad filosofi, men också på att det fanns en praktisk utformning av didaktiken. I förhållande till vad man varit van vid framstod Freires didaktik därmed som bättre motiverad än vad som dittills existerat. Hans teoretiserande utvecklades också via en gedigen kontakt med praktiken, som går tillbaka till studier av alfabetisering under 1950-talet. Remarkabelt är också att en latinamerikan kunnat få ett stort globalt genomslag utanför sin egen världsdel. Didaktikens genomslag hängde ihop med tiden – den föll i god jord hos en världsvid generation med stort anti-kolonialt engagemang vid denna tid. Didaktiken hade dock sin särskilda kontext i Latinamerika, med kopplingar till befrielseologi och en utbredd analfabetism. Inte minst fanns ett stöd från vänster i en starkt polariserad världsdel, där jordlösa och arbetare var utsatta för ett dubbelt förtryck, inte bara materiellt utan även andligt. Det senare tog sig uttryck i att man blivit indoktrinerad att se på sin situation som en "naturlig" ordning. Freires didaktik var en motståndsdidaktik, där valet stod mellan en förtryckande, samhällsbevarande undervisning och en pedagogik som gjorde de förtryckta medvetna om förtrycket och att de kunde göra något åt det. Det handlade om att befria sitt språk från sådant som förmedlar en världsbild, som förmedlats av kolonisatörer och som är falsk i förhållande till deras egna verk-

lighet. Den didaktik, som går under namnet "conscientization", siktar på att de förtryckta kan genomskåda hur deras eget tänkande är präglad av ett kolonialt förtryck. Freire sätter alltså ljuset på ett kulturellt förtryck. Det handlar i grunden om ideologikritik och bygger på den marxistiska föreställningen om ett falskt medvetande. Avsikten med "conscientization" är att ge upphov till en befrielse från ett tänkande som gjort de förtryckta handlingsförlamade. Tanken är att de skall upptäcka sin egna kultur och att de är en politisk kraft. Freires didaktik är således en utpräglad mobiliserings- och motståndsdidaktik.

Frieres didaktik är ju explicit fokuserad på samhällsförändring, vilket gör att den förutsätter att de som har hand om verksamheten måste drivas av samma intention. Potentiellt får den plats i folkbildning, det civila samhällets strukturer eller i utbildningsinstitutioner, som ger de undervisande något mått av oavhängighet. Företeelser som "sociala fora" och en mediakritik utifrån föreställningar om kulturell hegemoni i vår tid ger dock Freire en viss potential – likheterna i sätt att resonera är slående. Man kan säga att tankelinjen som Freire är ett uttryck för i högsta grad är levande, men att den numera uttrycks på lite andra sätt. Om inte Freire är en explicit utgångspunkt för artiklar, så finns han nog som ett sediment, som introducerat åtskilliga akademiska tänkare på en radikal bana.

Brookfield (2001) gör en genomgång av den kritiska traditionens teoretiska fundament och hur det kan tillämpas i ett vuxenutbildningssammanhang. I centrum ställer han Frankfurterskolans tanke om ett kritiskt medvetande. I den Marxska analysen dominerar den härskande klassen inte bara produktionsmedlen utan även den ideologiska nivån. Ideologin skapar föreställningen att förtrycket inte bör utmanas, genom hänvisning till att det är naturens ordning, Guds vilja eller att de förtryckta tjänar på förtrycket. Att genomskåda denna slags världsbilder, som är falska genom att de bara tjänar de härskande och inte de förtryckta, blir den centrala poängen i en didaktik som bygger på denna tradition. Ett grundläggande problem är dock att utbildningssystemet är centralt i att förmedla detta falska medvetande. Gramsci ser hela kulturen som ett hegenomiskt system, där den härskande ordningen framställs som naturlig, som den enda tänkbara. I hans tänkande finns dock motkrafter, som också är kulturellt situerade, vilket är en ingång till en motståndspedagogik. Althusser ser utbildningssystemet som en central del i den ideologiska statsapparaten, vid sidan av det civila samhället och kyrkan. På så sätt innebär en kritisk didaktik att man kommer i motsättning till utbildningssystemets funktion i ett kapitalistiskt samhälle. Brookfield påpekar att Foucaults teori om maktutövning i vår tid sammanstrålar med Althusserns syn: att vi lär att disciplinera oss själva, så att vi producerar vårt eget förtryck och inskränkningar av vår frihet. En annan sida av utbildnings-

systemet är att det särskilt under den nyliberala eran av "hyperkapitalism" i ännu högre grad gjort utbildning inte minst vuxenutbildning till en vara, en fetisch, som handlas med och som kan bytas på en marknad. En utbildnings bruksvärde som personlig utveckling eller som utgångspunkt för att bättre förstå samhället och för att ta ställning kommer då i bakgrunden till att utbildning blir något som behövs i ekonomin eller som kan användas för att positionera sig i ett meritokratiskt system. Frågan uppstår då hur detta falska medvetande kan utmanas? Gramsci föreställer sig en mothegemoni, där den dominerande ideologin kan kritiseras – som en ideologikritik, men också som lanseringen av en annan hegemoni, ett proletärt alternativ.

Frankfurterskolan är mindre fokuserad på att upprätta en ny hegemoni, så vitt man kan förstå. De synes mer fokuserade på att skapa en möjlighet till en samtalsarena, som inte är koloniserad av kapitalismen och teknisk rationalitet. I den meningen är deras projekt koncentrerad på en kamp för en samtalsarena, där man kan vara ärlig och sann, men också ta sin utgångspunkt i de egna behoven i livsvärlden, som Habermas resonerar i sin teori om kommunikativt handlande. Till denna senare tradition anknyter Mezirow i sin teori om transformativt lärande. Här ser Mezirow vuxenutbildningens mission i att människor förändrar sina världsbilder via vuxenutbildning.

Brookfield spänner över mycket, men ger en hygglig överblick över de olika varianterna bortsett från de som påverkats av poststrukturalismen. Som vi skall se längre fram finns det en hel del tecken på att man söker att både vara poststrukturalistisk och kritisk, inte minst visar det sig i feminism och antirasistisk didaktik.

Existentialistisk kritisk didaktik

Newman representerar en kritisk tradition, som är nära lierad med aktivism och didaktik för sociala rörelser. Boken "Mealer's regard" (1999) är nog den litterärt sett bästa texten, som jag läst i min genomgång. Den framställer en ytterst mogen inlevelse i de praktiska konsekvenserna av flera bestämda filosofiska traditioner. Dessa vävs samman i en text som har ett direkt tilltal och som markerar Newmans ställningstaganden. Det går att tolka texten som att existentialism med inspiration från Sartre och Camus är ett fundament. Från denna tradition hämtas utgångspunkten för att val eller ställningstaganden utgör människans fundamentala villkor. Man kan också se influenser från fenomenologin, som ju var Sartres och de Beauvoirs startpunkt i beskrivningen av innebörden i upplevelse- eller erfarenhetsbegreppet. Newman bygger sedan ut denna plattform med resonemang kring Frankfurterskolan och dess fortsättning i Habermas arbeten. Filosofin och samhällsteorin förmedlas via en mycket konkret levande och berättande

text, där Newman flitigt använder sig av sina erfarenheter som vuxenutbildare i London och i australiensisk fackföreningsrörelse. Resonemangen utförs med stor känsla för motsägelsefullhet och verklighetens svåra val. Man kan också iaktta att tanken om ställningstaganden blir ett kritiskt verktyg i betraktelsen av olika vuxendidaktiker, som t. ex. Freire och Mezirow. Newman skyr neutraliteten. Didaktiken som förespråkas blir därför en som har samhällsförändring i sikte, vare sig denna är i det lilla eller det stora.

Feministisk och antirasistisk didaktik

Det är uppenbart att feminismen vilar på en metafor om befrielse från förtryck. Ibland har uttrycket emancipation primärt uppfattats som knutet till denna rörelse.

Tisdell (1998) gör en genomgång av feministiska didaktiker, med fokus på poststrukturalistiska, som kan teckna en bild av resonemangen. Den utgör på så sätt ett utmärkt bidrag till att teckna dragen i denna slags didaktik, även om den har några år på nacken. Man får dock vara klar över att det handlar om nordamerikanska referenser – de utgör så att säga en egen värld med litet intresse för vad som skrivs utanför sina egna gränser. Hon är ju inte ensam i denna provinsiella avgränsning. Tisdells granskning urskiljer ett antal aspekter, som strukturerar hennes framställning: 1. Hur kunskapen konstrueras. 2. Hur man förhåller sig till detta att ge röst åt någon (voice). 3. Vem som bör ha auktoritet (authority). 4. Lärarens positionering (positionality).

Tisdell inleder med att identifiera två synsätt, som föregår de poststrukturalistiska. Den första varianten är psykologisk feminism och den andra en strukturell modell. I vad hon betecknar som en psykologisk feminism står kvinnors individuella erfarenheter och deras speciella insikter i centrum. I förlängningen av detta perspektiv kommer den enskilda kvinnans emancipation i förgrunden. Fokus i didaktiken ligger i att skapa en omgivning av psykologisk trygghet, som underbygger gemenskap. Tisdell pekar ut relationen mellan denna didaktik och Knowles andragogik respektive Mezirows diskussion om perspektivförändringar. I denna feministiska variant kommer dock kvinnors erfarenheter i förgrunden. På så sätt kan man urskilja att det handlar om en feministisk position.

När det gäller strukturella modeller för feministisk didaktik faller dessa, enligt Tisdell, tillbaka på en kritik av Freires didaktik, som i sin tur också från början inspirerat till dem. De vidgar tanken om strukturella kategorier till att inkludera kön, utöver klass, som är Freires bas. Tisdell hävdar att strukturella modeller för feministisk didaktik vilar på att det finns förtryckande maktstrukturer, som vilar på kön, ras, klass, sexuell orientering m. fl.

De kritiserar individualistiska och psykologiska modeller. De bryr sig inte om eller stryker inte under den psykologiska tryggheten i lärandemiljön.

Den poststrukturalistiska feminismen drar enligt Tisdell nytta av alla de andra. Det som ändå blir skillnaden är att den poststrukturalistiska modellen dekonstruerar den dominerande diskursen, m.a.o. centrala begrepp som kön, etnicitet etc. Detta innebär då att man underminerar föreställningen om en skarp skillnad mellan kön och fasta identiteter. Detta skapar motsättningar till de som företräder en strukturalistisk variant, eftersom de "blir av" med de identiteter som de bygger sin analys på, t. ex. kvinnor eller "Native americans", när det gäller etnicitet. De poststrukturella tycks vilja ha med allting och särskilt fokusera på överlagringar av olika strukturella förtryck och ojämlikhetssystem. En föreställning, som dekonstruerats är den "allmänne vuxenpedagogen" – en slags avkontextualiserad figur. Här har kritiska forskare kunnat visa att lärarens position i klassrummet präglas av föreställningar hos studerande om kön, ras och klass på ett sätt som kan vara förtryckande. Man vill även i analysen studera hur individen är kopplad till de strukturella systemen som präglas av skilda privilegier och förtryck på den individuella nivån. Här lyfts frågor om hur t. ex. kön och etnicitet samspelar med vad som händer i klassrummet, t. ex. svarta, kvinnliga lärares situation när de undervisar vita studerande. Man intresserar sig även för vad som är "möjligt" i olika konstellationer, där lärare kan vila på den auktoritet som olika samspel ger. I fokus är kanske att alla dessa sociala kategorier är närvarande och spelar roll, därför att de har handlingskonsekvenser. Olika samhällspositioner formar även olika kunskap och spelar roll i kommunikationen. Både likhet och skillnad stryks under. I termer av praktik kan detta leda till att man sätter fokus på deltagarnas självbiografier eller livserfarenheter och granskar dessa i termer av olika strukturella kategorier.

Även "trygg psykologisk miljö" problematiseras: Trygghet för vem? frågar Tisdell. Hon skriver fram tanken om att man i feministiska klassrum bör lära sig se med "det tredje ögat": att se t. ex. hur deltagarnas skiftande identiteter påverkats av privilegiesystem baserade på genus, etnicitet, ras och sexualitet. Man bör också lära sig se vem som tar ordet och vilka som blir tysta och vilka som räknas som smarta och ledare. I fokus för denna didaktik ligger samspelet mellan de olika aspekterna. Man är inte bara upptagen av att "se", utan även att förändra förhållandena: att ge röst och arbeta för sociala förändringar och emancipation. Vi ser här vissa centrala teman: skiftande identiteter, röst, den relativa sanningen. I förhållande till lärares makt ger de poststrukturella läraren en "direktiv" roll i att utmana ojämlikhet och aktivt arbeta för samhällsförändring. De arbetar öppet politiskt för att "educate for the practice of freedom". De är alltså emot en studerandecentrering, där facilitatorer låter studerande fokusera på vad de önskar lära sig,

eftersom det understödjer status quo. De önskar också att lärarna ger större plats för dem som är marginaliserade – en slags kompensatorisk ojämlikhet i klassrummet. Man förespråkar även att ta till det känslomässiga. Praktiska konsekvenser av detta bli att använda film och att skriva om sin upplevelse av frågor som har att göra med hur människors positioner formas. Tisdells översikt ger en god bild och innehåller många referenser, vilket kan utgöra en god ingång till vidare studier av litteraturen. Ett stort värde ligger i att den ger en tydlig struktur. Forskningsbasen sätts dock inte i fokus, utan snarare tankelinjerna.

Ett exempel på en strukturalistisk tradition kan visa hur man resonerar i denna variant. Stromqvist (2004) ger en bild av feministisk didaktisk praktik via empiriska data från tre fallstudier som handlar om utbildning av fattiga kvinnor i Latinamerika. Det är tre kvinnoledda organisationer – en i Dominikanska republiken och två i Peru. Här finns ingen plats för en poststrukturalistisk dekonstruktion av kön och andra kategorier. Stromqvist hävdar att postmoderna idéer har minimalt inflytande i Latinamerikansk feminism. Här står i stället klassiska frågor som har att göra med kvinnors makt, välfärd och rättigheter på dagordningen. Organisationerna hör hemma i det civila samhällets organisationer, är närmast folkrörelser och kvinnorna har funnit att det är svårt att samarbeta med organisationer med blandat kön, bl. a. fackföreningar. Man har också funnit det svårt att arbeta med samhällsförändrande ambitioner inom det formella skolsystemet eller i högre utbildning. De fall som granskas kan sägas ha en utpräglat instrumentell syn på utbildning och lärande. Det sätts i relation till det mer övergripande målet att åstadkomma politiska och sociala konsekvenser. Stromqvists tes är dock att utbildning och lärande är centralt. Förutsättningen för en effektiv politisk handling är lärande av en transformerande art – ett medvetandehöjande. Det handlar om att kvinnorna identifierar sig som en förtryckt grupp, som en utgångspunkt för politisk handling. Innehållsmässigt handlar det om en på förhand given läroplan i kombination med att vara tillmötesgående mot lokala behov. Innehållet handlar då om teman som ”kvinnor och underordning”, ”feministisk teori”. En av organisationerna byggde samarbeten med andra organisationer, d.v.s. de som var kvar efter förhandlingar. I förhandlingar var man flexibel med allt utom med det feministiska innehållet. Det visar sig att man använder hela arsenalen av olika metoder för att nå sitt syfte, allt anpassat till vad som är lägligt och praktiskt, inte minst att det måste gå att genomföra på kort tid. Det kan vara workshops, kurser, dialoger, rollspel etc. Den dialogiska formen á la Freire och sene Habermas, menar Stromqvist karaktäriserar verksamheten. Detta är ju en slags organiserad folkbildning. Lärande via politisk handling är även centralt, t. ex. det som sker genom arbetet med att organisera aktioner – en mängd problem,

som måste lösas. Att delta i aktionerna har emotionella effekter på självkänslan, ger en känsla av att man kan påverka. Stromqvist stryker under att föreningarna ger ett rum där man kan utveckla sin kunskap utanför den manliga insynen och där de kan bli förmögna att ingripa i samhället mer effektivt. Verksamheterna får ibland stöd av donatorer, som FN och USAID. Detta kan innebära restriktioner, t. ex. i det senare fallet får man inte propagera för abort. Även här blir den pragmatiska instrumentaliteten när det gäller att åstadkomma förändringar tydlig.

I Stromqvists text blir det tydligt att makt över innehåll inte är förhandlingsbart – i själva verket utgår didaktiken från att de kvinnor som man riktar sig till inte känner till sanningen om sin egen situation. De har bara så att säga det empiriska underlaget, som lärarna sedan ger dem den rätta tolkningen av. Därför måste det första steget vara att ägna verksamheten åt denna introduktion i hur deras erfarenheter skall tolkas. Sedan kan de gå vidare med de tolkade erfarenheterna som bas för sitt handlande, organiserande av aktioner och sitt eget vardagsliv. Legitimeringen av val av tolkningssystem är väl i grunden en hänvisning till vetenskapen i ett slags upplysningstänkande, men primärt i sin marxistiska variant.

Antirasistisk och mångfaldsinriktad didaktik

Manglitz (2003) har gjort en genomgång av litteratur som diskuterar hur den sociala konstruktionen av olika raser påverkar vuxenutbildningen i en amerikansk kontext. Den kanske motsvarar vad en kritisk didaktik skulle kunna innebära. Särskild fokus är på de "vita" och de privilegier, som de har i förlängningen av en sådan identitet. Hon hävdar att diskussionen om rasismen satt fokus på svarta och färgades upplevelser, som om det var en fråga som primärt handlade om dem. Det som döljer sig här är att vitheten är den underförstådda normen, som inte blir belyst. På så sätt undviker man att se att vita har privilegier i kraft av hur deras ras har konstruerats och deras perspektiv blir taget för givet i läromedel och i undervisning. Ras som begrepp har ingen djupare mening som biologisk kategori. Problemet är dock att ras i alla högsta grad existerar som föreställning, som har effekter på hur folk handlar. Det är en myt som har stora konsekvenser. Det är ju högst beklagligt, men vid det här laget trivialt att främmande namn ofta inte blir kallade till anställningsintervjuer i Sverige. På samma sätt har man i denna nordamerikanska forskning visat hur svarta lärare inte tilldelas samma auktoritet av vita studerande, som vita lärare får. Enligt detta perspektiv behöver fokus riktas på vitheten som den är konstruerad som en privilegierad kategori för att bygga en anti-rasistisk didaktik därifrån. I hög grad vilar denna didaktik på ett erkännande av att vitheten har betydelse och sedan bygga en progres-

siv, anti-rasistisk vit identitet på detta. Detta är en svår sak, påpekas det. Poängen är ju inte att ännu mer understryka rasmässiga kategoriseringar, utan att komma åt de omedvetna eller för-givet-tagna praktiker, där man särbehandlar utifrån en kategorisering utefter rasmässiga linjer. I Sverige kan man tänka att motsvarande finns, men kanske särskilt i etniska kategorier.

Cross (2004) har gjort en empirisk studie om initiativ på sydafrikanska universitet, som siktar på att ta itu med förtrycket av människor med hänvisning till ras, etnicitet, klass, kön och andra aspekter av mångfald. Det är ju en ganska uppenbar fråga, med tanke på erfarenheten av apartheid. I en sydafrikansk kontext är multikulturell en term, som inte faller i god jord, eftersom det var en term, som användes av just apartheidregimens ideologer, för att legitimera rasismen. Ideologin argumenterade för separat utveckling efter rasgränser. I det demokratiska Sydafrika talar man hellre om mångfald och vill helst komma ifrån indelningar i olika grupper, vilket inte är lätt i ett land, där segregationen är genomförd på ett sätt, som saknar sin motsvarighet utanför Hitlertyskland och den amerikanska södern före de senaste decenniernas uppmjukning av rasismen där. Framför allt skapades ekonomiska, utbildnings- och boendemässiga skillnader, som följde den rasistiska ordningen och som lever kvar. Cross finner trots detta att didaktik, som tar sikte på att verka för att upplösa detta, inte särskilt starkt präglar universiteten i Sydafrika efter apartheid. Han gör sedan en begreppslig utredning kring olika former av didaktik och pekar ut två huvudströmningar: en som siktar på verksamheter som avser stödja och bekräfta de som inte redan är privilegierade (affirmative remedies) och en som avser förändra själva grunden för bristen på likhet (transformative remedies). Cross pekar på problemen med den första. Den kan de facto inte leverera jämlikhet och social rättvisa och den riskerar att stigmatisera de som redan lider av orättvisorna. Detta skapar dessutom grund för att understödja gränser mellan grupper, d.v.s. motsvarande de som apartheid skapade. Alternativet ter sig då bättre. En transformativ inriktning bör handla om att göra om grunden i t. ex. val av innehåll, så att detta inte återspeglar eurocentrism, sexism, rasism etc. En variant av detta är den kritiska transformativa didaktiken som fokuserar på att analysera hur den förtryckande didaktiken kommer till – hur den är konstruerad.

Brookfield (2003) gör en genomgång av en del texter inom kritisk teori, där man modifierar denna teori genom att sätta fokus på raskategorisering, som den primära kategorin ur vilken förtryck utgår. På samma sätt som i Manglitz fall, utgår författarna från att ras existerar som en socialt producerad kategori i den Nordamerikanska samhällsordning, som här är utgångspunkten. Man drabbas av att bli kategoriserad. Man kan säga att de afroamerikanska författare som Brookfield utgår från, argumenterar för att afroamerikaner utgör en egen grupp såtillvida att de bär på erfarenheter

som är annorlunda. Ett sätt att utpeka detta är att via Habermas hävda att afroamerikaner som grupp har en annan livsvärld än den som den dominerande gruppen av vita europeiska amerikaner har. Den vuxenpedagogiska teorin och praktiken är "racialized": "When a phenomenon is racialized, it is viewed through the distinctive lens of a racial group's experience of the world. The experience of racial group membership is here seen as a positive constitutive element of one's identity. Racialism (to be distinguished from racism) is the positive recognition of how ones life-world, positionality, and sense of cultural identity compose a set of preconscious filters and assumptions that frame how one's life is felt and lived" (s. 154). Brookfield nämner två huvudfigurer när det gäller filosofin bakom, Outlaw och West, som står för olika linjer. Båda bygger paradoxalt nog på kritiska tänkare från Europa. Outlaw knyter an till Frankfurter-skolan och Habermas. Han modifierar dock Habermas tankefigur något. I Outlaws version handlar det primärt för afroamerikaner om att försvara den afroamerikanska livsvärlden mot det ekonomiska och politiskt/byråkratiska systemet som koloniserar denna livsvärld. Livsvärlden blir här så att säga avgränsad till skillnad från Habermas universella begrepp. Utgångspunkten är afroamerikanska intressen. I förlängningen av detta blir det centralt att utforska afroamerikanska upplevelser, ett slags hermeneutiskt projekt. Här finns ju en direkt angivelse av vilken typ av forskning som perspektivet inbjuder till. Ser man till didaktiken, så blir den ganska tydlig: "...different forms of expression produced by efforts to communicate the history of African American struggle. These include African folk tales, religious practices, political language and practices, music, poetry, art, and the language of common currency" (Brookfield, 2003, s. 159). En kommentar: Själva typen av läroplan är ju inte så främmande – den påminner starkt om andra som uppstått i anledning av diverse nationalistiska strävanden. Den var legio i svenskt utbildningsväsende under lång tid. Habermas pekar i sitt tidiga verk om relationen mellan kunskap och intresse (1972) ut ett "praktiskt-hermeneutiskt" kunskapsintresse, som under 1800-talet vilade på en motsvarande logik: Att via produktion av gemensamma tolkningar av t. ex. det egna landets historia bygga nationell samhörighet. Till skillnad från den fosterländska historien är det dock här frågan om en historia som är instrumentell i en motståndskamp – den kollektiva identiteten blir förutsättning för att bygga interna samarbeten, som blir en maktbas för politisk handling. Vi kan här se denna logik, när "Black nationalism" går hand i hand med kritisk teori.

Den andra linjen, som West representerar, tar explicit avstånd från Habermas-traditionen och sätter i stället Marx, Foucault och framför allt Gramsci i förgrunden. På samma gång kritiseras Marx för att han inte begripit vikten av frågor som kultur och identitet och att han inte insett hur den

vita överhögheten ger anledning att urskilja ras, som en särskild kategori ur vilken förtryck produceras. På Wests program ligger att synliggöra hur klass och rasförtryck hänger samman, men också att ta i anspråk Foucault för att granska "how the power of racist ideology is made manifest in daily conversations, gestures, rituals, and interconnections" (s. 161). Här anges ju ett forskningsprogram. Gramscis teori om att utmana den kulturella hegemonin är en annan inspiration. För den intellektuelle anger han rollen att vara en "organisk intellektuell", d.v.s. arbeta tillsammans med det afroamerikanska samhället. Vad jag förstår är detta en avskrivning av formella vuxenutbildningsinstitutioner till förmån för klassisk folkbildning inom folkrelser – med ett organiskt samband mellan mobilisering och lärande. Centralt blir dock för intellektuella att, med Foucaults språkbruk, etablera nya "sanningsregimer" – alternativa världsbilder. För detta syfte tecknas ett helt batteri av forskningsbehov: 1. att med hjälp av Foucaults "genealogi" studera rasismens idéer och praktiker. 2. att teoretiskt granska afroamerikanska svar på vit överhöghet. 3. att studera afroamerikanska rötter och "sensibilities". 4. Att upprätta en dialog mellan afroamerikansk kritiskt tänkande och marxism. West ser vidare att hoppet för civilisationen ligger i en allians mellan profetisk kristendom och progressiv marxism. Det bör också påpekas med tanke på att en afroamerikansk särart så tydligt utpekats, att han inte ser denna i några puristiska termer: "The lifeworlds of Africans in the United States are conceptually and existentially neither solely African, European, nor American, but more the latter than any of the former." (s. 164).

Så vitt jag kan förstå handlar det här om en variant av en välbekant didaktik, som urskiljer identiteter på någon grund, nationell, klassmässig, etnisk, könmässig eller som här på rasialiserade (racialised) grunder. Denna typ av didaktik bygger nästan alltid på att hylla och odla den avgränsade gruppens historia, kamp, språk, kulturella artefakter och musikaliska uttryck. Ibland innehåller tankefiguren förtryck, kolonisering, exploatering från "den andre", d.v.s. det är en mobilisering av motstånd genom att bygga identiteter hos de förtryckta. Didaktiskt får det likartade konsekvenser som den fosterländska didaktiken vi länge hade i våra skolor: en grupp urskiljs, särskilda drag tecknas och hyllas, samt odlas.

Ett alternativ till denna senare tankefigur är en variant av postmodernism, som dekonstruerar de identitetsmarkörer, som ovanstående exempel illustrerar. Här handlar det om att undergräva föreställningen om gränser. Det kan ske genom att relativisera dem. En tanke här är att hävda att grupperns identiteter är tillfälliga. Man kan argumentera för att människor har flera identiteter på samma gång – arbetare, kvinna, lesbisk och miljövän. Man kan också hävda att identiteterna uppstår i relation till någon annan, som en tillfällig gräns. En person från Gnosjö blir svensk i Norge, repre-

senterar småländsk företagsmentalitet i svenska media och är vit i Angola. Så resonerar Thorne (1993) i en studie av könsidentiteter på skolgårdar, där hon lånar ett begrepp från Barth: "borderwork", nämligen att identiteter är produktion av gränser mot något annat. En annan argumentationslinje är att visa på det hybrida i de dimensioner som identiteter skapas från (Osman, 1999). Den "svenska" kulturen vilar på import av allt möjligt "utländskt", från polskor till Evert Taubes sydamerikanska musik. Tanken på "renhet" bygger på ett förtryck av att det mesta är blandningar, från hudfärg till språk, stilarter, litteratur, människors berättelser och som exemplen ovan: musik. Samlat leder denna tankefigur till en helt annan didaktik än den identitetsbyggande. Här blir själva poängen att underminera föreställningar om fasta, essentiella identiteter och att förespråka en upplösning av dessa begrepp, som varande förtryckande, farliga och frihetsinskränkande.

Lärare och förtryck

En lite speciell, men didaktiskt mycket intressant forskning är den som granskar makt i klassrummet utifrån perspektivet av köns- och rasmässigt förtryck. Brown, Cervero & Johnson-Bailey (2000) har gjort en studie, som illustrerar hur undervisning och lärares auktoritet är påverkat av sådana "ras-" och könsmässiga stereotyper. Den kan sägas handla om arbete i klassrum, som är "rasialiserade", d.v.s. präglade att aktörer tänker i raskategorier, vilket påverkar deras handlande. På liknande sätt kan man föreställa sig att kön och klass är kategorier, som påverkar handlande i vardagslivet, genom att människor håller sig med fantasier om egenskaper som hänger ihop med sådan kategorisering. Det är lätt att lägga märke till att detta är utomordentligt vanligt i vardagliga samtal – på en mer oskyldig nivå kan det handla om hur o8:or är eller hur lärarutbildare är. Att det inte så ofta sker i raskategorier är väl mest ett uttryck för att det är tabubelagt. Mekanismen finns där i form av ett ständigt fantiserande om den "andre". Brown, Cervero och Johnson-Baileys utgångspunkt är "black feminism". Det handlar om svarta kvinnliga lärare i matematik. De redovisar i intervjuer hur deras bakgrund påverkar deras syn på undervisning, så att de fokuserar på att åstadkomma jämlikhet. De upplever också att deras auktoritet som lärare är ifrågasatt. De hävdar att det finns en norm av att en kompetent mattelärare bör vara en vit man. När denna norm bryts utmanas lärarauktoriteten, vilket drabbar de lärare som inte uppfyller normen, t ex svarta kvinnliga lärare. Författarna menar att det i den vuxenpedagogiska litteraturen finns drag av att man gör lärarens sociala position osynlig. Läraren blir till en universell obeskriven lärare, som lämnar fältet öppet för att glömma de komplikationer, som ligger i vad läraren representerar i termer av kön, ras,

etnicitet, sexualitet och klass. På så sätt osynliggörs också hur detta påverkar klassrumsprocesser.

Bhopal (2002) redovisar erfarenheter av att som lärare med asiatisk bakgrund ha kurser om köns-, klass- och "ras"-baserade identiteter. Med "ras" förstås här den av omgivningen formulerade identiteten för olika grupper, med utgångspunkt av yttre karaktäristika, d.v.s. rasialisering. Hon diskuterar hur dessa "tilldelade" identiteter formar bakgrund till olika erfarenheter, där de som betraktas som svarta eller asiatiska kvinnor upplever diskriminering på ett annat sätt än vita. Detta i sin tur leder till frågeställningar om hur detta påverkar undervisning och den didaktiska processen. Bhopal diskuterar på detta sätt med stöd i intervjuuttalanden möjligheten att få ett öppet samtal mellan studerande som bär på olika erfarenheter när läraren är svart eller asiatisk respektive vit. Hon gör sannolikt att våra kategorier för att klassificera varandra påverkar vårt sätt att agera också i klassrummet. Svarta och asiatiska studerande ansåg i allmänhet att de känner sig friare att ta upp rasismen med en lärare som förmodas ha samma erfarenheter. Andra, mest vita studerande, ansåg att identiteten inte spelade någon roll. Alla ansåg dock att lärarens kön var viktigt.

I båda fallen handlar det om kvalitativa studier, vars tolkningar inspirerats av det tänkande som utvecklats kring frågor om lärares makt och dekonstruktionen av "facilitator" – diskursen. Forskningen är i samspel med de didaktiska perspektiven, men blottlägger och ger empiriskt stöd till tänkandet kring hur kombinationen av diskurser om kön, etnicitet och ras präglar lärares position och möjligheter.

Frågan om makten mellan lärare och studerande är en nyckelfråga inom den vuxenpedagogiska traditionen. Den senare markerade sig tidigt som anti-auktoritär, med olika slags markörer för detta. En sådan var att lärare inte kallades lärare utan facilitatorer, en annan att den studerandes egna intressen skulle stå i förgrunden. Här finns också begreppet student- eller studerandecentrerad undervisning. Man kan här också peka på studiecirkeltraditionen sätt att markera detta drag i termer av demokrati. Här var ju den ursprungliga kontexten ett föreningsliv, som i sin tur var demokratiskt styrt i formella former. Detta saknas i allmänhet i den anglosaxiska facilitatortraditionen. Snarare är utgångspunkten att en lärare bestämmer didaktiken, men att denna maktutövning osynliggjorts i resonemang som lanserar denna maktutövning, som harmlös, d.v.s. de studerande skall vara de som har makt i situationen.

I det poststrukturalistiska tänkandet finns ett intresse för maktens komplexitet, vilket har berett väg för empiriska studier av lärarmakt. Dessa tar dessutom perspektivet att en sådan lärarmakt inte bara är av ondo. Däremot saknas en legitimering av maktfrågorna: varför lärare skall bestämma eller

studerande bestämma blir inte besvarat – det är väl detta som gör att det är poststrukturalistiskt.

Här kan man säga att detta synsätt öppnat för en forskning som berör hjärtat av didaktikens maktfråga, nämligen vem som skall bestämma över svaren på de didaktiska frågorna och hur detta samspelar med kontexten. Man har intrycket att detta fält länge varit ett vitt fält på den anglosaxiska kartan, medan den varit föremål för studier i Sverige sedan länge: Inspiration i det senare fallet har varit ramfaktorteori (Höghi, 1985), kommunikationsteori och etnografi (Larsson, 1983b, 1993). På senare tid har vi sett flera svenska bidrag till detta, t. ex. Osman (1999), som studerat etnografiskt hur föreställningar om "den andre" spelat in i komvux och folkhögskolemiljön. Utgångspunkt har varit perspektivet att dessa är socialt konstruerade. Berndtsson (2000) har granskat spelet mellan lärares och studerandes bildningsprojekt. Assarsson & Sipos Zackrisson (2005) har också tolkat förhållandet mellan lärare och studerande i termer av förhandling. Lumsden Wass (2004) kan också sägas fokuserat på förhandlingsaspekten, fast på lokal policynivå.

Den redovisade tankelinjen har sin utgångspunkt i samhällsteori och bygger på så sätt en samhällsdiagnos. Någon form av konfliktperspektiv och föreställningar om förtryck är kärnan i samhällsteorin. Ur detta kommer en naturlig utgångspunkt för att besvara vad-frågor. Innehållet måste vara relevant för att befordra en samhällsförändring. Empirisk forskning, som studerat olika aspekter av didaktisk utformning anförs även som argument. Det finns ingen standardansats som griper över det hela, men i t. ex. en mer poststrukturalistisk färgad tankelinje blir dekonstruktion en vanlig ansats. När det gäller svar på hur-frågan finns det ett starkt drag att didaktiken skall arbeta med medvetandegörande, d.v.s. det finns en föreställning att kunskapen om förtryck, orättvisa och privilegier skall utmynna i politisk handling. Medlen innehåller hela arsenalen av verktyg, men i påfallande hög grad ser man läraren, som någon som har legitimitet att utöva makt.



EMPIRISK DIDAKTIK

Begreppet empirisk didaktik betecknar ett gemensamt drag hos en hel del texter, nämligen att man håller sig inom de ramar som kommer fram i empiriska studier. Empiriska studier används inom andra tankelinjer – det karaktäristiska här är snarast att man här håller sig inom ramen av vad man funnit via empiriska studierna. På så sätt är detta inte en utopistisk didaktik, utan man vill snarare perfektionera didaktiken inom befintliga ramar. När man argumenterar för en utveckling handlar det om att rekonstruera det som framkommer via empirin. En tankelinje handlar om beskrivningar via empiriska studier av lärare och studerandes föreställningsvärld och handlande. Projektet skiljer sig från en del andra genom att man då inte har någon särskild preferens för en bestämd didaktik. Det innebär i allmänhet att man låter dessa reellt existerande didaktiker bli prototyper, d.v.s. förebilder för vad som kan göras. Det handlar om att beskriva ett antal, som kan ses som valbara meningserbudanden om tänkbar didaktik. I något fall handlar det om en kritisk avsikt. Om man föreställer sig förändringar, ses det snarast som en intern affär hos de som är praktiker. En annan tankelinje resonerar om förändringar, men dessa är ”reformistiska” till sin karaktär, d. v.s. förespråkar justeringar inom den vardagspraktik som dominerar. Antingen handlar det om att förespråka att praktiken skall göras mer konsekvent eller så förespråkar man särskilda ordningar inom delar av didaktiska system.

Tankelinje 1: Empiriska studier av didaktiska föreställningar som meningserbudanden

Kärnan i tankelinjen: Här handlar det om ett intresse av att förstå den i vardagen bedrivna didaktiken som den ter sig från de aktörer, som bär upp praktiken. I fokus står således att beskriva lärares och studerandes didaktiska föreställningsvärld. Man föreställer sig här att forskning om föreställningsvärlden hos aktörerna i klassrumsvardagen kan vara en väg att förstå logiken bakom deras agerande. Det kan handla om föreställningar om kunskap, lärande, ämnet eller vad som är effektiva didaktiska designer.

En betydelsefull gren av didaktiska resonemang kring vuxnas lärande är den som studerar didaktiska föreställningar empiriskt. I stället för att vara fö-

reskrivande intar man en beskrivande inställning. I stället för att leta efter argument om det ideala söker man finna mönster på den vardagliga nivån bland resonemang bland lärare och studerande som ju ständigt iscensätter didaktik – det är ju svårt att föreställa sig en didaktiklös undervisning. Ett uttryck för det omfattande intresset för tankelinjen hos pedagoger i allmänhet är upprättandet av forskningsorganisationen ISATT (the International Study Association of Teacher Thinking) för drygt 25 år sedan (jfr. Kompf & Denicolo, 2003). Man skulle kunna säga att grundtanken blir att didaktiken skall bygga på den empiriskt beskrivna variationen av didaktiska föreställningar. Dessa blir då meningserbjudanden för att låna ett uttryck från Englund (1997), såtillvida att det empiriskt beskrivna variationen utgör bas för vad man kan välja mellan. Beskrivningen blir preskriptionens utfallsrum. Denna tankelinje blir därför icke-utopistisk, utan att vara deterministisk.

När det gäller vuxnas studier har en hel del forskning bedrivits. Kane, Sandretto och Heath (2002) har gjort en översikt om forskning om universitetslärares didaktiska föreställningar och övertygelser (belief-systems). Hur omfattande denna forskning är blir uppenbart i denna artikel. Det visar sig dock att författarna av kunskapsöversikten är mycket kritiska till nästan all forskning, då denna visar sig stanna vid beskrivningar. Författarna utgår från att forskarna borde ha frågat sig vilket utfall olika föreställningar skulle leda till, egentligen att forskningen skulle identifiera den mest effektiva föreställningsvärlden. De tycks alltså ha ett utgångsantagande om att forskningen bara blir meningsfull om den kan fastställas en kausalitet mellan föreställning och utfall. Deras forskningsperspektiv är därvidlag trångsynt och har nog missat poängen i de redovisade studierna på den punkten. De bortser då från att åtskilliga studier följer en annan logik, där beskrivningen av lärares världsbild kan tjäna andra forskningsintressen än att fastställa i vad mån ett visst synsätt leder till bestämda effekter. En didaktiskt intressant variant är att se lärarnas föreställningar som meningserbjudanden för andra lärare – att enskilda lärare kan förändras genom att pröva ett annat sätt att se på verksamheten, en horisontell förändring (Larsson, 1988). Det kan också vara intressant att förstå lärares föreställningsvärld som en kulturell arena, där lärares föreställningar är en del av samhället, t. ex. som ideologi. Det kan också vara ett sätt att diskutera frågeställningar om hur föreställningsvärlden är sammansatt, som vi skall se från nästa exempel. Översikten ger dock tillgång till många referenser.

Martin et al. (2000), som bedriver forskning inom samma ram, hävdar tvärse mot kunskapsöversikten att det finns en nära koppling mellan universitetslärares intentioner och hur de konstruerar sitt ämnesområde – vad de hävdar att ämnet går ut på. De bygger sin empiri kring frågor om lärares förväntan om hur studenter lär och hur de kan hjälpas i sitt lärande via un-

dervisning. De intervjuade först lärare och gjorde sedan observationer av deras undervisning. När intervjumaterialet studerades kunde man finna en klar logik mellan uppfattningen av "vad" ämnet sågs som och "hur" man tänkte undervisa. Sedan studerades deras undervisning. Här fann man en hög samstämmighet mellan syn på ämnet och sätt att undervisa. Att lärares tycks ha en drift att skapa en intern logik mellan vad som utgör deras syn på ämnet, dess kunskapsteoretiska grund och hur man undervisar, visar hur djupt en viss didaktik ligger hos enskilda lärare. Shulman's begrepp "pedagogic content knowledge" framställer en liknande tankefigur och sätter begrepp på den (Trigwell & Shale, 2004)

Man kan ha en del principiella funderingar kring detta resultat och Kanes m. fl. besvikelse över att inte ha fått reda på vilket synsätt som är bäst. Tanken att man skall fastställa den bästa metoden skymtar fram på många andra håll också. Det som framkommer i Martins m. fl. studie är att olika didaktik så att säga kommer som "paket" – det handlar inte om att läraren bara väljer ett sätt att undervisa, utan detta val är kopplat till fundamentala övertygelser om innehållets natur. De framhäver att det finns ett antal sådana sinsemellan olika, men internt konsistenta didaktiska konstruktioner. Det gör också att den valda didaktiken inte stannar vid föreställningar om didaktik, utan ingår i en större helhet, där lärares världsbild på andra relevanta punkter blir indragen. Kanske är det ingen tillfällighet att denna lärarlogik blivit synlig i högskoleundervisning, där lärares frihetsgrader kanske är större än annars, då det gäller att definiera såväl ämnet som att välja sätt att undervisa.

Av fundamental betydelse är att det finns flera olika "paket" – i Martins m. fl. studie identifieras fem olika varianter. Detta betyder då att det saknas konsensus, ett förhållande som kanske inte förvånar. I förlängningen av detta kan formuleras en kritik av föreställningen om en enhetlig didaktik. Skall en enhetlig didaktik införas förutsätter detta ett konsensus kring såväl epistemologiska frågor i ämnena som vilken didaktik som följer därav. Pondera att man påbjuder en viss didaktik trots att ingen sådan epistemologisk enighet föreligger. I så fall bryts logiken upp, vilket torde skapa motsägelsefullheter. Det är naturligtvis inte främmande med en i brist på logik i pedagogiska sammanhang, men det kan ju betraktas som en brist. En annan notering handlar om föreställningen om att finna den bästa metoden eller den mest effektiva. Studien visar att det inte handlar om att jämföra metoder utan att olika didaktik har ett inslag av att vara inkommensurabla, d.v.s. som skillnaden mellan frukt och grönsaker. Vilket som är bäst handlar om vad man föredrar. Eventuella försök att finna en enda didaktik, som är evidensbaserad torde här snubbla redan i starten. Däremot kan man rimligen perfektionera didaktiken inom sina egna ramar. Det finns dock

mer problem på vägen som har att göra med möjligheten att upprätthålla en handlingslogik fullt ut i en så komplex verksamhet som undervisning, där en rad inflytanden gör sig gällande. Mot den bakgrunden är det något oväntat att Martin m. fl. fann att lärare faktiskt undervisade i samklang med en stark intern logik: "we suggest that when teachers make decisions about what is to be taught and how it will be learned they do so in line with an explicit or implicit theory of what teaching and learning the subject matter involves." (s. 388). Det understryker bland annat en individualism, som de hävdar visas även när de undervisar "the same curriculum towards the same examination"(ibid).

Även Bauer m. fl. (2004) diskuterar frågan om relationen mellan föreställningar och praktik, fast i detta fall handlar det om lärande på arbetsplatser. De har studerat personal på olika nivåer och deras "epistemologiska övertygelser", d.v.s. syn på kunskap och sedan relaterat detta till hur de ser på lärande i arbete. Man kan se hur denna fråga om relationen mellan tanke och handling ständigt återkommer. Argumentet här är att beslutsfattandet över intentionen att lära här ligger i händerna på personer, som i allmänhet inte är specialiserade på frågor om lärande. Här handlar det om arbetare och chefer som bör uppmärksamma potentialer i vardagen, för att det skall bli något av det hela. Bauer m. fl. gör en kvantitativ studie, som bygger på frågeformulär och två skalor. Skalorna avsåg mäta dels de epistemologiska övertygelserna, dels hur positivt man såg på lärande i arbetet. Resultatet blev att de inte fann något övertygande stöd för en koppling mellan de två variablerna: Alla korrelationer var nära noll och inte signifikanta. De diskuterar eventuella fel i instrumenten. Det råder möjligen en viss abstraktion över frågorna – det är ju inte lätt att fånga sådana fenomen med skalor. En annan sida som man kan diskutera är att arbete ju primärt är produktionsinriktat och lärande framstår som sekundärt, vilket innebär att man kan ha en sofistikerad syn på lärande men inte tycka att det är tillämpligt i arbete.

Studiet av lärares didaktiska övertygelser vilar ofta på intervjuer, men även andra vägar har använts, t. ex. foton som antingen är tagna av aktörerna själva eller som tagits av dem i klassrum, som kan stimulera lärare att ge fyllda intervjuvar (Taylor, 2002). Under alla förhållanden är det i allmänhet en kvalitativ ansats, som man använder, med ovanstående undantag.

En artikel om arbete med HIV-prevention bland missbrukare är ett exempel från ytterligare en annan kontext. Här sätts fokus på hur-frågan (Egan, 2003). Det är en empirisk studie av hur personal, som var personliga stöd till missbrukarna, förhöll sig till sina klienter. Egan urskiljde tre olika varianter av "didaktiker": advokat, mentor och mästare. Han visar hur central frågan om makt i relationen mellan "lärare" och "lärande" blir i denna typ av pedagogiskt arbete. Han hänvisar följaktligen till Foucault, men sa-

ken talar mycket för sig själv, när det handlar om spänningen mellan en klient, som i hög grad styrs av sitt beroende, och en stödperson, som har andra mål. I artikeln förs en nyanserad diskussion om problemen med att ställa upp på klientens önsknings (advokaten), som manipulerandet och köpslåendet hos läkare, som kan skriva ut metadon. Någon klar konklusion går inte att spåra, utom att makt är en central fråga, som inte kan avfärdas på ett enkelt sätt, t. ex. som ett ont. Texten handlar primärt om hur-frågan och anför empirisk forskning analyserad med visst inslag av teoretiska begrepp.

En artikel där huvudempirin är från Nanjing i Kina illustrerar väl också tankelinjen, fast här är det de studerandes föreställningsvärld, som studeras (Marton m. fl., 2005). I denna artikel granskas kinesiska studenters stora framgångar i att lära via memorering. Inte minst kolliderar det med den typ av lärandeteori, som ser meningsskapande, som centralt i lärande. Det gäller ju en hel del teoretiserande. Enligt Marton och hans medförfattare visar sig memorerandet delvis vara en myt, när man analyserat studerandes sätt att beskriva sina studier och lärande. Man finner ett mönster, där avancerade studerande vid elituniversitet och även framgångsrika i gymnasienivån ofta har en tämligen sofistikerad syn på kombinationen av förståelse och memorering. Dessa framgångsrika studerande kan urskilja förståelse från memorering och de beskriver hur de inträffar samtidigt. Mindre avancerade studerande har svårt för detta och kan ofta inte skilja på memorering och förståelse. Man redovisar även en förskjutning mellan studenternas inträde vid universitetet och vad de redovisar 1,5 år senare: från ett mindre sofistikerad syn till en annan där förståelse och memorering ses i ett samtidigt samspel. Ren memorering finns nästan inte representerat vid det senare tillfället. Man kan notera att detta förefaller harmoniera med Matrons variationsteori: genom att återkomma till det som skall läras flera gånger uppstår en variation, där allt fler aspekter av det som skall läras kan urskiljas.

Man kan notera att den svenska INOM-gruppens forskning har fått ett betydande fäste främst i Kina, Australien och Storbritannien. Stora delar av den hamnar utanför denna redovisning, eftersom den är ämnesdidaktisk och därmed inte ryms inom min avgränsning. Man kan följa traditionens utveckling via uppfinnandet av fenomenografin till dess senaste fas, där en generell teori om lärande och undervisning formulerats, med variation som nyckelbegrepp (Marton & Trigwell, 2000). Denna senare utveckling redovisas bl. a. i en bok från 2004, där variationsteori diskuteras i relation till såväl Martons tänkande och till Gu, en kinesisk didaktiker, som kommit fram till samma grundläggande tankefigur kring variationens betydelse för lärandet (Marton & Tsui, 2004). Basen i denna didaktik är att människan utvecklar

sin förståelse av omvärlden genom att urskilja skillnader. Ett exempel är det klassiska att människor i snörika områden kan urskilja många olika sorters snö, och sätta namn på dem. Därigenom skaffar man sig ett mer nyanserat sätt att tolka vad de ser. Man hävdar också att handling starkt påverkas av den inlärd förmågan att urskilja olika aspekter hos något i omvärlden. Gu och Marton menar att undervisning bör ta utgångspunkt i denna grundläggande tes. För att studerande skall lära sig något, måste de få hjälp med att urskilja avgörande aspekter av det de skall lära sig. Lärande vilar på variation och upprepning. Variation är relaterat till förståelse och upprepning till memorerande. Studerande måste då exponeras för en variation i sätt att erfara något. Upprepningen innehåller även en möjlighet till upplevelse av variation. Sådantillvida utgör det en didaktik, som uppmärksammar andra aspekter i undervisning än att förmedla det som är ett "korrekt" budskap. Variationen i sätt att erfara anknyter till den forskning, som bedrivits länge och fortfarande under begreppet fenomenografi. Denna forskning blir en resurs, en service för den utövande pedagogen, främst som ämnes- och fackdidaktik. Däremot anger den inte på ett generellt sätt hur processen skall utformas, utöver att den skall leda till att studerande skall erfara variation. Vid sidan av att exponera studerande för en variation i sätt att se, erfara, uppfatta ett fenomen hänvisas till betydelsen av upprepning, repetition. Allt för att få de studerande att bättre kunna urskilja olika aspekter av ett fenomen. När det gäller processen så innebär denna senaste fas i traditionens utveckling att man börjat studera undervisningsprocesser närmare. Detta är en intressant utveckling.

Man kan diskutera lärares undervisningsskicklighet från olika infallsvinklar – en sådan är de studerandes föreställningsvärld. Ross-Gordon (2003) redovisar en hel del av denna forskning. Hennes konklusion kan sägas problematisera förutsättningarna i mycket av innehållet i de didaktiska tankelinjer som redovisats i denna skrift. Vuxna studerandes didaktiska föreställningar är tämligen enkla. I termer av "kritiska händelser" visar det sig att vuxna sätter tillgänglighet och hjälpsamhet högt liksom att lärare bryr sig om de studerande, uppmuntrar diskussion och att de är flexibla. De uppskattar också lärares ämneskunskap och tydlighet i framförandet av denna. Föreläsningar skall vara välorganiserade. Vad som framträder är att den vuxne knappast förväntar sig något exceptionellt, utan tycks präglas av en ganska konventionell syn, där lärare gärna kan vara i centrum, men uppträda med respekt för och omtanke om de studerande. Det förefaller som att såväl lärare som studerandes föreställningar om god undervisning kommer fram till att de studerande tycks ha ungefär liknande, tämligen all dagliga föreställningar. Illeris (2003a), som redovisats på annat håll, presenterar motsvarande resultat.

Det finns en intressant normativ fråga, som har att göra med motsättningen mellan den konventionella didaktik, som önskas av de studerande och didaktik, som vill bryta med denna norm. Denna motsättning är inte ovanlig. Skall de studerande få det de vill ha trots att de ansvariga, de "professionella" rekommenderar något helt annat? Skall de studerande tvingas in i en didaktik, som de inte föredrar själva? Här blir det uppenbart en maktfråga. Man kan också fundera över spelet mellan olika parter didaktiska medvetande, som ett förhållande, en maktkamp eller en förhandling. Då uppstår eventuellt ett resultat som befinner sig utanför de alternativ som ställs upp – aktörernas rationalitet skapar en reellt existerande didaktik, som inte är rationell i någons ögon.

Ett annat problem som kanske kommer till synes i de empiriska studierna är att vuxna anpassar sig till en förväntad utbildningskontext när de studerar. Deras vuxenvardags eventuella drag av ansvarstagande och att råda över sig själv förväntar de sig inte finna i studierna – det är något annat. Vuxna, liksom för övrigt barn, är vana vid att gå in i olika sammanhang, vars särskilda förväntningar man anpassar sig till. De kanske förhåller sig på samma sätt till studier. Då krockar detta med förväntningar från utbildningsverksamheterna att vara beslutsfattande, aktiv studerande.

Stannar vi inte vid aktörernas didaktiska föreställningsvärld utan även ser till vad man gör bekräftas denna bild av didaktikens vardag. I en studie som har några år på nacken diskuterar Nesbit (1998) den akademiska vuxenpedagogikens didaktiska föreställningar kritiskt genom att kontrastera den mot hur det ser ut i vardagens klassrum. Det är en empirisk studie av undervisning, inspirerad av ramfaktortänkandet. Han finner en verksamhet, som knappast rimmar med någon av de gängse didaktiska modellerna. I stället finner han: "without exception, the teachers in the study focused on teaching the syllabus rather than the students. Indeed, the overwhelming concern of all the teachers was, as one put it, to 'cover the required curriculum in the time available.'" (ibid, s. 163). Lärarna dominerade fullständigt klassrummet och tog alla beslut. Han finner där få tecken på att man genomfört en undervisning, som kan förstås med utgångspunkt endast av deras intentioner. Snarare ser han hur ramfaktorer inramar lärarnas val. Med gillande hänvisning till Cuban, konkluderar han: "teaching can be best regarded as 'situationally-constrained' choice". (ibid, s. 165). Nesbits studie problematiserar hela den genre som redogjorts för ovan på ett speciellt sätt. Han demonstrerar för det första att aktörerna inte har den makt, som genomförandet av de olika didaktiska modellerna skulle kräva. Svensk ramfaktorteori har ju här bidragit till en tillnyktring, när det gäller att genomföra en "idealistisk didaktik", om ett sådant uttryck förlåts. Höghielms studie (1985) representerar användning av samma teori,

och hans resultat har samma karaktär som Nesbits. Det uppstår en spricka mellan en idealistisk didaktik och den praktik, som kan iakttas i klassrum. Man kan uppfatta Nesbits resonemang som en kritik mot den normativa didaktik, som förespråkas av hans kollegor. Kanske är det att kasta ut barnet med badvattnet – didaktik skall ange riktning, vara normativ. Problemet som Nesbit visar på är att avståndet är så stort mellan modeller och vardagsrealiteter. Det behöver ju dock inte vara ”fel” på teorin – man kan fråga sig i vilken utsträckning lärarna är insatta och inspirerade av sådan didaktik över huvud taget. Då behöver den ju inte vara ”fel”, utan oanvänd. En annan sida av Nesbits studie är att lärarna sätter andra antaganden i förgrunden än de som den normativt betonade didaktiken opererar med. I deras värld är ämnesinnehållet inom ramen för given tid det centrala. De studerandes lärande ser de inte som sin sak etc. Det som skymtar är föreställningar om undervisning och didaktik, som lever ett eget liv parallellt med den som den didaktiska litteraturen håller sig med. I en svensk studie baserad på intervjuer med 124 Komvuxlärare (Larsson m. fl., 1990) bekräftas detta. I denna framkom en dominerande syn på vuxna studerande som seriösa, välplanerade och egentligen idealiska studerande för en undervisning som tog liten utgångspunkt i de studerandes erfarenhet eller särskilda problem. Man kan anta att lärarna har formulerat sina slutsatser utifrån sina erfarenheter i klassrummet, d.v.s. att vuxna studerande framträder på detta sätt, när de utsätts för den undervisning, som lärarna genomför. Man kan se en slags omvänd logik till didaktikens – utgångspunkten är inte att utforma en särskild didaktik med hänsyn till vad som skulle vara särskilt för vuxna, utan att notera hur vuxna svarar på den undervisning, som lärarna av andra skäl anser centrala, troligen liknande de som Nesbit beskrivit.

Ett grundläggande problem är att de som arrangerar vuxnas lärande knappast inspireras av den litteratur, som presenterar didaktik för vuxna. Studerar man då den reellt existerande didaktiken, så kan man ju undra om det går att utveckla tydliga didaktiska förslag med utgångspunkt från denna empiri. Den duger som empiri för att producera kritik av det slag som Nesbit representerar, men duger de för att utveckla något som anger åt vilket håll man bör gå för att utveckla bestämda didaktiker? Det finns antagligen en brist på kontakt mellan resonemangen kring en didaktik för vuxna och de som ansvarar för att bedriva vardagens utbildningsverksamhet. Litteraturen konsumeras väl i första hand av det tämligen ringa antal, som deltar i särskilda kurser på området. Dessutom konkurrerar den för vuxna särskilda didaktiken med andra didaktiska strömningar och traditioner, som har en annan utgångspunkt. En sådan är den som utgår från ämnet och innehållet och som förvaltas av ämnesdidaktiker.

Tankelinje 2: Förbättringar av undervisning inom befintliga ramar

Kärnan i tankelinjen: Här handlar det om argumentation för förbättringar av befintlig didaktik, utan att egentligen föreslå mer grundläggande förändringar. Antingen diskuterar man enskilda delar av didaktiska designers eller hur delar hänger samman.

Cowan, George & Pinheiro-Torres (2004) redovisar arbete efter Biggs didaktiska teori. Denna kan väl infogas i Martins m. fl. utgångspunkter genom att den sätter fokus på den interna logiken mellan olika delar av tänkandet om undervisning. Biggs inser att det finns olika didaktiker, men han avser inte att bedöma vilken som är bäst. I stället utvecklar han ett krav på metanivå, nämligen att didaktikerna genomförs konsekvent, när de ges en konkret utformning. Han betecknar denna tankefigur, som en "theory of constructive alignment". Biggs frikopplar sig från att företräda en bestämd didaktik och lägger sig i stället så att säga på en metanivå – ställer kravet om intern konsistens – "alignment" på engelska. De delar som ingår i didaktiken skall gå ihop i en motsägelsefrihet. Detta i sin tur blir utgångspunkt för en kausal tes: att motsägelsefriheten leder till effektivitet i termer av att studerande indras i meningsfulla inlärningsaktiviteter. Detta tänkande verkar främst fått fäste i kretsar, som sysslar med utveckling av högre utbildning. Cowan m. fl. argumenterar i grunden för att utveckling av undervisning i högre utbildning bör bygga på att man arbetar med Biggs teori på en kollektiv nivå, d.v.s. lärarna tillsammans. Utgångspunkten är då att följa en modell där man bygger en logisk helhet av val kring vad som man ser som avsett utfall av lärandet, undervisnings- och lärandeaktiviteter och bedömning. I fokus kommer då reflektion kring hur de skilda aspekterna hänger ihop.

En text av Boud (2000) tillhör dem som försöker ge praktiska didaktiska förslag på ett av den reellt existerande didaktikens huvudingredienser – bedömningar. Boud argumenterar med hänvisning till andras forskningsresultat och för ett logiskt resonemang om inverkan av bedömningar på lärandet. Han hävdar att man kan och bör dra slutsatser om detta för studieprocessen så avgörande inslag. I väldigt många sammanhang där vuxna studerar är ju bedömning och betygsättning en föreskriven ordning. Det är klart att det här inte handlar om eviga sanningar, men om slutsatser som framstår som rimliga och som inte heller ansluter sig till dominerande praxis. Snarare utgör de en kritisk instans för en diskussion om bedömningspraktik, betygsättning och feedback. Det är ett försök att föra ett rationellt resonemang,

utifrån såväl en del forskning som common-sense, som väl i sin tur vilar på erfarenhetens grund. Centralt i artikeln står behovet av långsiktig utveckling, d.v.s. bedömningssystem som kan utveckla det långsiktiga utbytet av studierna. Här lyfter Boud fram formativ bedömning på summativs bekostnad. Formativ bedömning och feedback anser han vara det bästa medlet för att befordra ett lärande som saknar den finita karaktär som summativ bedömning utgör. Det har framhävts att den summativa karaktären hos vissa bedömningar, t. ex. prov, inte sällan producerar krav på lärande utan också producerar den glömska som uppträder i omedelbar efterföljd av ett prov. Kvale har myntat begreppet "examinal amnesi" för detta fenomen.

Ett ytterligare perspektiv på lärares förhållningssätt till sin verksamhet utmynnar i en empirisk studie om autenticitet i undervisning (Cranton & Carusetta, 2004). I resonemangen kring lärares "belief-systems" och deras konsistens tangeras kanske autenticiteten, särskilt när man stryker under att lärares undervisningsfilosofi inbegriper deras allmänna världsbilder. Å andra sidan är autenticitetsresonemang något annat än logisk konsistens mellan olika delar av en plan och dess genomförande – det handlar om en upplevelse av samhörighet mellan ord och handling, mellan åsikter och agerande. Det är ju intressant att finna en artikel med positivt intresse för autenticitet i en tid där den postmoderna tankefiguren fokuserar på en polemik mot detta begrepp – i meningen att det inte finns något "äkta" till skillnad från "oäkta". Man kan ju också begrunda att autenticiteten var grunden för den Grundtvigska utopin och löper igenom en rad texter, som diskuterar alienation i undervisningen eller atomistiskt lärande eller genuint intresse till skillnad från instrumentellt. Temat återfinns också i alienationskritik och därmed i en marxistisk tradition för att inte tala om en existentialistisk. Det är väl denna massivitet i tankefiguren, som gör det postmoderna angreppet på idén om det äkta så spektakulärt. Cranton m. fl. har i alla fall gjort en studie via grounded theory-traditionen om hur högskolelärare i Canada upplever autenticitet i undervisningen. De har följt lärarna under tre år via intervjuer, observationer och fokusgruppsintervjuer. Forskarna formulerade några empiriskt grundade kategorier i vilka autenticiteten uttrycktes. En om hur ens eget jag kunde passa ihop med ens undervisning. En annan att man fokuserar på den studerande och deras behov och liv. Den tredje att man kan hantera makt och visa omsorg. Slutligen behövde man vara medveten om hur undervisningens kontext i form av läroplan, ämnet och annat påverkar de andra aspekterna. Över alltihop lyser den kritiska reflektionens sol, enligt Cranton m. fl. De ser också en utvecklingsprocess mot en ökad autenticitet. I förhållande till didaktik handlar denna studie mindre om val och mer om något allmängiltigt i undervisning, som dessutom är svårt att ta på, men som man kan utgå ifrån är avgörande på många olika sätt. Som

de själva framhäver, betraktar litteraturen om undervisning i allmänhet läraren som ett neutralt medium för verksamheten. Detta osynliggör på så sätt en avgörande aspekt av vad som sker i klassrummet, nämligen lärarens strävan efter ett autentiskt handlande.

I denna tankelinje kan man iaktta hur empirisk forskning ligger som en grund för resonemangen. En hel del bygger på intervjuer med lärare och studerande, ibland förekommer observation, fast mer omfattande etnografiska studier saknas. En hel del av forskningen om lärares övertygelser är inspirerad av den svenska INOM-gruppens forskning. Man kan diskutera om antagandet att föreställningsvärlden formar handling är hållbart. Det finns ett antal olika argument, som underminerar ett sådant antagande. Om man gör detta antagande framstår det ju som ett stöd att man faktiskt undersökt handlandet närmare, som i Martins m. fl. fall.



KUNSKAP SOM MAKT, BILDNING ELLER KAPITAL

Det finns en het diskussion kring synen på kunskap, som på senare år aktualiserats genom tydliga förändringar av sättet att argumentera i utbildningspolitiken. Man kan säga att den handlar om vilken kunskap som betraktas som värdefull, vilket i sin tur avspeglar synen på samhället. Detta skifte är transnationellt och innebär i huvudsak en förskjutning från demokrati och jämlikhet till andra synsätt på syftet med utbildningspolitiken. I hög grad har ekonomisk avkastning blivit framskriven, men även bildningsbegreppet har återlanserats. Dessa mönster har skymtat tidigare i genomgången, men det återstår att redovisa röster, som ägnar sig åt analys av denna diskussion på ett sätt som inte rymms i de kategorier, som hittills upprättats.

Kogan (2005) diskuterar kunskapsbegreppet i högre utbildning utifrån en diskussion kring makt och kunskap. Hans utgångspunkt är att kunskap i högre utbildning formas av en spänning mellan en intern makt och en makt, som utövas av signifikant aktörer i samhället utanför. Akademiskt verksamma vilar på sitt rykte internt, men kan också få en position via uppskattning för sin användbarhet externt. Kogan går igenom olika sätt att se på makt och diskuterar hur dessa kan relateras till hur makten och kunskapens karaktär samspelar. Det är en genomgång av en hel del olika perspektiv på förhållandet. Han konkluderar med att peka på komplexiteten. En del akademiskt verksamma kan klara sig bra genom att odla sin interna position. Ofta får de den största prestige, även utanför universiteten. Å andra sidan kan andra, mindre rigorösa vetenskapligt, skaffat sig starka positioner via sin förmåga att vara övertygande och förefalla användbara utanför det rent akademiska sammanhanget. De senare kan dock inte alltid översätta detta till en stark position internt. Samhällsvetenskapens pluralism gör dem mindre attraktiva för de som formulerar politik. Kritiska perspektivs dominans inom samhällsvetenskap har lett till att politiska beslut i allt högre grad väljer att bygga på omdömen från inspektörer och konsulter, som saknar sådana kritiska perspektiv. Hårda vetenskaper däremot kan via sin användbarhet få stor tilltro och makt i politik och i industri. Kogan stryker under hur gränser suddas ut när universitet och industri alltmer samarbetar. Artikeln kanske inte ger särskilt tydliga didaktiska konklusioner, men ger ett slags övergripande "empiriskt" perspektiv på vad-frågan: hur formas den kunskap, som sedan blir innehållet i verksamheten, av makt av olika slag. Artikeln pekar på att val av innehåll inte nödvändigtvis är ett ställningsta-

gande på idealistiska grunder, utan att det inramas av maktstrukturer, som påverkar möjligheterna att etablera vissa slags kunskap. Här handlar det inte om enskilda aktörer, utan om hur hela verksamhetens kunskap formas.

Baptiste (2001) gör en föredömlig genomgång av humankapitalteorins historia och olika varianter. Med denna utgångspunkt granskar han kritiskt dess grundläggande axiom. Baptiste opererar med liknelsen med en ensam varg, när det gäller humankapitalteorins människosyn. Problemet med teorins utgångspunkter är för det första att den opererar med individen som grundläggande enhet, vilket innebär att alla sociala orättvisor förklaras med att individerna inte har gjort de rätta utbildningsmässiga investeringarna. Detta innebär att utbildning och bildning som avser upplysa människor politiskt eller som siktar på att skapa underlag för att ta ståndpunkter i förhållande till vilken kollektiv framtid man önskar blir meningslös. Detta drabbar så vitt jag kan se en stor del av den typ av didaktik, som föreställer sig en perspektivtransformation eller på annat sätt ser utbildning ur ett demokratiskt perspektiv. Man kan ju konstatera, vilket Baptiste inte gör, att humankapitaltänkandet avskaffar tanken på att det finns orättvisor, eftersom individen alltid får skylla sig själv. En annan sida är föreställningen att inget är suboptimalt, d.v.s. att man hävdar att utbildning alltid lönar sig, att människor alltid handlar rationellt etc. Det finns så att säga inga problem, t. ex. hävdar man att skillnader mellan etniska grupper uteslutande beror på individernas investeringar i utbildning etc. Baptistes kritiska genomgång är tyvärr mindre utförlig än genomgången av humankapitalteorin, men genomgången är viktig eftersom teorin har så tydliga didaktiska konsekvenser parat med att den har sådan makt i vår tid. Globala maktcentras organ som OECD, de flesta regeringar etc. är infångade i dess tankefigurer, vilket innebär att didaktiken, som genomförs genom politiska direktiv, ofta har denna inspiration. Man kan ju se detta som ironiskt, att själva motsatsen till individer på en fri utbildningsmarknad, statsmakter i global förening, blir aktörer för att styra didaktiken i en riktning, som i huvudsak inskränker individernas val. I svensk vuxenpedagogik har motsvarande kritik formulerats av bl. a. Gustavsson (1997) och Larsson (1997) i anslutning till kunskapslyftskommitténs arbete, som ju satte utbildningspolitiken på dagordningen. Desjardins (2004) har å andra sidan utgått från en humankapitalteori i en analys av utbildning, lärande i arbete eller samhälle och deras effekter på läsförståelse och ekonomisk respektive social välfärd.

Gustavsson (2002) utvecklar mot denna bakgrund ett positivt alternativ till humankapitaltänkandet. Det är ett dialektiskt resonemang kring olika positioner i sättet att se på kunskap, med sikte på att landa i en syntetiserande konklusion. Han skisserar således en ekonomistisk syn där kunskap beskrivs som varor och mänskligt vetande. Mot detta ställs ett alternativ som hyllar klassisk bildning – och ett smalt bildningsinnehåll av konservativt snitt. Gus-

tavsson noterar att dessa alternativ har efterträtt en position där demokrati och humanism var utgångspunkterna för bildningssynen. Detta skifte tidfästas till mitten av 1980-talet. Gustavsson söker i texten efter en tredje position och gör detta via kunskapsbegrepp från grekisk klassisk guldålder – *em-pisteme*, *techne* och *fronesis*. Han konstaterar att epistemisk kunskap, som är bunden till vetenskap har förlorat sin status att vara den enda kunskap, som är giltig. I allt högre grad har den kunskap, som baseras på praktisk erfarenhet, kommit att ses som en nödvändig kunskap. Denna kunskap är instrumentell och avspeglar en mål-medelrationalitet. Gustavsson kopplar dessa två kunskapsformer till stat och marknad och menar, så vitt man kan förstå, att *fronesis* är en kunskapsform som utgör individens och gruppernas fria utrymme, d.v.s. den kan knytas till civilsamhället. *Fronesis* är omdömeskraften – förmågan att fatta väl avvägda beslut, med hänsyn till alla relevanta förhållanden. Gustavssons egen position är inspirerad främst av ett hermeneutiskt tänkande, där det vi mött i vår livsvärld – hemma – behöver utmanas av det okända – det främmande. Han utpekar detta även som sitt förslag till en meningsfull definition av livslångt lärande. Han använder här åter en dialektisk figur för att placera denna hermeneutiska syn i det didaktiska landskapet. Det blir då en syntes mellan förmedlings- och erfarenhetspedagogik. Båda är ensidiga. Den första negligerar personliga mänskliga erfarenheter för att helt ägna sig åt ett kulturarv, medan den senare förnekar den kumulerade och för individen obekanta kunskapen. Syntesen förenar i en förståelse, där den personliga erfarenheten överskrids i en förståelse av det främmande. Gustavsson diskuterar sedan olika tolkningar av *fronesis* i samtida politisk filosofi. En kommunitaristisk tolkning sätter *fronesis* inom bestämda kulturella ramar, kanske vad vi vanligtvis kallar tradition. Detta används i en kritik av samtiden, där traditionella värden sätts upp som positiva alternativ. Han hänvisar här till Nussbaum, som tar utgångspunkt i Aristoteles begrepp *eudaimonia* – man skulle kunna översätta det till ”ett gott liv” i meningen av ett etiskt och meningsfullt liv. *Fronesis* tjänar som verktyg för att fatta övervägda beslut, vars syfte är att se till helheten. Förmågan att möta konkreta situationer med känslighet och fantasi blir då *fronesis* innebörd. Gustavsson ställer sig uppenbart bakom denna tolkning och hyllandet av *fronesis*, som en utpekad väg för den kunskap, som individen behöver i sitt liv.

Uppebart är artikeln ett bidrag till didaktiken med betoning av vad- och varför-frågan. Man skulle också kunna förstå positioneringen när det gäller synen på mötet mellan det välbekanta och det främmande, som ett svar på hur-frågan. I båda fallen är utgångspunkten en filosofisk, idéhistorisk inspiration, vilket ger god överblick, men mindre av konkretion. Hela resonemanget har ett universaliserande anspråk vars översättning till ett konkret uttryck lämnas åt läsaren att skapa.



KUNSKAPSKÄLLOR OCH LOGIK FÖR ATT BERÄTTIGA DIDAKTIK

Man kan fundera över vad det är för slags akademiskt arbete som ligger bakom det myller av didaktiska idéer som framträtt. Det framstår som utomordentligt tydligt att empirisk forskning inte har något självklart företräde i argumentationen för skilda didaktiker. Mycket av det som publiceras har karaktär av akademiska resonemang, vars kunskapsbas varierar – från common-sense och teori till empirisk forskning om reellt existerande didaktiker. I Cullen m. fl. (2002) görs en kvantitativ beräkning som klassificerat 10 % av de referenser som de funnit om didaktik för vuxna. De fann att hälften uteslutande var begreppsanalyserande, c:a 20 % var beskrivande och drygt 15 % innehöll en arbetshypotes, medan 12 % vilade på mer eller mindre omfattande empiriskt stöd. Som synes finns det ett stort intresse för resonerande och teoretiserande bland såväl författare som redaktörer. De alster som vilar på empirisk forskning utgör ju en minoritetspost.

Teori som är använd inom skilda didaktiska resonemang uppträder i flera skepnader. För det första finns det vad man skulle kunna beteckna didaktiska teorier. Exempel kan vara transformerande lärande eller den reflekterande praktiken. Dessa är utvecklade för syftet att handla om verksamheter, som är relevanta i ett didaktiskt perspektiv. För det andra finns det allmän, i första hand samhällsvetenskaplig, teori, som man använder i formuleringen av en didaktik. Didaktiken kan då deduceras från den allmänna teorin. Exempel kan vara Habermas teori om kommunikativ handling eller den ganska suddiga teoretiserandet som går under beteckningen "postmodernism", ur vilken utleds slutsatser om didaktik. En tredje variant är teori eller ansatser, som utgör förförståelse eller perspektiv för hur empiriska studier skall bedrivas. Tänkandet kring biografisk forskning eller den fenomenografiska inspiration som man finner till studier av lärares didaktiska övertygelser. Det kanske borde vara värdefullt att hålla isär dessa. Ett tänkbart motiv är att den teori som avser vara didaktisk borde utsättas för en kritisk granskning, där deras didaktiska användbarhet, giltighet står i förgrunden. De borde även indras i en dynamik, där det uppstår ett spel mellan empiriska studier av didaktik och teori, som siktar till vidareutveckling av teori. Allmän samhällsteori har inte samma ställning i förhållande till didaktisk empiri. Den berättigas ju av att den kan ge innebörd åt fenomen på ett bredare fält. Ofta har den ju inte heller formats med några som helst pretentioner att vara användbar för didaktiska syften. Däremot kan man anta att didaktisk teori,

som inspirerats av samhällsteori, kan leva ett eget liv och då indras i samma dialektik. Den har då omvandlats till didaktisk teoribildning.

På samma sätt har empirisk forskning olika plats i de didaktiska resonemangen. För det första tycks den inte sällan ge upphov till eller inspirera till utformningen av bestämda didaktiska förslag, dock utan att några sådana förslag följer på något mekaniskt sätt ur de empiriska studierna. Snarare är det en dialektik mellan de empiriska konklusionerna och andra teoretiska influenser som i en del fall tycks leda till uppfinnandet av en didaktisk tankelinje. En annan variant är när forskningen så att säga har en servicefunktion inom ramen för en didaktisk tankelinje. I detta fall handlar det om empirisk forskning, som sker inom ramen för en redan etablerad teori. Forskningen har då inte syftet att utmana grundvalarna eller att skapa grund för nya didaktiker, utan att utveckla och perfektionera tänkandet inom ramen för teorien. En ytterligare variant är den kritiska. Här tjänar empirin främst syftet att underminera, ifrågasätta etablerade föreställningar och praktiker, utan att nödvändigtvis erbjuda några konstruktiva förslag. Icke desto mindre visar sig denna ha en betydande inverkan på synen på didaktiska teorier helt enkelt genom att begränsa anspråken på deras giltighet. Det är inte lätt att argumentera för en didaktik, som har problematiserats av relevant empiri. Det är viktigt att hålla isär dessa varianter av teori och empiri i de didaktiska resonemangen.

Man skulle kunna våga försöket att gå ett steg till och skärskåda hur man använder teori, empiri eller andra aspekter för att bygga skilda resonemang, där en didaktik berättigas. Hur gör man för att legitimera en didaktik? Man kan betrakta de olika texterna ur perspektivet att deras argumentation söker en rationalitet. Med begreppet rationalitet skall förstås hur man utformat slutledningen. Det är viktigt att framhålla här att denna rationalitet inte sällan är underförstådd och underkommunicerad i de texter, som granskats. Skälet kan ju vara såväl att forskare helt enkelt saknar överblick, som att de inte tycker att det behöver uttalas.

Uppbyggnaden av analysen av rationaliteterna vilar på två komponenter. För det första handlar det om vad man anser vara giltig kunskap, som kan användas som premisser eller stöd för resonemangen. Detta handlar inte minst om vilken sorts källor som man använder: är det empirisk didaktikrelevant forskning eller samhällsteori eller allmänna empiriska påståenden om samhällstillståndet etc.

Den andra komponenten är vilken logik man använder i sitt resonemang för att hantera källorna. Här finner vi t. ex. deduktion, funktion och dekonstruktion. Här är ett försök att urskilja en del sådana rationaliteter, som kan skönjas i materialet. Följande varianter skall diskuteras:

1. Deskription blir preskription.
 - a. Variationen utgör ett erbjudande av skilda möjligheter.
 - b. En empiriskt studerad didaktik kan ses förebildlig som en enskild prototyp.
2. Didaktik som deduktion från vetenskaplig teori.
3. Kritik av didaktisk teori eller den reellt existerande didaktiken.
 - a. Kritik av bristande funktionalitet.
 - b. Dekonstruktion.
4. Mäta utbildningseffekter: Genom jämförelse mellan olika didaktiker kan man avgöra vilken som är bäst.
5. Historism: Deducera didaktik från samtidsdiagnoser.
6. Didaktik, som bygger på teoretiskt tolkad empiri.
7. Praxis: Didaktik som bygger på beprövad erfarenhet.
8. Konglomerat: Kombinationer av olika skäl och källor.

En kritisk diskussion av enskilda rationaliteter

De skilda sätten att berättiga didaktik för vuxna kan karaktäriseras, men också granskas kritiskt. Här görs ett försök att diskutera dem var för sig.

1. Deskription blir preskription.

Den empiriskt studerade reellt existerande didaktiken utgör en ram för det möjliga. I detta fall finns ingen kritisk hållning till dessa ramar. På så sätt blir beskrivningen av den empiriska verkligheten indirekt förebildlig. Olika former av utopism, vare sig dessa är opretentiöst reformistiska eller revolutionära, är påfallande vanliga i de didaktiska resonemang som granskats. I föreliggande fall håller man sig inom ramarna för det befintliga. Det blir alltså ett icke-utopistiskt förhållningssätt. Utvecklingspotentialen ligger i förekommande fall här i en förflyttning av synsätt in ramen för det empiriskt funna – en horisontell förändring. Alternativet är att den empiriska beskrivningen går på djupet och visar hur bra en empiriskt beskriven didaktik är. Då upphöjs det som studerats empiriskt i oförändrat skick till förebild. Berättigandet föreligger därför i två skilda varianter:

- a. Variationen utgör ett erbjudande av skilda didaktiska möjligheter.
- b. En empiriskt existerande didaktik ses som förebildlig prototyp.

När det gäller deskriptiva exempel finner vi en hel del empiriska studier av lärares "didaktiska övertygelser". Här står variationen i fokus, med argumentet att det handlar om lärare som tar olika ställningstaganden. Ibland anförs nyttan i att kunna identifiera alternativen. I studier av lärares didaktiska övertygelser är detta en vanlig variant. Martin m. fl. (2000) beskriver på så sätt 5 olika "paket" av didaktik, som de identifierat i sitt empiriska material. Cowan, George & Pinheiro-Torres (2004), som tar sin utgångspunkt i Biggs tanke om intern logik hos olika komponenter i en didaktisk design, representerar samma inställning till det befintliga. Tillämpningar av Martons variationsteori kan också följa ett sådant mönster. Den empiriskt funna variationen utgör här gränserna, även om det här ofta innehåller mer eller mindre tydliga indikationer av vilket "sätt att erfar" något som är att föredra. I Marton m. fl. (2005) om kinesiska studerande kan man ju utläsa vad som är att föredra. Vi kan se en motsvarighet i Abrandt Dahlgren och Öbergs studie av PBL. Vissa sätt att tolka scenarier framstår som mindre lyckade i förhållande till PBL, som övergripande didaktisk ram.

Den andra varianten kan vi finna t. ex. i Gambles (2001) studie av hur man lär sig att bli möbelsnickare. Det blir till en beskrivning av en prototyp för hur man lär ett hantverk via den didaktik, som återfinns i arbetet. Här kan vi ana att didaktiken blir behandlad som om den var som en natur eller riskerar att tolkas på så sätt. Det går också att uppfatta Schöns empiriska tolkning av yrkesutövares problemlösning på samma sätt – som en förebild för hur problemlösning faktiskt bör gå till.

Risken med denna argumentation är att det inte finns några garantier för att empirin inte avspeglar en praktik, som bygger på diverse ofreflekterade eller enkelspåriga premisser. Det kan vara osofistikerade perspektiv på lärande, socialisation eller det kan vara förtryckande praktiker, som upphöjs till alternativ. Normativiteten blir inte tydlig, utan kan bara identifieras av den läsare, som söker identifiera den. Problemet är då framför allt om inte dessa "inre förhållanden" inte synas kritiskt. En annan sak blir att kontextuella ramfaktorer riskerar att återspeglas i dessa didaktiker, så man blir osäker på vad som är uttryck för anpassning till institutionella särdrag och vad som är en konsistent rationalitet. Ramarnas "förvrängning" av en ideal rationalitet, för att låna en tankefigur från Habermas, riskerar att bli osynlig.

Styrkan ligger delvis i samma sak; att man tilldelar den empiriska praktiken ett betydande inslag i resonemanget. I fallet där man studerar lärares didaktiska övertygelser handlar det visserligen inte alltid om studier av denna praktik, utan stannar snarare på lärarnas idéplan. Icke desto mindre är detta kanske hyggligt nära den reellt existerande praktiken. Att hålla sig inom det befintligas ramar kan vara ett "realism"-argument: I de omständigheter som didaktiken i vår tid lever under, så är det ofruktbart att hänge sig

åt utopistisk didaktik. På så sätt skiljer sig dessa varianter från en del annat, vars förankring i denna världen blir höljt i dunkel.

2. Didaktik som deduktion från vetenskaplig teori.

En hel del resonemang tar sin utgångspunkt i allmänna teorier, d.v.s. teori, som inte specifikt är didaktisk. Dessa teorier kan vara av olika slag. Vi finner såväl samhällsteori, som teorier om lärande. Exempel på en filosofisk utgångspunkt återfinns även. I tillägg kan olika former av empiriska iakttagelser användas som exempel, men i grunden ruckar detta inte på den grundläggande rationaliteten, nämligen att det är teorin som bidrar till didaktikens utformning. Weltons (1997, 2001) texter om civilsamhällets lärande och demokrati är ett tydligt exempel på denna slags rationalitet. I hans fall vägleds resonemangen av Habermas teori om kommunikativt handlande. Elkjaers (2003) är ett annat välgjort resonemang, vars bas är pragmatisk filosofi. Gustavssons (2002) inspiration är omiskännligt klassisk filosofi. Andra exempel är Billets (2001) diskussion, där utgångspunkten i hög grad är teori om lärande och där fokus är på att utpeka den rätta teoretiska positionen. Brookfields (2001) utläggning om kritisk teori är ett annat exempel på hur samhällsteori är själva utgångspunkten.

I den utsträckning, som empiri kommer in handlar det om en underordnad roll, där historiska data kan bidra med illustrationer, men spelar ingen roll som en kraft att modifiera slutsatser – teorin kan här primärt ifrågasättas med hänvisning till annan teori. Det har sagts förr att det icke-existerande, det utopiska måste formuleras för att bristen i det befintliga skall kunna identifieras. Ibland har argumentet handlat om nyttan av att formulera ideologi. Utan denna kan inte en förändring eller förbättring tänkas. Den pedagogiska idéhistoria, som inte minst förr var en standardingrediens i pedagogikens grundutbildning erbjuder ju därvidlag exempel.

Icke desto mindre borde regelrätt empirisk forskning kunna bidra till att problematisera användbarheten av en teori. Om man med hänvisning till teori, som i fallet Habermas teori om kommunikativt handlande, utleder en didaktik borde det vara intressant att studera hur det faller ut rent empiriskt. Vilka svårigheter uppstår? I vilka reellt existerande kontexter kan man finna att de villkor uppfyllda som Habermas opererar med, nämligen att samtalet är tvångsfritt? Detta är empiriska frågor, som inte kan besvaras utan empiriska studier. Man kan visserligen argumentera att det är upp till läraren eller den som designar verksamheten att göra sin egen tolkning. Problemet med detta kan ju vara att de konkreta uttrycken för de allmänna resonemangen privatiseras. Det uppstår inget offentligt samtal. Utan empiriska studier av de konkreta uttrycken för deduktionen från teorin bort-

faller också en kritisk instans – utopierna blir därmed skyddade från att konfronteras med sina konsekvenser.

3. Kritik av didaktisk teori eller den reellt existerande didaktiken.

Ett slags sätt att bygga upp ett resonemang tar sin utgångspunkt i kritik av det befintliga, vare sig detta handlar om dominerande praktik eller teori. Här kan åtminstone urskiljas två varianter. För det första har vi en rationalitet som kritiserar det dominerande mönstret för att det inte är funktionellt, för att sen föreslå en didaktik, som bättre motsvarar funktionalitetsutopin. Den andra varianten ägnar sig åt dekonstruktion, som en underminerande verksamhet men ger inga förslag på vad man kan göra istället. Alltså:

- a. Kritik av bristande funktionalitet.
- b. Dekonstruktion.

Kritiken av den bristande funktionaliteten hos utbildning är ett ganska utbrett tema – det ligger i hög grad bakom reformdidaktiken. Denna rationalitet bygger på förutsättningen att en utbildning skall förbereda så att man bättre kan utföra en bestämd verksamhet – i allmänhet ett yrke. Nästa steg är att empiriskt studera kvalifikationskrav i denna verksamhet. Ett tredje steg är att kritiskt diskutera befintlig utbildning för att den inte motsvarar de empiriskt konstaterade kraven. Schöns (1991) bidrag framstår som ett mycket tydligt och väl utfört exempel. Inte minst genom att fokusera på mer fundamentala drag, som problemlösning, i kompetenta yrkesutövers praktik blir hans bidrag generativt och slagkraftigt. Dybbroe (2001) studie av utbildning av redan erfarna yrkesutövare tar fasta på att utbildningen är irrelevant för den centrala problematiken i omsorgsarbetet. I stället för att ägna sig åt det smärtsamma blir utbildningen en behaglig resa. Även här är det en kritik av bristande funktionalitet, som utgör grunden.

Avgörande blir i detta fall själva premissens hållbarhet – bör utbildningar självklart vara funktionella? När det gäller professionsutbildning kan man ju finna goda argument för premissen. Positionen som profession vilar på ett antagande om att man i kraft av sin utbildning skiljer sig från dem, som saknar relevant utbildning. Man kan också i förlängningen av detta betrakta brist på effektivitet, som ett samhällsproblem. Vårdpersonal, som saknar handlingskompetens kan ju t. ex. vara livsfarliga. Å andra sidan finns det här en fråga om det problematiska med en anpassning till det rådande, till performativiteten. Man kan argumentera för att utbildning skall skapa en förmåga att ta ett kritiskt perspektiv på samhälle eller bestämda verksamheter. Man kan också argumentera för att utbildning skall ge studerande verktyg

för att förändra och förbättra verksamheter, snarare än att anpassa sig till de för tillfället rådande praktikerna. Tiden som går från utbildning till dess användning är lång. Det finns i allmänhet en ambivalens, som uppstår i spänningen mellan en legitimitet som vilar på en disciplinär, forskningsbaserad kunskap och en praktikrelevans. Att göra funktionalitet till enda kriteriet kan ju förefalla vara en alltför enkel lösning.

Den andra varianten avser dekonstruera etablerade teoretiska positioner. Empirin skapar då underlag till att primärt ifrågasätta allmängiltigheten i didaktisk teori. Exempelen visar att detta kan göras på ett övertygande sätt.

Här handlar det om fallstudier som granskar den didaktiska praktiken empiriskt, för att problematisera didaktiska föreställningar. Exempel är studier som empiriskt utmanar andragogiskt tänkande à la Knowles, där den studerande anses myndig att vara beslutsfattare i didaktiska frågor. Vi har sett flera exempel. Ett är studien av svarta kvinnliga mattelärare, som problematiserar föreställningar om maktrelationer mellan lärare och studerande (Brown, Cervero & Johnson-Bailey, 2000). Här visar det sig att de studerande har en stereotyp för en mattelärare som vit och manlig, vilket gör att svarta kvinnliga lärare inte ses som auktoriteter. Den till synes progressiva tanken om stort studentinflytande blir här ett stöd för ett könsmissigt och rasistiskt förtryck. I ovanstående fall blir de studerandes makt djupt problematisk. I boken av Chappell m. fl. (2003) finns ett liknande exempel där den andragogiska tesen om makt åt de studerande blir problematiserad. Det handlar då om sexualförbrytare i utbildningar, som avser påverka deras inställning.

Denna slags underminerande verksamhet framstår som ett utmärkt sätt att använda empiri, för att problematisera didaktiska teori med anspråk på att vara universellt giltig. Deras anspråk bör ju som en konsekvens av de empiriska exemplen modifieras. Det framstår närmast som en motsvarighet till ett Popperianskt falsifieringsprojekt. Om man förhåller sig kritiskt kan man ju diskutera om man inte riskerar kasta ut barnet med badvattnet. Vad skall man dra för slutsats? Hur kan man omformulera didaktiken till ett nytt positivt förslag? Vi får inga tydliga svar, eftersom fokus i dessa fall i att problematisera. Det blir upp till var och en att dra sina slutsatser. Problemet ligger möjligen i att forskaren avstår från att förmedla den kunskap som förmodligen uppstått av att yrkesmässigt ägna sig åt dessa frågor och som legitimerar den egna positionen. Man avskriver sig från ansvar eller hävdar att man inte vet mer än någon annan.

4. Mäta utbildningseffekter: Genom jämförelse mellan utfallet av olika didaktiker kan man avgöra vilken som är bäst.

Här är det en klassisk uppläggningsmodell enligt modellen från logiken i experimen-

tell design, fast här saknas den precision, som krävs i ett experiment. Snarare är det summativa utvärderingar. Det är ingen vanlig variant i de artiklar som granskats, men de finns spridda över olika tillämpningsområden. Gastils (2004) studie handlar om konsekvenser av politiska samtal i termer av politisk handling. Ndoye (2003) jämför sengalesiska bönders samtalsvanor mot ett kriterium på produktivitet i jordbruket. Inom tankelinjen problem-baserat lärande finner vi två exempel. Den ena är en metaanalys av olika andra studier (Dochy m. fl., 2003), som gjort sådana jämförelser, medan den andra studerat tekniska utbildningar i Thailand (Becker & Mannisaiyat, 2004). I detta senare exempel har man jämfört två slags undervisning. Det framstår ju som god rationalitet att göra denna slags jämförelser. De utgör ett enkelt sätt att skapa en bild av vad som är det bästa valet och didaktik handlar ju om att välja väg.

Det kan dock finnas bekymmer, som man bör ha i åtanke. Det första problemet handlar om vad som finns under rubriken på en bestämd didaktik: att den reellt existerande didaktiken, som ryms under en etikett inte är homogen och troget avspeglar den didaktik, som antas. Vi ser problemet om vi plockar in exemplet från genomgången av PBL, där Abrandt Dahlgren och Öberg (2001) via en kvalitativ studie visar att det finns en stor variation i tolkningen av vad PBL innebär. När man via kvantitativa utvärderingar funnit skillnader, undermineras trovärdigheten, när man via fallstudier synar innehållet. Här framträder en intressant skillnad, som har att göra med förstörningsgraden. Det visar sig nästan alltid vara ett stort problem att på ett valitt sätt kategorisera de reellt existerande didaktikerna. Problemet hänger inte minst samman med att de inte förekommer i verkligheten som distinkt skilda praktiker. PBL-exemplet är ju talande – här finns det ju en ovanligt skarpt gestaltad didaktik – inte ens den visar sig ha ett entydigt innehåll. Ett annat grundläggande problem med jämförelsen är att det ofta finns en intern relation mellan en didaktik och vad man vill åstadkomma. Olika didaktiker värderar då utfallet på olika sätt – kriterierna på framgång blir då olika. På universitetsplan torde t ex PBL sätta praktisk yrkeskompetens särskilt högt, medan de som valt andra didaktiker lägger fokus på att kunskapen är forskningsbaserad eller att disciplinen upprätthålls, genom att traderas. Ett neutralt mätinstrument blir då svårt att finna. Dessa komplikationer hamnar lätt i bakgrunden, eftersom receptet att ta reda på vad som är bäst är så etablerat. Man glömmar lätt att kriteriefrågan är enklare när man har att göra med mindre komplexa företeelser. Man kan ju å andra sidan kunna tänka sig att det bör vara möjligt att göra mer sofistikerade jämförande studier och att man också kan tänka sig jämförelser i en mindre skala, t. ex. i form av jämförelser av olika alternativ inom ramen för samma didaktiska tankelinje.

5. Historism: Deducera didaktik från samtidsdiagnoser.

En särskild variant är resonemang, som i grunden söker fastställa fundamentala drag i vår tid för att sedan finna den didaktiska motsvarigheten. Detta vilar på två föreställningar. För det första att det finns faser eller stadier i historien som kan karaktäriseras i termer av allmängiltiga drag. För det andra anser man att det bör föreligga en parallellitet mellan den historiska fasen och didaktiken. Normativiteten ligger i att man ser parallelliteten som önskvärd, eventuellt nödvändig. Vi finner historismen i såväl tankelinjen som sätter begreppet biograficitet i centrum, som i förslag till en didaktik för det postmoderna tillståndet. Alheit & Dausien (2002) karaktäriserar vår tid som en tid där identiteter förr var mer eller mindre givna, medan vår tid kräver ett aktivt arbete med att skapa sig en identitet, därav ny betydelse av vuxenutbildning. Edwards och Ushers (2000) text innehåller även en motsvarande rationalitet. Med hjälp av en rad hänvisningar till olika källor – samhällsteoretiska såväl som empiriska iakttagelser av samhälle och utbildning – söker man visa att vi i vår tid befinner oss i ett samhällstillstånd, som har särskilda postmoderna drag. Med hjälp av en hel mängd sådana källor producerar man alltså en slutsats om samhällstillståndet, som får tjäna som en premiss för att teckna en didaktik, som på ett föredömligt sätt är anpassad till dessa premisser. När man möter frågan om vilken didaktik, som förespråkas uppstår frågan om hur man skall förhålla sig till samhällstillståndet – skall man förespråka anpassning eller kan man föreställa sig ett val, vilket kunde vara motstånd. I vissa fall kan man inta den ganska sofistikerade inställningen att samhällstillståndet skapar villkor för vad som är normativt ambivalenta. Så resonerar Salling Olesen (2001). Han diskuterar samhällstillståndet som en möjlighet och som ett hot. Gustavsson (2002) som också tar avstamp i en samtidsdiagnos förefaller resonera efter böjningsmönstret tes – antites – syntes, fast här är det frågan om utbildningsbegrepp i ett landskap av samtida teoretiska positioner.

En kritisk synpunkt blir här att det trots allt inte är lätt att fastställa samhällstillståndet. Det kan vara oklart om det gäller världen i sin helhet, om det gäller alla skikt i samhället etc. Påståendet om att vi t. ex. befinner oss i en postmodern värld eller att vår tid karaktäriseras av globalisering till skillnad från andra tider framstår inte som givna, utan snarare som förslag, vars innehåll är omstritt och där den mer bestämda innebörden är föremål för diskussion. Ett annat problem finns i tanken med parallellitet. Om man bortser från tanken att det bör finnas en parallellitet och ställer frågan rent empiriskt: Man kan finna den rimlig om man diskuterar sådana fenomen som att ett samhälles ojämlikhet präglar utbildningssystemet i stort. När det gäller didaktik blir det mer komplicerat. Här återfinns t ex en kolossal tröghet när det gäller innehåll i vissa institutioner – man har samma inne-

håll decennium efter decennium för att inte tala om i flera sekler. Samhället hinner att genomgå stora skiften utan stora förändringar i åtskillig didaktisk praktik. Relationen framstår som lös: den finns men tanken om en direkt parallellitet har inte särskilt starkt stöd. Bernstein (1977) diskuterar sociologers syn på relationen mellan utbildning och produktion, skola och arbete, d.v.s. förutsättningen för historisk parallellitet. Bernstein pekar på bristen på enighet: Bowles and Gintis och Althusser, som förutsätter parallellitet medan Bourdieu styrker under utbildningen som både beroende och oberoende. Bernstein själv nyanserar på samma sätt via begreppet kod, med vilket han analyserar såväl produktionen som utbildningen. Han finner då att utbildning har en approximativ relevans i produktionen, parallelliteten är motsägelsefull. Utbildningar har en relation till de för tiden existerande social klasserna och också till produktionen såtillvida. Å andra sidan menar han att utbildning är relativt oberoende på andra sätt – den producerar t. ex. inte de personligheter, som efterfrågas i produktionen (s.186–188). Folk är t. ex. mer benägna att göra motstånd på olika sätt än vad som är önskat av de som äger produktionsmedlen. Så långt ett sociologiskt försök att fånga parallelliteten på empirisk grund. När man legitimerar didaktik via historism riskerar man att göra brister i parallellitet till något som inte är önskvärt, även om detta inte sker explicit. Man lanserar en didaktik, som den som nu bör gälla, för nu eller i den nära samtiden ser samhället ut på ett bestämt sätt. Här bör påpekas att de exempel, som redovisas ofta ser motsägelsefullheten, som ett hopp om att via didaktiken vrida utvecklingen åt den sida i motsägelsen, som de själva ser som normativt god. Ibland får resonemangen drag av att upphöja deskriptionen till preskription.

6. Didaktik, som bygger på teoretiskt tolkad empiri.

Teoretiska utgångspunkter inramar och motiverar nästan alltid den särskilda formen av empirisk forskning, som genomförs. I genomgången här finner vi åtskilliga exempel på didaktiska resonemang, som legitimeras av tolkad empiri. Ball (2003) ser fackföreningsledares levnadsberättelser i ljuset av Lave & Wengers teori. Brown m. fl. (2000) tolkar empiri med hjälp av teori från "black feminism" och problematiserar på så sätt synen på maktrelationer i klassrummet. Ett annat exempel är Engeströms (2004) empiriskt grundade framskrivning av lärande i vad han betecknar som "co-configuration". Det finns en intressant fråga härvidlag: vilken roll har egentligen empirin i förhållande till de didaktiska resonemangen? Man kan notera att den spelar olika roll i exemplen ovan. I Balls fall fungerar teorin som en tolkningsram för att tolka empirin. Teorin får på sätt och vis en tyngd som överträffar empirin. I nästa fall – Brown m. fl. – har man intrycket av att empirin betyder

mer – tolkningen är inte lika självklart uttryck för teorin. I Engeströms fall är det frågan om ett empiriskt grundad tolkning, som inkorporeras i teorin, som därvid utvecklas. Här handlar det om en stark förankring i empiri. Å andra sidan kan man notera att det är hans teoretiska ansats, som anger vad som är intressant att studera. Resonemanget vilar i detta sammanhang på ett tänkande med rötter i dialektisk materialism och en lång teoretisk utveckling via Vygotski fram till Engeströms egna tänkande och hans eget begrepp ”expansive learning”. Empirins bidrag blir då en att vidareutveckla didaktiken inom ramen för ett teoretiskt ramverk, som finns där a priori.

Ser man till de mer grundläggande dragen i hur olika teoretiska präglar de empiriska tolkningarna får man intrycket av att de didaktiska slutsatserna mer vilar på dessa utgångspunkter av teoretisk natur än på de empiriska resultaten. Valet av teori blir viktigare än empirin för vilka slutsatser, som kan dras. En del empirisk forskning tenderar på detta sätt att ha en ”servicefunktion”, såtillvida att empirisk forskning mer bidrar till detaljerna i synen på de didaktiska slutsatserna, än att den bidrar till att utveckla eller problematisera didaktikens fundament. Den bidrar till att finputsas på didaktiken inom en teoretisk ram. Den fungerar även som ett slags förankring i en empirisk värld, vilket ju eventuellt kan bekräfta teorins användbarhet. Detta kan ses som en styrka i förhållande till teoretiserandet som inte konfronteras med empirisk verklighet. Att tolkningen sker inom ramen för en ansats kan ju ses som en förutsättning för att över huvud taget kunna prestera en genomtänkt tolkning. Detta sätt att berättiga didaktik får då en konstruktiv karaktär – den avser bygga och vidareutveckla från ett bestämt teoretiskt fundament. Den kritiska granskningen används för att perfektionera och inte att ifrågasätta teorins fundament. Detta sätt att arbeta passar väl in i vår tids paradigmatiske pluralism. Den löper linan ut – empirin inramas alltid av en välutvecklad förförståelse, men empirin får mening genom att användas som ett redskap för utveckling av synen på didaktiska fenomen.

Baksidan i detta ligger i frågan om teori, som genererar empirisk forskning, som blir självbegränsande och immun mot kritisk granskning. Att hälften av texterna om didaktik för vuxna enbart vilade på begreppsliga utredningar, enligt Cullen m. fl. (2002), tyder på att man i hög grad ser teoretiserandet som det primära och att det inte behöver empiriskt underlag. Man kan naturligtvis dra slutsatsen att empirin saknar betydelse, som vetenskapligt arbete.

7. Praxis.

En del resonemang förefaller ha sin utgångspunkt i praktik, snarare än vetenskaplig teori eller empiri. De samlade erfarenheterna skulle kunna ses som beprövad erfarenhet eller praxis – en handlingsrelevant kunskap. Ett

exempel är den typ av mobiliseringsdidaktik, vars ursprung bl. a. är medborgarrättsrörelsen i USA. Van der Veen (2003) redovisar exempel. Stromqvists (2004) text om mobilisering av kvinnokamp i Latinamerika har samma karaktär av att utveckla kunskap genom att dra slutsatser från praktik. Man skulle kunna se praxis som en dialektik mellan handling, reflektion över denna och slutsatser om vad man bör göra. De kan ju sen hamna i det akademiska sammanhanget. Exempel är olika didaktiker, som långt tillbaka i historien utvecklats på praktikens grund, men som i vår tid återlanserats inom den akademiska kontexten. En sådan är skråväsendets didaktik, som i vår tids forskning bidrar med en ofta använd metafor: "lärlingskap" eller "mästare – lärling". En annan klassiker av samma slag är retoriken, som också fått en renässans inom såväl humaniora som samhällsvetenskap. Den utvecklades till en utomordentligt detaljerad analys i direkt samspel med antikens olika praktiker i domstolar och politik. För inte särskilt länge sedan utgjorde de snarast motbilder till vetenskap – retorik som motsatsen till sanningssägar och lärlingsutbildning som konserverande och oförenligt med utbildning som framtidsinriktad och förnyande. Hänvisning till reflekterad praktik förekommer ju också i relation till empiriska studier där denna reflekterade praktik blir studieobjekt och hyllat, som föredöme. Vi har sett detta i olika varianter, som Gambles studie av "handledning" i möbelsnickeri eller i Schöns studier av akademiskt utbildades yrkesutövande.

Fördelen i dessa resonemang blir att det finns en redan etablerad praktik, som man kan förhålla sig till. Ett akademiskt bidrag kan vara att klä denna praxis i t. ex. lärandeteori eller kunskapsteori, som med exemplet lärlingsutbildning. Det finns en spänning mellan de akademiska spelreglerna för vad som räknas som kunskap och praxis. Detta handlar nog inte bara om att forskningen är disciplinärt organiserad – tvärvetenskaplig forskning skiljer sig därvidlag inte, om man skall döma av de exempel jag känner till. Snarare handlar det nog mer om den typ av skillnad, som Schön skriver fram – praxis är handlingsorienterad, har fokus på att uppfinna, hitta lösningar snarare än att betrakta. En del forskare har sett svaret i aktionsforskning, som ett sätt att överbrygga denna motsättning. Problemet är att denna knappast gett någon succé inom det akademiska systemet. Denna forskningsgenre tycks inte i allmänhet producera avhandlingar, artiklar i vetenskapliga artiklar eller dominerande positioner i det akademiska systemet. Undantag finns – man skulle t ex kunna betrakta den typ av forskning som Engeström ägnat sig åt som ett framgångsrikt exempel.

En kritisk anmärkning skulle kunna vara att man ofta saknar forskarnas kritiska blick på den forskning, som använder metaforer som t. ex. "mästare – lärling" och andra hänvisningar till praxis. Det finns enstaka exempel på en mer kritisk hållning, t. ex. Huzzards (2004) artikel, men i huvudsak är

det fråga om att okritiskt inkorporera tankefigurerna i den akademiska diskussionen. Man kan också fråga sig om det inte finns en föreställningen om det "naturliga" i praxis och att detta skymmer för såväl kritisk hållning, som att utbildning inte är natur utan mänskliga politiska uppfinningar.

8. Konglomerat: kombinationer av olika skäl och källor.

Resonemang där man blandar olika kunskapskällor och resonemang för att berättiga en didaktik är mycket vanliga. Det handlar ofta om att på eklektisk grund finna argument för en bestämd didaktisk slutsats. Vi finner denna argumentationsstil hos såväl hos andragogikens Knowles m. fl. (1998) som postmodernismens Edwards & Usher (2000). I Knowles fall blir det såväl psykologi, filosoferande och mer praktiska influenser. Glastra m. fl. (2004) gör likadant i sin plädering för sitt didaktiska förslag. I Edwards & Ushers fall handlar det om filosoferande, hänvisningar till tidens policydiskurser och till didaktiska moden, liksom empiriska sociologiska beskrivningar av samtiden som utgör argument för deras didaktiska teser. Styrkan i detta är att man kan få en allsidig bild av argumenten – att olika aspekter blir belysta. Resonemangen skapar inte sällan bilden av att det finns något på djupet som kommer till uttryck i de mest skilda akademiska genrer. Det antyder också en brist på låsning och en intellektuell frihet att utveckla resonemang på ett mer skapande sätt, än det mer inskränkta, där utgångspunkten är ett enda perspektiv. På så sätt blir dessa eklektiska resonemang ofta övertygande.

Avsikten tycks inte sällan vara att hitta stöd för en bestämd slutsats, snarare än att utveckla ett resonemang utifrån vissa bestämda premisser – teoretiska eller empiriska. Inte sällan får det formen av att man anför olika argument för sin tes, sällan mot. Här uppstår en ensidighet. Man sätter så att säga parantes kring den kritiska inställningen. Om man tänker på detta i termer av ett hermeneutiskt konsistenskriterium på validitet, blir den problematisk genom att förförståelsen inte blir utmanad, utan kan bibehållas genom hela tolkningsprocessen genom att man aldrig förhåller sig till de delar som inte passar in. Förförståelsen blir fylligare illustrerad, men inte förändrad, d.v.s. man lär sig inget mer fundamentalt.

Diskussion

En genomgång av dessa rationaliter när det gäller att berättiga didaktik visar tydligt att det inte finns någon enhetlighet. Bilden vi får svär skarpt mot föreställningar om att det skulle finnas en slags "normalvetenskap", när det

gäller resonemangen. I detta ligger knappast något förvånande. Man kan inte heller argumentera för att det finns ett resonemang som är överlägset alla det andra – olika resonemangslinjer framstår som rationella och rimliga i princip, även om de utförs med olika kvalitet. Baksidan är snarast strategisk: att många resonemang tävlar om uppmärksamheten riskerar att göra hela området otydligt och förvirrande, vilket gör det svårt att fungera på de villkor, som gäller på den akademiska arenan. Här tycks begrepp som ”stor massa”, ”tydliga varumärken” och ”starka forskningsmiljöer” vara styrande för alltmer av resurser. För att hävda sig i en sådan miljö blir det lättare att satsa på entydighet, homogen identitet och undvika mångtydighet och multipla identiteter. Ur detta forskningsresursperspektiv är kanske bristen på enhetlighet inte den bästa vägen, även om det skulle vara bra på andra sätt.



NÅGRA AVSLUTANDE RESONEMANG

Genomgången visar att de valda texterna spänner över ett vitt fält av perspektiv och forskningspraktiker. Terrängen blir svår att få överblick över. Ambitionen har här varit att erbjuda ett flygfoto. I detta kapitel diskuteras de hittills beskrivna mönstren något i relation till tänkbara utvecklingsvägar för en forskning kring didaktik för vuxna. Resonemangen bygger ju på en genomgång av internationell litteratur och inte specifikt den svenska kontexten. Detta är ju ett aber, när man resonerar om didaktisk forskning i primärt en svensk kontext. Den typ av resonemang, som här utvecklas torde vara av den karaktären att detta inte utgör en graverande invändning.

Mångfalden

Läsarna har knappast undgått att lägga märke till att det inte framträder någon enhetlig bild av didaktik för vuxna. Här görs ett försök att tolka mångfalden genom att infoga den i några olika tolkningskontexter och diskutera konsekvenserna.

Pluralism i teori och empiri i humanvetenskap generellt. Tanken på 1960-talet att man skulle kunna formulera en enda generellt giltig didaktik för vuxna har alltså rönt ett oblikt öde. Länge hängde föreställningen om en sådan enhetlig didaktik för vuxna kvar, trots att det fanns många tecken på att den saknade ett säkert fundament. Pluralism i synsätt hade brett ut sig i forskarvärlden på bekostnad av entydig sanning. Denna pluralism är ju ett karaktäristiskt drag sedan åtminstone 1970-talet inom pedagogisk forskning, för att inte säga i stort sett all humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Föreställningen om andragogik som en sammanhållen didaktik sökte vetenskaplig legitimering. Därmed blev man påverkad av vetenskapliga kursändringar. Drömmen om enhetlighet vilade på att ett positivistiskt synsätt blivit hegemoniskt och därmed osynligt, taget för givet. Detta är ju historia, liksom andragogiken som sammanhållen didaktik. Vår tids vetenskapliga pluralism slår nu i hög grad igenom i synen på didaktik för vuxna. Utläggningarna i många av de granskade texterna präglas av att utgångspunkterna för resonemangen är hämtade från det samhällsvetenskapliga skafferiet av gängse teoretiska perspektiv. Man kan alltså iakttä att den teoretiska pluralismen i samhällsvetenskap och humaniora bidrar till mångfalden i tankelinjer, när

det gäller didaktik för vuxna. På så sätt är didaktiken på ett realitvt direkt sätt präglad av det tillstånd som finns mer allmänt i samhällsvetenskap och humaniora. En annan inspiration till didaktiska tankelinjer kommer från empirisk forskning. Denna är i sin tur präglad av skilda forskningstraditioner. Här inspireras såväl studier av lärande av etnografisk typ, som kvasiexperimentella jämförelser. Ett intresse för intervjubaserade levnadsberättelser skall samsas med diskursanalyser. Vi ser att även metodläran producerar en pluralism. Det förefaller rimligt att detta tillstånd påverkar formuleringen av didaktik för vuxna. I de texter som granskats är det påfallande att de didaktiska positionerna primärt hämtar näring från mer allmänna vetenskapliga positioner och inte från specifikt didaktisk teori. Mångfalden avspeglar således allmängiltiga drag i samhällsvetenskap och humaniora.

Olika kontexter och ramar. Mångfalden i tankelinjer faller inte bara tillbaka på vetenskaplig pluralism. De olika tankelinjerna är ofta relaterade till praktiker, som var och en har sina särdrag. Det saknas således en enhetlighet i de praktiker, som didaktik för vuxna formulerar sig för. Kontexten växlar från klassrum till sociala rörelser, från arbetslivet till människors levnadsbanor. Detta innebär att didaktiken för vuxna sannolikt skiljer sig från skoldidaktik genom att operera i en kontext med större variation när det gäller ramfaktorer. "Ramfaktorteorin bygger på tankegången att ramar ger ett utrymme för en process" skriver Lundgren (1999, s. 36). På så sätt ges utrymme för ett flertal olika tankelinjer, därför att de utgör svar på skilda kontexters olikartade problem och villkor. Mycket av den allmänna didaktiken har utvecklats för kontexter, där människor lär i klassrum och där stoffet förmedlas via böcker och verbal kommunikation. Diskursen om didaktik för vuxna opererar inte sällan inom andra ramar. Denna expansion utanför klassrummen är troligen inte heller bara ett frasmakeri, utan har inslag av att åtminstone ibland ha fäste i en empirisk verklighet. Detta skymtar ibland fram i empiriska studier. Tänker vi på ramar för lärande i arbetslivet, studiecirkel eller fortbildning av vuxna i deras yrke, så framträder sannolikt även i den vardagliga praktiken andra problem, som måste tacklas, än den som skoldidaktiken möter. Tänker vi på mobilisering av minoriteters politiska inflytande blir ramarna återigen annorlunda. Att didaktiska förslag präglas av de verksamheter, som de utvecklas för är inte heller uppseendeväckande. Avsikter eller mål formuleras inte sällan i relation till de verksamheter som inramar didaktiken.

Tanken om en enhetlighet i didaktiken blir svår att upprätthålla, när sammanhanget växlar. Man skulle kunna diskutera om inte denna uttalade brist på enhetlighet skiljer didaktik för vuxna från den som avser barn och ungdom. Man kan fundera över relationen mellan allmängiltiga formuleringar av skoldidaktik och skolans relativt homogena ramförutsättningar.

Att en viss institutionaliserad praktik och dess ramar får en så dominerande ställning för den akademiska reflektionen att de osynliggör motexemplen. När Kansanen (2003) diskuterar innebörden i didaktikbegreppet ställer han den "didaktiska relationen" i centrum: Det är lärarens relation till elevens relation till innehållet. Den didaktiska relationen är alltså en relation till en annan relation. Denna poäng av en framträdande didaktisk tänkare blir ju problematisk om man tänker på studiecirkel eller lärande organisation, där inte sällan lärare saknas. Tyack & Tobin (1994) beskriver denna skolans enhetlighet, som en "grammar of schooling": Tid och rum indelas och ordnas i form av klassrum och lektioner, kunskapen uppdelas i läxor och elever ordnas efter ålder. I praktiken har det visat sig svårt att utmana denna grammatik, fastän försök gjorts vid skilda historiska tidpunkter. En sådan genomgripande materialisering av en och samma didaktik, som homogeniserar utbildning av barn och ungdomar i stort sett över hela världen och som överlevt under mycket lång tid går inte att finna när det gäller vuxna. Man återfinner visserligen dessa strukturer i t ex högre utbildning (se t. ex. Nesbit, 1998), men vi finner också gott om exempel där denna grammatik inte förefaller tillämplig. Här finner vi alltså ytterligare en grund för den mångfald av tankelinjer, som präglar didaktik för vuxna.

Olika avsikter. En ytterligare dimension är att olika förslag till didaktik för vuxna opererar med skilda normativa avsikter. En genre är de uttalat normativa som t. ex. förespråkar demokratisk kommunikation eller motstånd mot olika former av förtryck, som den huvudsakliga avsikten. En annan är den, där verkligheten upphöjs till norm, som t. ex. att didaktiken skall anpassas till samhällstillståndet. Här ligger det normativa ibland under ytan – samhället betraktas mer eller mindre som natur. Ibland finns det en mer dialektisk syn – där det normativa kommer in, som ett ställningstagande inför samhällets tillstånd. En tredje är den där avsikten är infogad i en så dominerande föreställningsvärld att den lätt blir för-givet-tagen, som t. ex. upplysningstänkandet, med sina föreställningar om vetenskaplig kunskaps företräde, sanning m.m. Konsekvensen blir att didaktiken spricker isär, när olika normativa hållningar bildar fundament för didaktiska val.

Didaktik för vuxna utvecklas inte alltid som en verksamhet som är separerad från vardagslivet. Här finns ofta en närhet mellan lärandet och tillämpningen. I didaktiker, som är bundna till sociala rörelser eller lärande organisation upphävs gränsen mellan utveckling av redskap och användning av detsamma. Här blir mångfald i avsikter hos didaktiken en effekt av att de arenor, där kunskapen används har olika mål för sin verksamhet. Om avsikten i en rörelse är att mobilisera människor till att bli ett självbestämmande kollektiv i en politisk kamp, så färgar det av sig på didaktiken. Likaså präglas

arbetsdidaktikens villkor av att didaktiken skall rymmas inom ett system där avsikten är att maximera organisationens output, vare sig den är profit eller god samhällsservice. På så sätt spiller avsikterna i dessa omgivande verksamheter över i didaktiken, som normativa antaganden. Ibland är dessa för-givet-tagna. Ibland blir de synliga, antingen för att man uttrycker dem explicit eller för att det uppstår en kritisk debatt. Sammantaget kan alltså även skillnader i normativitet ge en bas för att förstå mångfalden.

Utmaningar för utveckling av en didaktik för vuxna

Hantera mångfalden. Är mångfalden en tillgång eller ett bekymmer? Att man inte kan spåra någon huvudfåra i denna genomgång kan ju ses som ett problem. Svar på didaktiska frågor kan inte få ett entydigt svar. Sådana svar brukar efterfrågas – vi ser det i läroplaner genom historien. Akademin tycks dock i vårt fall leverera denna goda cigarr: en generellt giltig, universell teori. I stället blir kunskapen villkorad till bestämda arenor och institutionella sammanhang och beroende av skilda normativa antaganden. Detta kan upplevas frustrerande för dem som önskar svar från akademien. Med tanke på det beroende som forskningen har till den omgivande världen ger detta kanske en svag position. Å andra sidan kan man konstatera att denna omvärld inte är homogen, utan även den präglad av skilda sammanhang och avsikter. Snarare kan man se hur fältet präglas av en spänning mellan enhetlighetsivrare och särartsförespråkare. Ofta beror väl detta på var man befinner sig i utbildningssystemet.

Bristen på entydighet skapar inom akademien en svårighet när det gäller att utveckla ett kunskapsområde – det blir suddigt och svårgripbart. På så sätt riskerar man att få svårigheter att avteckna sig tydligt i ett forskningssystem, som väl i allt högre grad präglas av kamp mellan koncept och för många att samla stora trupper bakom samma koncept. Å andra sidan finns det knappast någon sådan entydighetens väg. Det torde väl ha framgått av genomgången. Mångfalden av didaktiska tankelinjer kan ses som en nödvändig motsvarighet till den mångfald olika verksamheter som vi innefattar i "arrangemangen för att befordra vuxnas lärande". Likaså är den vetenskapliga pluralismen en realitet tills vidare. Vår tid kräver en stor mängd av olika tankefigurer kring didaktik, för att man skall hitta lösningar på en mångfald av villkor och pedagogiska situationer. Forskning om didaktik, som behandlar tillämpningsfältet, som om det vore homogent, är troligen inte en fruktbar idé. Risker är att en sådan enhetlighet blir falsk. Man får vara särskilt vaksam när resonemang allmänniggörs via tankefiguren att de-

len står för det generella – pars pro toto. Acceptansen av mångfalden är svår att komma förbi. Å andra sidan borde detta inte förhindra att man utvecklar forskning, som är jämförande – så länge man är medveten om spänningarna. Sådana exempel är inte vanliga, men borde vara möjliga att utveckla. Inte minst kan det vara en väg att skapa styrka och mera ”massa”.

Kvaliteten i berättigandet. Inte sällan finns det goda skäl att vara kritisk till kvaliteten i resonemangen som framförs. Djupet i de teoretiska resonemangen är inte alltid övertygande. Berättigandet av skilda didaktiker vilar inte sällan på bräckliga premisser och logiken som skall leda fram till en slutsats om en didaktik inte alltid är glasklar. Ett annat problem är att normativiteten ofta uppträder okommenterat – den är för-givet-tagen eller den är undanstoppad eller eventuellt har skribenterna ingen föreställning om normativiteten i sina utgångspunkter. Ett alldeles särskilt problem är förhållandet mellan teoretiserandet och empirin. Vi har redan mött kritiken om att didaktisk teori inte utvecklas i samspel med empiri. Tendensen finns att man inte sällan synes nöjd med att ha utvecklat ett teoretiskt berättigande av en didaktik och sedan inte utvecklar den genom att granska dessa didaktiker när de sätts ut i verkligheten. Den akademiska diskussionen blir själva poängen i stället. Eventuellt blir då didaktiska förslag som varumärken, som skall ge förslagsställaren en position eller akademisk identitet. Ett mer kollektivt arbete med att granska vissa viktiga frågor empiriskt blir då inte gjort. Vi har också exempel på att omfattande relevant empirisk forskning inte utnyttjas för att vidareutveckla didaktisk teori. En potential till utveckling finns i detta sammanhang. Vi har sett att man kan komma ganska långt genom att systematiskt gå igenom befintlig relevant forskning och dra slutsatser, som kan modifiera en specifik didaktisk teori (Taylor, 1997, 2000). Sådana insatser borde vara fruktbara och ett sätt att få ut maximalt ur redan investerade forskningsresurser, mänskligt och ekonomiskt. Man kan fråga sig hur mycket av forskningsresurserna som avsätts för att modifiera och utveckla teori? Svenska forskningsfinansiärer tycks primärt finansiera empiriska studier. Man finansierar också forskningsöversikter via mycket små anslag. Större resurser för att vidareutveckla teori med utgångspunkt i reflektion över befintlig empirisk forskning kanske skulle vara en god sak. Sådant arbete sker ju inte av sig självt, resurslöst, om nu någon föreställer sig det.

Förhållandet mellan didaktik och annan forskning om vuxnas studier och lärande. Nuvarande situation präglas av att begreppet didaktik knappast har någon stark position i den forskning som bedrivs om vuxnas studier och lärande. Det gäller även de texter som denna genomgång vilar på. Många saknar troligen begreppsliga verktyg för att denna genre av utbildningsforskning skall

bli synlig – kanhända även de som faktiskt producerar svar på didaktiska frågor. En sådan medvetenhet skulle förmodligen generera en hel del intressant vidareutveckling av olika tankelinjer.

Att urskilja ”didaktik för vuxna” från annan forskning om vuxnas lärande och studier på en administrativ nivå förefaller däremot inte särskilt välmotiverat. Forskningen om vuxenutbildning, folkbildning och lärande i arbetslivet och högskola bedrivs med vanliga samhällsvetenskapliga motiveringar – vare sig detta handlar om att bidra till förståelsen av samhället eller att skapa en kritisk reflektion över samhällsförhållanden eller att bygga samhällsvetenskaplig teori. Man kan uppfatta de didaktiska frågorna som delvis annorlunda. Det visar sig dock att skiljelinjen är svår att upprätthålla: Forskning och intellektuella diskurser från icke-didaktisk forskning visar sig ha betydelse för formuleringen av didaktik för vuxna – den levererar inte sällan argument som används inom olika tankelinjer. Empiriska studier visar sig ge upphov till didaktiska formuleringar, utan att de hade en sådan avsikt. All slags empirisk forskning om relevanta fenomen kan potentiellt återanvändas inom ramen för ett didaktiskt tänkande. Som genomgången visar delar man även utgångspunkter, när det gäller att hitta teoretiska verktyg för sina tolkningar. Att hålla ihop samtalet och den inbördes påverkan bland de som studerar vuxnas lärande och studier framstår därför som starkt motiverat.

Etableringen av ett starkare begrepp ”didaktik för vuxna” skulle således vitalisera diskussionen. En annan insats skulle vara att en större energi läggs på att utveckla olika forskningsinsatsers didaktiska konsekvenser. Från min genomgång kan man ofta se en brist på engagemang i att göra detta på en genomarbetat sätt. Detta arbete kräver understöd av forskningsmedel, särskilt om man föreställer sig att relevanta högskoleutbildningar skall få en forskningsförankring.

Empiri mellan didaktisk teori och didaktisk praxis. Man kan iakttä att didaktiska resonemang inte sällan lämnas som pappersprodukter, utan att man löper linan ut till att iscensätta och eller studera föredömliga empiriska exempel. Enskilda bidrag till didaktik för vuxna kan inte förväntas utveckla praktik på något direkt sätt, utan här är det mer frågan om ett problem på en kollektiv nivå: Hur samspelar den akademiska didaktiska forskningen med den didaktik som på vardaglig nivå förverkligas? Det finns en påverkan som utgår från den litteratur, som är tillgänglig för lärare och ledare av de praktiska verksamheterna. St Clair (2004) redovisar att praktiker både tog del av och översatte forskningen till den egna behov av bekräftelse, fatta beslut och till att utveckla den egna verksamheten. I det svenska sammanhanget saknas en plats inom lärarutbildningen för didaktik för vuxna, om man bortser från folkhögskolläraryrket. Övriga folkbildningssektorn får utom-

ordentligt lite utbildningsstöd av högskolan. Högskolepedagogiken har fått en injektion på senare decennium och för arbetslivet finns en bas i t. ex. personaladministrativa program. Hur stor plats didaktiska frågor ges i dessa sammanhang är svåröverskådligt. När det gäller lärarutbildningarna är situationen tydligare. Den präglas av en snäv inriktning på barn och ungdomars skolgång och där verksamhet bland vuxna negligeras. Senaste utvärdering från högskoleverkets sida uttrycker detta i skarpa ordalag. Här är lärarutbildningarna fast i en förgången tid. Görs inget åt detta kan man ju diskutera alternativa utbildningar för pedagoger, som verkar utanför barn- och ungdomsskolan. Det finns ju ett utomordentligt stort antal personer som yrkesmässigt arbetar med pedagogiska uppgifter bland vuxna. Här finns ett stort behov av insatser från högskolan, inte minst när det gäller didaktisk kunskap.

I ovanstående argumentation handlar det om en förmedling av didaktisk teori och forskning till framtida yrkesverksamma pedagoger. Det finns ett helt annat samspel, som mer dubbelriktat – nämligen det som finns i spänningen mellan den reellt existerande vardagsdidaktiken och didaktisk teorbildning, som inte sällan utvecklas på andra premisser. Här finns komplikationer.: Det finns en reellt existerande didaktik, som präglar den dagliga pedagogiska verksamheten för vuxna. Denna kan vara mycket genomtänkt, men behöver inte vara sofistikerad, reflekterad eller ens medveten. Empirisk forskning studerar denna reellt existerande vardag, vilket resulterar i en relativt stor mängd studier av vad som sker i vardagen. Denna forskning ger också bilder av den reellt existerande didaktiken – åtminstone kan man ana vilken slags didaktik, som präglar den studerade verksamheten. Denna forskning har i allmänhet helt andra syften än att utveckla didaktiska resonemang. Denna forskning behöver inte närmare motiveras här, dess legitimitet är självklar. Om man tänker i termer av didaktik, så blir bilden en annan: Det uppstår ett glapp mellan didaktisk teori, som ofta innehåller föreskrivande drag och den empiri, som studeras, eftersom denna slags empiri ofta inte representerar någon bestämd didaktisk teori. Här skulle man kunna uppmantra insatser som innebar att bestämda didaktiska tankelinjer studerades empiriskt, med sikte på att upprätta en fördjupande diskussion.

Att ansvariga lärare och ledare får sådant stöd för att utveckla sin didaktiska praxis via begreppsliga verktyg, men också via utveckling av empirisikt grundad forskning, där teorin får en skarpare innebörd för det dagliga arbetet. Det senare understryks av det ökade trycket på lokalplanet att göra didaktiska val. En sådan förändring har t.o.m. noterats när det gäller skolans lärare. Carlgren (1999) skriver: "teachers are asked to formulate and communicate curricular ideas and plans to a far larger extent than earlier. They are asked to do what they have not done before, to think through the orga-

nisation of the local curriculum” (s. 47). En slutsats skulle kunna vara att man borde etablera relationer mellan forskning och praktiker med syfte att utveckla bestämda didaktiska tankelinjer vidare. Avsikten skulle vara att fördjupa, omformulera eller modifiera teorin, men också fördjupa innebörden i dess konsekvenser i dagligt arbete, d.v.s. utveckla praxis.

Till slut

Att vidareutveckla didaktik för vuxna på ett mer bestämt sätt förutsätter ytterst att det finns ett hyggligt antal forskare, som kan ägna sig åt detta mer långsiktigt. Detta är en resursfråga – ytterst handlar forskningens utveckling på olika områden om resurser, inte minst ekonomiska.

REFERENSER

- Abrandt Dahlgren, M., Öberg, G. (2001) Question to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. *Higher Education, Vol. 41*, s. 263 – 282.
- Abrahamsson, K. (red.) (1982) *Vad är den goda erfarenheten värd?* Stockholm: UHÄ och Liber-Utbildningsförlaget.
- Ahlberg, Alf (1935) *Tankelivets frigörelse*. Andra upplagan. Stockholm: Kooperativa förbundets förlag.
- Alexandersson, C, Dahlgren, L., O., Larsson, S., Säljö, R. (1984) *Vuxen att lära? Utbildningsforskning FoU Rapport 49*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber utbildningsförlaget.
- Alheit, P. (1995) "Patchworkers": Biographical constructions and professional attitudes – Study motivations of adult education students. In: Peter Alheit et al. (eds.) *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Alheit, P. (1999) On the contradictory way to the 'learning society': A critical approach. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 31, No 1, s. 66 – 82.
- Alheit, P., Dausien, B. (2002) The 'double face' of lifelong learning: two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 34, No 1 s. 3 – 22.
- Andersson, E., Laginder, A-M., Larsson, S., Sundgren, G. (1996) *Cirkelsamhället. Studiecirkelars betydelser för individ och lokalsamhälle. SoU 1996:47*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Andersson, P., Sjösten, N-Å. (1997) *Vuxenpedagogik i Sverige. Forskning, utbildning, utveckling. En kartläggning. SoU 1997:120*. Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna.
- Andersson, P. (2006) *Vuxenpedagogisk forskning i Sverige. I: Borgström, L., Gougoulakis, P. (red.)(2006) Vuxenantologin. En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Aspelin, G. (1937) *Tankelinjer och trosformer. Huvudriktningar i vår tids idéhistoria*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Assarsson, L., Sipos Zackrisson, K. (2005) *Iscensättande av identiteter i vuxenstudier*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No 103.
- Ball, S., J. (1993) Education, Majorism and 'the Curriculum of the Dead'. *Curriculum Studies, Vol. 1, No 2*, 195 – 214.
- Ball, M., J. (2003) Considering trade union education as a community of practice. *International Journal of Lifelong Education, Vol. 22, No. 3*, s. 297 – 310.
- Baptiste, I. (2001) Educating Lone Wolves: Pedagogical Implications of Human Capital Theory. *Adult Education Quarterly, Vol. 51, No 3*, s. 184 – 201.
- Bauer, J., Festner, D., Gruber, H., Harteis, C., Heid, H. (2004) The effects of epistemological beliefs on workplace learning. *Journal of Workplace Learning, Vol. 16, Issue 5*, s. 284 – 292.
- Becker, K., H., Mannisaiyat, S. (2004) A Comparison of Student Achievement and Attitudes Between Constructivist and Traditional Classroom Environments in Thailand. *Journal of Vocational Education Research, Vol. 29, No 2*, s. 133 – 153.

- Berndtsson, R. (2000) *Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt*. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control, Vol. 3, Towards a Theory of Educational Transmissions*. 2:nd ed. London, Henley and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bhopal, K. (2002) Teaching Women's Studies: the effects of "race" and gender. *Journal of Further and Higher Education, Vol. 26*, No 2, s. 109 – 118.
- Billett, S. (2001) Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction, Vol. 11*, No 6, s. 431 – 452.
- Billett, S. (2002) Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults, Vol. 34*, Issue 1, s. 56 – 67.
- Borgström, L. (1988) *Vuxnas kunskapssökande – en studie av självstyrt lärande*. Stockholm: Brevskolan, Akademisk avhandling.
- Boud, D., Miller, N. (eds.)(1996) *Working with Experience*. London: Routledge.
- Boud, D. (2000) Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education, Vol. 22*, No 2, 151 – 167.
- Boud, D., Solomon, N. (eds.)(2001a) *Work-based learning*. Buckingham: Open University Press.
- Boud, D., Solomon, N. (2001b) Repositioning Universities and Work. I: Boud, D., Solomon, N. (eds.) *Work-based learning*. Buckingham: Open University Press. s. 18 – 33.
- Boud, D. (2001a) Knowledge at work: Issues of learning. I: Boud, D., Solomon, N. (eds.) *Work-based learning*. Buckingham: Open University Press, s. 34 – 43
- Boud, D. (2001b) Creating a Work-based Curriculum. I: Boud, D., Solomon, N. (eds.) *Work-based learning*. Buckingham: Open University Press, s. 44 – 58.
- Boud, D., Middleton, H., (2003) Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning. Vol. 15*, No 5, pp. 194 – 2002.
- Bron, A. (2003) From an immigrant to a citizen: language as a hindrance or a key to citizenship. *International Journal of Lifelong Education, Vol. 22*, No 6, s. 606 – 619.
- Brookfield, S. (2001) Repositioning Ideology Critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly, Vol. 52*, No 1, pp. 7 – 22.
- Brookfield, S. (2003) Racializing Criticality in Adult Education. *Adult Education Quarterly, Vol. 53*, No. 3, s. 154 – 169.
- Brown, A., H., Cervero, R., M., Johnson-Bailey, J. (2000) Making the invisible visible: Race, gender, and teaching in adult education. *Adult Education Quarterly, Vol. 50*, No. 4, s. 273 – 288.
- Carlgren, I. (1999) Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies, Vol. 31*, No 1, 43 – 56.
- Chappell, C., Rhodes, C., Solomon, N., Tennant, M., Yates, L. (2003) *Reconstructing the Lifelong Learner. Pedagogy and identity in individual, organisational and social change*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Clarke, J. (2002) A new kind of symmetry: Actor-network theories and the new literacy studies. *Studies in the Education of Adults. Vol. 34*, Issue 2, s. 107 – 122.
- Cope, C., Prosser, M. (2005) Identifying didactic knowledge: An empirical study of the educationally critical aspects of learning about information systems. *Higher Education, Vol. 49*, s. 345 – 372.

- Cowan, J., George, J.W., Pinheiro-Torres, A. (2004) Alignment of developments in higher education. *Higher Education*, Vol. 48, s. 439 – 459.
- Cranton, P. (2000) Individual Differences and Transformative Learning. I: Mezirow, J. & Associates (2000) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass. 181 – 204.
- Cranton, P., Carusetta, E. (2004) Perspectives on Authenticity in Teaching. *Adult Education Quarterly* Vol. 55, No. 1, s. 5 – 22.
- Cross, M. (2004) Institutionalising campus diversity in South African higher education: Review of diversity scholarship and diversity education. *Higher Education*, Vol. 47, No 4, s. 387 – 410.
- Cullen, J., Hadjivissiliou, K., Hamilton, E., Kelleher, J., Sommerlad, E., Stern, E. (2002) *Review of current pedagogic research and practice in the fields of post-compulsory education and lifelong learning*. Final report, revised, submitted to the Economic and Social Research Council by The Tavistock Institute.
- Dahlgren, L., O. (1990) *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Linköpings universitet: Skapande vetande, Rapport nr. 16.
- Darwin, A. (2000) Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, Vol. 50, No 3, s. 197 – 211.
- Dausien, B., (2002) On the 'gender' perspektive in adult education. Methodological notes. In: Agnieszka Bron und Michael Schemmann, (eds.), *Social Science Theories in Adult Education Research*. Bochum Studies in International Adult Education. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag, s. 81 – 108.
- Desjardins, R. (2004) *Learning for Well-being: Studies using the International Adult Literacy Survey*. Stockholm: Institute of International Education.
- Delanty, G. (2003) Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No 6, s. 597 – 605.
- Dewey, J. (1974) *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dochy, F., Segers, M., van den Bossche, Gijbels, D. (2003) Effects of problem-based learning: a metaanalysis. *Learning and Instruction*. Vol.13, s. 533 – 568.
- Dybbroe, B. (2001) Uddannelsens behaglige lethed. I: Siig Andersen, A., Andersen L., Dybbroe, B., Hutter, C., Weber, K. (2001) *Bøjelighed og tilbøjelighed. Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*. Roskilde: Roskildes universitetsforlag.
- Edwards, R. (2003) Ordering subjects: Actor-networks and intellectual technologies in lifelong learning. *Studies in the Education of Adults*: Vol. 35, issue 1, s. 54 – 67.
- Edwards, R., Nicoll, K. (2004) Mobilizing workplaces: actors, discipline and governmentality. *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, No 2, s.159 – 173.
- Edwards, R., Usher, R. (2000) *Globalisation and Pedagogy. Space, place and Identity*. London & New York: Routledge.
- Edwards, R., Usher, R. (2001) Lifelong Learning: A postmodern condition of education. *Adult Education Quarterly*, Vol. 51, No 4, 273 – 287.
- Egan, J. (2003) Advokate, mentor or master? Worker-client power dynamics in HIV prevention for injection drug users. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 35, Issue 2, s. 173 – 184.

- Eklund, H. (1981) *Kommunal vuxenutbildning: Översikt över forsknings- och utvecklingsarbete. 2:a oförändrade upplagan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Elkjaer, B. (2003) Organisational learning with a pragmatic slant. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No 5, s. 481 – 494.
- Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: towards an activity thoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, s. 133 – 56.
- Engeström (2004) New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 16, No 1&2, s. 11 – 21.
- Englund, T. (1997) Undervisning som meningserbjudande. I: Uljens, M. (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur. s. 120 – 145.
- Eriksson, L., Hermansson, H-E., Münger, A-C. (Red.) (2004) *Socialpedagogik och samhällsförståelse: Teori och praktik i Socialpedagogisk forskning*. Eslöv: Symposion.
- Eriksson, L., Markström, A-M. (2000) *Den svårfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Eynon, R., Wall, D., W. (2002) Competence-based Approaches: a discussion of issues for professional groups. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 26, No 4, s. 317 – 325.
- Fejes, A. (2005) New wine in old skins: Changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 24, No 1, s. 71 – 86.
- Fenwick, T., J. (2000) Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, Vol. 50, No. 4, s. 243 – 272.
- Fenwick, T. (2003) Reclaiming and re-embodying experiential learning through complexity science. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 35, issue 2, s. 123 – 141.
- Flecha, R. (2000) *Sharing Words. Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Folkbildningsrådet (2005) *Fakta om folkbildning 2005*. Stockholm.
- Frazer, E. (1999) Introduction: the idea of political education. *Oxford Review of Education*, Vol 25, Nos 1&2, s. 5 – 22.
- Freire, P. (1972) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Friedman, A., Phillips, M. (2002) The role of mentoring in the CPD programmes of professional associations. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, No 3, s. 269 – 284.
- Gastil, J. (2004) Adult Civic Education Through the National Issues Forums: Developing Democratic Habits and Dispositions through Public Deliberation. *Adult Education Quarterly*, Vol. 54, No 4, 308 – 328.
- Gamble, J. (2001) Modeling the Invisible: the pedagogy of craft apprenticeship. *Studies in Continuing Education*, Vol. 23, No 2, s. 185 – 200.
- Gergen, K., J., Gergen, M.,M.. (1988) Narrative and the Self as Relationship. I: Berkowitz (ed.) *Advances in Experimental Psychology*. New York: Academic Press. s. 17 – 56.
- Glastra, F., J., Hake, B., J., Schedler, P., E. (2004) Lifelong Learning as Transitional Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol. 54, No 4, s. 291 – 307.
- Gougoulakis, P. (2001) *Studiecirkeln. Livslångt lärande. .på svenska!* Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences 40.

- Gray, D. (2001) Work-based Learning, Action Learning and the Virtual Paradigm. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 25, No 3, s. 316 – 324.
- Gustavsson, B. (1997) Vad skall utbildning vara till? I: Mäkitalo, Å., Olsson, L-E. (red.). *Vuxenpedagogik i teori och praktik*. Stockholm: SoU 1997:158, s. 25 – 39.
- Gustavsson, B. (2002) What do we mean by lifelong learning and knowledge? *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, No 1, s. 13 – 23.
- Habermas, J. (1972) *Knowledge and Human Interest*. London: Heineman
- Habermas, J. (1991) *The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and rationalisation of society*. Boston: Beacon Press och Cambridge: Polity Press.
- Hamilton, D. (1999) The Pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 7, No 1, s. 135 – 152.
- Hartman, P. (1996) *Studier i förening. Några medlemmars tankar om demokrati och cirkelstudier i folkrörelser*. Linköping: Skapande vetande.
- Helms Jörgensen, C., Warring, N. (2003) Learning at the Work-place. In: *Adult Education and the Labour Market VII*, Vol. B. Roskilde University Press & ESREA. s. 9 – 33.
- Hodkinson, P., Hodkinson, H., Evans, K., Kersh, N., Fuller, A., Unwin, L., Senker, P. (2004) The significance of individual biography in work-place learning. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 36, issue 1, s. 6 – 24.
- Hughes, C. (2002) Issues in Supervisory Facilitation. *Studies in Continuing Education*, Vol. 24, No 1, s. 57 – 71.
- Huzzard, T (2004) Communities or domination? Reconceptualising organisational learning and power. *The Journal of Workplace learning*, Vol. 16, No 6, s. 350 – 361.
- Höghjelm, R. (1985) *Undervisning i komvux. Ideal och verklighet i grundskolekurser*. Edsbruk: CWK Gleerup.
- Illeris, K. (2003a) Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No.1, s. 13 -23.
- Illeris, K. (2003b) Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, s. 396 – 406.
- Jank, W., Meyer, H. (1997a) Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I: Uljens, M. (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur. s. 17- 34.
- Jank, W., Meyer, H. (1997b) Didaktikens centrala frågor. I: Uljens, M. (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur. s. 47 – 74.
- Johansson, H. (1954) *Folkrörelserna*. Stockholm: Ehrlins, Folkbildningsförlaget.
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2002) Telling half the story; A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*. Vol. 72, No 2, s. 177 – 228.
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2004) An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, Vol. 47, No 3, s. 283 – 310.
- Kansanen, P. (2003) Studying – the Realistic Bridge Between Instruction and Learning. An Attempt to a Conceptual Whole of the Teaching-Studying-Learning Process. *Educational Studies*, Vol. 29, No2/3, s. 221 – 232.

- Klafki, W. (1997) Kritisk-konstruktiv didaktik. I: Uljens, M. (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur. s. 215 – 228.
- Kogan, M. (2005) Modes of knowledge and patterns of power. *Higher Education*, Vol. 49, s. 9 – 30.
- Knowles, M., S., Holton III, E., F., Swanson, R., A. (1998) *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Fifth edition. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.
- Kompf, M., Denicolo, P.M., (2003) *Teacher Thinking Twenty Years on. Revisiting Persisting Problem and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Lange, E., A. (2004) Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. *Adult Education Quarterly*, Vol. 54, s. 121 – 139.
- Larsson, S. (1983a) Teachers' interpretations of the concept of "experience". I: Boot & Reynolds (Eds.) *Learning and experience in formal education*. Manchester: Manchester Monographs.
- Larsson, S. (1983b) Paradoxes of Teaching. *Instructional Science*. Vol.12, s. 355 – 365.
- Larsson, S. (1988) Response to Clandinin och Connelly. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 20, No. 2, 171 – 172.
- Larsson, S., Fransson, A., Alexandersson, C. (1990) *Vuxenpedagogisk vardag. Om undervisning på komvux*. Rapport från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 1990:11.
- Larsson, S (1993) Initial encounters in formal adult education. *Qualitative Studies in Education*, Vol. 6, No 1, pp 49 – 65.
- Larsson, S. (1997) Livslångt och livsvitt lärande. I: Mäkitalo, Å., Olsson, L-E. (red.). *Vuxenpedagogik i teori och praktik*. Stockholm: SoU 1997:158. s. 41 – 53.
- Larsson, S. (1999) Studiecirkeldemokratin. I: *SoU 1999:84, Civilsamhället. Forskarvolym VIII*, s. 243 – 280.
- Larsson, S. (2001) Seven aspects of democracy as related to study circles. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 20. No 3, s. 199 – 217.
- Lindgren, L. (1996) *Kan en filthatt stärka demokratin?: Om mål och ideal i folkbildningssammanhang*. Stockholm:Carlssons
- Lumsden Wass, K. (2004) *Vuxenutbildning i omvandling: Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundgren, U.P. (1999) Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Årg. 4, Nr. 1, s. 31 – 41.
- Macpherson, A., Jones, O., Zhang, M., Wilson, A. (2003) Re-conceptualising learning spaces: developing capabilities in a high-tech small firm. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15, No 6, s. 259 – 270.
- Malcolm, , J., Hodkinson, P., Colley, H. (2003) The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15, No 7/8, s. 313 – 318.
- Malinen, A. (2000) *Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Jyväskylä: SoPhi.
- Manglitz, E (2003) Challenging white privilege in adult education: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, Vol. 53, No 2, 119 – 134.

- Mann, S. (2003) Developing the Reflective Practitioner Through Work Experience: a small-scale investigation into the benefits of integrating a range of workplace experience into a full-time professional postgraduate town planning course. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 27, No 1, 77 – 88.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., Benjamin, J. (2000) What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, s. 387 – 412.
- Marton, F., Trigwell, K. (2000) Variatio mater est studiorum. *Higher Education Research and Development*, Vol. 19, no. 3, s. 381 – 395.
- Marton, F. Tsui, A., B., M. (2004) *Classroom discourse and the Space of Learning*. London: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Wen, Q., Wong, K., C. (2005) 'Read a hundred times and the meaning will appear....' Changes in Chinese University students' views of the temporal structure of learning. *Higher Education*, Vol. 49, s. 291 – 318.
- Marton, F., Booth, S. (1997) *Learning and Awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Merriam, S., B. (2004) The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, Vol. 55, s. 60 – 68.
- Mezirow, J. & Associates (2000a) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. I: Mezirow, J. & Associates (2000b) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Fransisco: Jossey Bass. 3 – 33.
- Moore, D., T. (2004) Curriculum at work. An educational perspective on the workplace as a learning environment. *Journal of Workplace learning*. Vol. 16, No 6, s. 325 – 340.
- Munby, H., Versnel, J., Hutchinson, N., L., Chin, P., Berg, D., H. (2003) *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15, No 3, s. 94 – 104.
- Ndoye, A. (2003) Experiential learning, self-beliefs and adult performance in Senegal. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No 4, s. 353 – 366.
- Newman, M. (1999) *Maeler's Regard. Images of adult learning*. Sydney: Stewart Victor Publishing.
- Nesbit (1998) Teaching in Adult Education. Opening the Black Box. *Adult Education Quarterly*, Vol. 48, No 3, s. 157 – 170.
- Nordkvelle, Y. T. (2002) Didaktikk. Fra retorikk til kjøkkenlatin. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 22, 129 – 143.
- Oftedal Telhaug, A. (1990) *Den nye utdanningspolitiske retorikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Osman, A. (1999) *The "Strangers" Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology, nr 61.
- Perry, W., G. (1970) *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rahimi, A. (1995) *Problem-based and conventional medical education from a student perspective: a Qualitative analysis comparing student's experience of medical education, approach to learning and reading comprehension*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology, nr 45.
- Ross-Gordon, J., M. (2003), Adult learners in the classroom, *New Directions for Student Services*, nr 102, pp. 43 – 52.

- Rachal, J., R. (2002) Andragogy's detectives: a critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, Vol. 52, No 3, s. 210 – 227.
- Rubenson, K. (1982) Adult education research: In quest of a map of the territory. *Adult Education*, Vol. 32, No 2, s. 57 – 74.
- Salling Olesen, H. (2001) Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 13, No 7/8, s. 290 – 297.
- Salling Olesen, H. (1996) *Adult Education and Everyday Life*. Roskilde: Adult Education Research Group Roskilde University Centre.
- Salt, B., Cervero, R., M., Herod, A. (2000) Workers' education and neoliberal globalisation: An Adequate Response to Transnational Corporations. *Adult Education Quarterly*, Vol. 51, No 1, s. 9 – 31.
- SCB (2005) <http://www.scb.se> (2005).
- Schön, D., A. (1991) *The Reflective Practitioner. How professions think in action*. Aldershot: Basic Books.
- Shuller, T. (2004) Visual imagery, lifecourse structure and lifelong learning. *Studies in the Education of Adults*. Vol. 36, Issue 1, s. 72 – 86.
- Smith, P., A., C., O'Neil, J. (2003a) A review of action learning literature 1994 – 2000: Part 1 – bibliography and comments. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15, No 2, s. 63 – 69.
- Smith, P., A., C., O'Neil, J. (2003b) A review of action learning literature 1994 – 2000: Part 2 – Signposts into the literature. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15, No 4, s. 154 – 166.
- SoU 1999:84. *Civilsamhället. Forskarvolym VIII*.
- St Clair, R. (2004) A Beautiful Friendship? The Relationship of research to Practice in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, Vol. 54, No 3, s. 224 – 241.
- Stephenson, J. Ensuring a Holistic Approach to Work-based Learning: The Capability Envelope. I: Boud, D., Solomon, N. (eds.) (2001) *Work-based learning*. Buckingham: Open University Press, s. 86 – 102.
- Stierer, B., Antoniou, M. (2004) Are there distinctive methodologies for pedagogic research in higher education? *Teaching in Higher Education*, Vol. 9, No 3, s. 275 – 285.
- Stromqvist, N., P. (2004) The educational nature of feminist action. I: Foley, G. (Ed.) *Dimensions of Adult Learning. Adult education and training in a global era*. Maidenhead: Open University Press, s. 35 – 51.
- Svensson, L., Ellström, P-E., Åberg, C. (2004) Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace learning*, Vol. 16, No 8, s. 479 – 491.
- Sundgren, G. (1999) Folkbildning – från jämlikhet till frihet? I: SoU 1999:84. *Civilsamhället. Forskarvolym VIII*, s. 281 – 304.
- Sundgren, G. (1998) *Folkbildningsforskning: En kunskapsöversikt, 2 volymer*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tarrant, J. (2000) What is Wrong with Competence? *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 24, No 1, s. 77 – 83.
- Tarrant, J. (2001) The Ethics of Post-compulsory Education and Training in a Democracy. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 25, No 3, s. 369 – 378.

- Taylor, E., W. (1997) Building upon the theoretical debate: a critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, Vol. 48, No 1, s. 34 – 59.
- Taylor, E. W. (2000) Analyzing research on Transformative Learning Theory. I. Mezirow, J. & Associates (2000) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Fransisco: Jossey Bass. 285 – 328.
- Taylor, E. (2002) Using still photography in making meaning of adult educators' teaching beliefs. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 34, Issue 2, s. 123 – 139.
- Theliander, J., Grundén, K., Mårdén, B., Thång, P-O. (2004) *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorne, B. (1993) *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tigelaar, D., E., H., Dolmans, D., H., J., M., Wolfhagen, I., H., A., P., Van der Vleuten, C., P., M. (2004) The Development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, Vol. 48, No 2, s. 253 – 268.
- Tisdell, E., J (1998) Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, Vol. 48, No 3, s. 139 – 156.
- Trigwell, K., Shale, S. (2004) Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, Vol. 29, No 4, s. 523 – 536.
- Tyack, D., Tobin, W. (1994) The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, Vol 31, Nr 3.
- Tynjälä, P., Välimaa, J., Sarja, A. (2003) Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, Vol. 46, No 2, s. 147 – 166.
- Waldén, L. (1994) *Handen och anden. De textila studiecirkelns hemligheter*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Van der Veen, R. (2003) Community development as citizen education. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No 6. s. 580 – 596.
- Welton, Michael, (1997) In Defence of Civil Society: Canadian Adult Education in neo-conservative Times. Walters, S (Ed) *Globalization, Adult Education & Training. Impact & Issues*. London & New York: Zed Books.
- Welton, M. (2001) Civil society and the public sphere: Habermas's recent learning theory. *Studies in the Education of Adults*. Vol. 33, Issue 1, s. 20 – 34.
- Welton, M. (2002) Listening, conflict and citizenship: towards a pedagogy of civil society. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, No 3, s. 197 – 208.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vuxenpedagogiska seminariet vid Stockholms universitet under ledning av Torsten Husén (1958) *Vuxna lär*. Stockholm: Ehlin.
- Zinser, R., Lawrence, F. (2004) New Roles to Meet Industry Needs: A Look at the Advanced Technological Education Program. *Journal of Vocational Education Research*. Vol. 29, No 2, s. 85 – 99

För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport ger Staffan Larsson, professor i Vuxenpedagogik vid Linköpings universitet, en lägesbeskrivning av akademiska resonemang kring didaktik för vuxna. Vilka tankelinjer kan identifieras? Vilken kunskapsbas vilar de på? Hur berättigas resonemangen?

Författarens avsikt är att inspirera via en utblick över relevanta tankelinjer i internationella akademiska skrifter. Hans förhoppning är att rapporten ska vara en resurs för dem, som önskar utveckla den didaktiska synvinkeln på vuxnas lärande, som ett betydelsefullt område inom högskolan. Den bör vara användbar i såväl forskningsarbetet som när man söker en vetenskaplig bas för utveckling av utbildningar på området.



Regeringsgatan 56 103 78 Stockholm Tel 08-546 44 000 Fax 08-546 44 180 vetenskapsradet@vr.se www.vr.se

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som utvecklar och finansierar grundforskning av högsta kvalitet inom alla vetenskapsområden. Vetenskapsrådet arbetar med forskningsfinansiering, strategi och analys samt forskningsinformation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

ISSN 1651-7350
ISBN 91-7307-094-7
