

Lära och utvecklas tillsammans!

Studiematerial

Vuxnas förutsättningar för lärande

En kortfattad introduktion i kunskapsområdet Vuxenpedagogik.
Uppsatsen vänder sig till lärare inom kommunernas vuxenutbildning
och avser att ge en inblick i olika teorier om lärande,
lärstilar och faktorer i livet som påverkar lärandet.

Agnieszka Bron

Kompetensutveckling för sfi-lärare
Lärarhögskolan i Stockholm
Myndigheten för skolutveckling
www.lhs.se/ruc/sfi

2005

Inledning

Till vardags förkommer två olika synsätt bland allmänheten när det gäller att förhålla sig till vuxnas lärande. Man frågar sig om det går att lära en gammal hund att sitta. Vissa hävdar att det inte går, medan andra bestämt säger att vi lär så länge vi lever. Vem ska vi tro på? De skeptiker som reserverar lärande till barndoms- och ungdomsåren, eller på forskningen och den beprövade erfarenheten som hävdar motsatsen?

I det västerländska kulturen är vi övertygade om och har även bevis på, bland annat ifrån våra egna biografier, att lärande är en viktig ingrediens i människans liv inte bara för hennes välbefinnande utan även för förhållandet till sig själv och andra, liksom för utvecklandet av hennes identitet. Idag tvekar ingen att betrakta lärande som ett livslångt projekt. Även om våra inlärningsförmågor försämras när man sakta men säkert förlorar fysiologiska funktioner, avstannar inte lärprocesserna helt och hållet. De kan till och med förbättras med olika hjälpmedel. Dessutom kan träning i att lösa olika sorts problem vara avgörande för att hålla kognitiva funktioner à jour samt för att förhålla sig till egna känslor. Med andra ord även på äldre dagar kan vi lära, ha nytta av att lära och inte minst njuta av det.

Men hur kan man övertyga dem som tvekar, de som ser på sig själva som inkapabla att lära och som säger att de inte behöver det? Om man själv som vuxen inte har inställningen att lärande är möjligt eller önskevärt blir det svårt att lära avsiktligt. I det mångkulturella samhället som vi idag lever i kan det finnas uppfattningar att lärande är något som reserveras för skolan som miljö och i unga år. Det finns även olika sätt att uppfatta lärande, t.ex. att lärande enbart är en fråga om memorering eller inställningen att lärande skall styras av auktoriteter.

I mitt inlägg vill jag argumentera för att det är möjligt att lära som vuxen. Därför kommer jag att koncentrera mig på begreppet lärande samt några av de kringliggande vuxenpedagogiska teorier som kan hjälpa oss att förstå hur vuxna lär.

Lärande och dess sammanhang

Synen på vuxna som färdigutvecklade inverkar på uppfattningen om vuxnas förmåga att lära. Man sa tidigare att det inte går att lära gamla hundar sitta. I dag vet vi mer om människans kapacitet, både den intellektuella och den fysiska och samspelet mellan dem (se Siegel 1999). Människan har en förmåga till förändring därför att hon är en social varelse som lever i interaktion med andra. Vi vet numera att alla människor har potential att fortsätta utvecklas under hela livets gång. Rätt förutsättningar innebär att människan kan utveckla sig mot allt större integritet och förmåga till kritisk reflektion. Denna slutsats har konsekvenser för hur lärande organiseras i utbildningsinstitutioner, t.ex. inom komvux.

Begreppet lärande

Integritet och förmåga till kritisk reflektion är kvaliteter som efterfrågas i allt fler yrken i arbetslivet och är dessutom en förutsättning för engagemang i samhällsfrågor och därmed för demokratin. Om vuxenutbildning ska kunna bidra till en sådan utveckling hos studerande så krävs en pedagogik som aktivt verkar i denna riktning. Förändrade krav på vuxnas lärprocesser innebär förändrade krav på vuxenlärarens pedagogiska insikter och förmåga att skapa miljöer för lärande, som främjar de vuxna studerandes utveckling. Med andra ord krävs ökad vuxenpedagogisk kompetens. Kompetensen inkluderar huvudsakligen kunskap om hur lärande av vuxna går till. Vuxenstuderande är inte en homogen grupp utan den består av olika individer som inte enbart skiljer sig åt ålders- och kunskapsmässigt utan också kulturellt och socialt. Hur dessa individer lär är viktigt att förstå och känna igen som vuxenlärare.

Lärande kan uppfattas på olika vis, och det är viktigt att reda ut vad själva begreppet innebär. Enligt t.ex. den fenomenografiska traditionen avses med lärande en kvalitativ skillnad i uppfattning av begrepp eller perspektiv (se Marton m fl., 1986). Detta kan relateras till den sociala eller fysiska världen och vår tidigare erfarenhet och kunskap om denna. Vuxnas lärande innebär då att förändra sin syn på eller förståelse av verkligheten och sitt sätt att agera mot den. Vidare är lärande, t.ex. enligt symbolisk interaktionism, en social, dynamisk och aktiv process där reflektion och självreflektion spelar en avgörande roll. För en enskild vuxenstuderande är lärande beroende av den lärsituation han eller hon ingår i. Detta innebär att förståelse och föreställning (mening) om den sociala verkligheten och om människor i den, skapas och utvecklas av oss tillsammans, dvs. intersubjektivt. Med utgångspunkt i ett sådant synsätt ter det sig naturligt att lärande ses som en kvalitativ förändring av förståelse snarare än enbart kvantitativ tillväxt av kunskap. I sammanhanget kommunal vuxenutbildning betyder lärande att vardagsuppfattningar och förutfattade meningar ersätts eller kompletteras med ett specifikt ämnesbaserat perspektiv som vilar på vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet (se Bron & Wilhelmsson 2005).

Ändrad syn på vuxna studerande

I vuxenpedagogisk litteratur framträder hur synen på lärande ömsesidigt påverkats av vad som händer i praktiken, dvs. de erfarenheter som där görs och från teorier, dvs. de generaliseringar som görs utifrån forskarnas empiriska arbete och tänkande. Inom praktiken för vuxnas undervisning har en kolossal förändring skett. Tidigare sågs den vuxne som ett objekt att instruera vilket bland vuxenutbildare ledde till ett intresse för utbildningsteknologi. Idag ses den studerande snarare som ett subjekt eller en aktör, och möjligen en autonom person, som lär och tar ansvar för sitt lärande. Följden blir att läraren inte längre betraktas som en person som överför kunskap och utövar kontroll utan snarare som den som underlättar och handleder läroprocesser. Forskarnas intresse har även det skiftat, från ett intresse för att undersöka institutioner och undervisning till ett intresse för formella och informella läroprocesser på mikronivå i vilka människan har fått en viktig roll och uppmärksamhet. Det är just utifrån perspektivet att vuxna är aktiva aktörer som lärande som process studeras. Med andra ord, idag är lärande i fokus istället för undervisning. Dessutom handlar det om ömsesidigt lärande där båda parter involveras - studerande och lärare lär av varandra.

Lärande som process eller resultat

Begreppets definition eller uppfattning om lärande har också att göra med hur man ser på lärande: som process eller som resultat. Med det första avses att människor är aktivt engagerade i läroprocessen för att kunna förändra sin uppfattning eller sitt agerande. Lärande uppfattas dessutom som en dynamisk process som är beroende av situationen. Det andra synsättet är synonymt med prestationen i formell utbildning i form av betyg eller certifikat. I det första synsättet, processen, riktar sig intresset mot hur lärande går till och vad som händer när man lär, en sorts kvalitativ intresse. Det andra synsättet innebär att man undersöker utfallet, dvs. vad studerande faktiskt har lärt sig i form av kunskaper och färdigheter; resultat som är mätbara genom kunskapsprov, test eller hemuppgift.

Att dela upp lärandet i process och resultat förkommer för det mesta i formella utbildningssammanhang. Men lärande behöver inte enbart inträffa i organiserade former. Vuxenpedagoger gör ibland en uppdelning av lärande i tre olika former:

- Formellt lärande arrangeras inom ramen för det politiskt reglerade utbildningssystemet (t.ex. kommunernas vuxenutbildning) och leder till betyg och/eller examina vilka innehar en formell status i samhället.
- Icke-formellt lärande organiseras i privata eller offentliga institutioner av utbildningskaraktär, exempelvis kompetensutveckling i arbetslivet eller folkbildning, men leder inte nödvändigtvis till formella utbildningskompetenser eller diplom.
- Informellt lärande är det ständigt pågående vardagslärandet. Det förekommer utanför utbildningsinstitutioners fastställda ramar när man arbetar, engagerar sig i familjelivet eller ägnar sig åt fritidssysselsättningar och där involveras i olika former av läroprojekt. Det kan handla om vad studerande gör utanför lektionstid och det obligatoriska lärandet.

Vanligtvis spelar alla former av lärande en viktig roll för den som studerar exempelvis vid Komvux.

Teorier om lärande

Inom ramen för varje situation är det möjligt att se på lärande som en process och för att förstå denna process kan vuxenpedagogiska teorier vara behjälpliga. Lärprocesser beskrivs olika av olika teoretiker eller forskare. I detta avsnitt vill jag presentera tre typer av läro teorier i vuxenpedagogik: teorin om transformativt lärande, erfarenhetsbaserat lärande samt biografiskt lärande.

Transformativt lärande

Jack Mezirow delar i sin teori om transformativt lärande inledningsvis upp lärande i två kategorier: instrumentellt lärande och kommunikativt lärande. Båda karaktäriserar vuxna och båda förekommer som repertoar i vår aktivitet och vårt handlande (Mezirow 2003).

Instrumentellt lärande går ut på att man sysselsätter sig med en uppgiftsorienterad problemlösning, dvs. det handlar om att lära sig hur man ska göra. För det behövs färdigheter eller tekniker som övas, t.ex. från det enkla som att lära sig gå till det komplicerade som att bygga ett rymdskepp. Instrumentellt lärande inkluderar och involverar sättet att förutsäga och utföra. Det innebär att arbeta med avancerade teoretiska, naturvetenskapliga och tekniska modeller och tänkesätt för att kunna lösa praktiska problem som t.ex. att bygga broar, kontrollera och diagnostisera sjukdomar, formge avancerade elektroniska produkter, fylla tänder och investera ekonomiska tillgångar (ibid.). Instrumentella lärandeprocesser innebär att utöva kontroll och manipulera en miljö eller de människor som finns i denna miljö. Processen att lösa problem, som instrumentellt lärande handlar om, inkluderar eller innebär en hypotetisk-deduktiv ansats, dvs. att man med utgångspunkt i ett rationellt och logiskt antagande försöker samla fakta (genom experimenterande eller undersökande) för att kunna testa sin hypotes. Med andra ord en strävan att bevisa eller förkasta hypotesen med syfte att hitta det mest effektiva sättet att lösa problemet. Detta lärande strävar till att utöva effektiv kontroll över sambandet mellan orsak och verkan för att förbättra prestationen.

Kommunikativt lärande betyder att lära att förstå. Vi vill förstå innebörden i det som andra meddelar oss. Denna form av lärande innehåller värderingar, ideal, känslor, moraliska beslutstaganden samt abstrakta begrepp som frihet, rättvisa, kärlek, arbete, autonomi, förpliktelse och demokrati. För att kunna förstå dessa begrepp behövs ett gemensamt språk, kultur och förförståelse som vi socialiseras till redan när vi är små. En socialisering som fortsätter när vi verkar i olika grupper och situationer. Det är genom denna typ av lärande som vi kan åstadkomma sammanhang som är nödvändiga för att kunna fungera som människor i en social

miljö. Det kommunikativa lärandet ger oss möjlighet att få förståelse för och bli förstådda, att få sammanhang och att fungera i detta. Det handlar om människans försök att förstå den andre genom samtal, skrivande, drama, konst eller dans. I den formen av lärande testar vi sällan någon hypotes, utan snarare söker vi intuitivt efter metaforer och tema som kan hjälpa oss att hitta innebörd i en mening eller en plats och på så sätt kunna skapa ett rum för det i våra referensramar. Det är just kontexten som gör tolkningen eller förståelsen möjlig.

Om vi tänker på de ämnen som undervisas i skolan är vissa mer passande för instrumentellt lärande (t.ex. naturvetenskap, slöjd, idrott) medan andra mer lyckade för kommunikativt lärande (t.ex. historia, samhällskunskap, litteratur, psykologi, filosofi, bild). Däremot kan språk och matematik inkludera båda formerna.

Både instrumentellt och kommunikativt lärande innebär reflektion just därför att vuxnas sätt att tänka är reflekterande enligt Mezirow (1990). För att förstå innebörden av en mening eller en uttalad idé måste man först förstå under vilka villkor den är sann. Vi kan anlita någon auktoritet i frågan eller vi kan försöka att fatta ett rationellt beslut. Däremot kan inte sanningen provas empiriskt i den kommunikativa formen av lärande. Genom kritisk granskning och reflektion av olika argument kommer vi fram till det som vi anser vara giltigt. Dessutom sätter vi våra intentioner, tro, värderingar, känslor och bedömningar under en kritisk granskning. Kritisk reflektion är därför nödvändig för att åstadkomma en förändring av verklighetsuppfattningen.

Dessa båda typer av lärande sker parallellt och vi involveras i dem båda. När vi börjar fundera över vad som händer och om vår egen roll i denna händelse sker en förändring eller transformering av perspektiv. Denna typ av lärande kallar Mezirow för transformativt lärande. Det karaktäriseras av ett särskilt sätt att reflektera där vi utvärderar de förutsättningar som våra antaganden vilar på. Vi ifrågasätter de insikter som vi hittills kommit fram till. Resultatet av denna fundering är ett förändrat perspektiv. Denna förändring kan inträffa som konsekvens av instrumentellt och/eller kommunikativt lärande. Med andra ord kan transformativt lärande uppfattas som en tredje typ av lärande, men den existerar inte ensam utan förutsätter instrumentellt och/eller kommunikativt lärande. Detta kan illustreras i följande figur:

Två huvudtyper av lärande

Kommunikativt lärande

Instrumentellt lärande

Kritisk tänkande/reflektion

Kritisk självreflektion

Transformativt lärande

Figur 1. Modell för Mezirows teori om transformativt lärande

För att kunna förstå ytterligare och mer djupgående vad det transformativa lärandet innebär är det viktigt att understryka att kritisk reflektion och kritisk självreflektion är nödvändiga processer, som avgör om den sortens lärande överhuvudtaget ska äga rum. I detta sammanhang introducerar Mezirow (1990) begreppen meningsperspektiv och menings-ordning för att beskriva hur individens erfarenheter tillsammans utgör en selektiv referensram genom vilken han/hon gör

tolkningar.¹ Det är genom referensramen som vår perception eller iakttagelse filtreras och vår nya kunskap eller erfarenhet ges betydelse.

Kritisk reflektion kan enligt Mezirow inte uppfattas som en integrerad del av den omedelbara handlingsprocessen. Det krävs en klyfta (a hiatus) som innebär att ompröva det egna meningsperspektivet och förvandla det om det behövs. Den leder till nästa steg, dvs. en förmåga till kritisk självreflektion över dessa antagande. Detta inkluderar bedömning av de metoder, som man själv använde för att fastställa problem och de egna referensramarna. Reflektion är mest framträdande i den kontext där problem ska lösas. Vi använder oss av tekniker och metoder utifrån de premisser de vilar på. Reflektion över premisser innebär en kritisk överblick av de förvanskade antaganden/förutsättningar som kan vara kunskaps-teoretiska, sociokulturella eller psykiska. Genom reflektion förvandlas och transformeras våra meningsscheman och våra perspektiv. När våra egna premisser förändras så innebär det ett transformativt lärande.

Sammanfattningsvis är det just dessa processer som kännetecknar Mezirows teori om vuxnas transformativa lärande, där meningsskapande har en central plats. Skillnader mellan det instrumentella och det kommunikativa lärandet är viktiga att hålla isär, men Mezirow gör ingen värdering av dessa, utan understryker att båda förkommer hos människan och är värdefulla. Båda kan leda till transformation, dvs. till förändring.

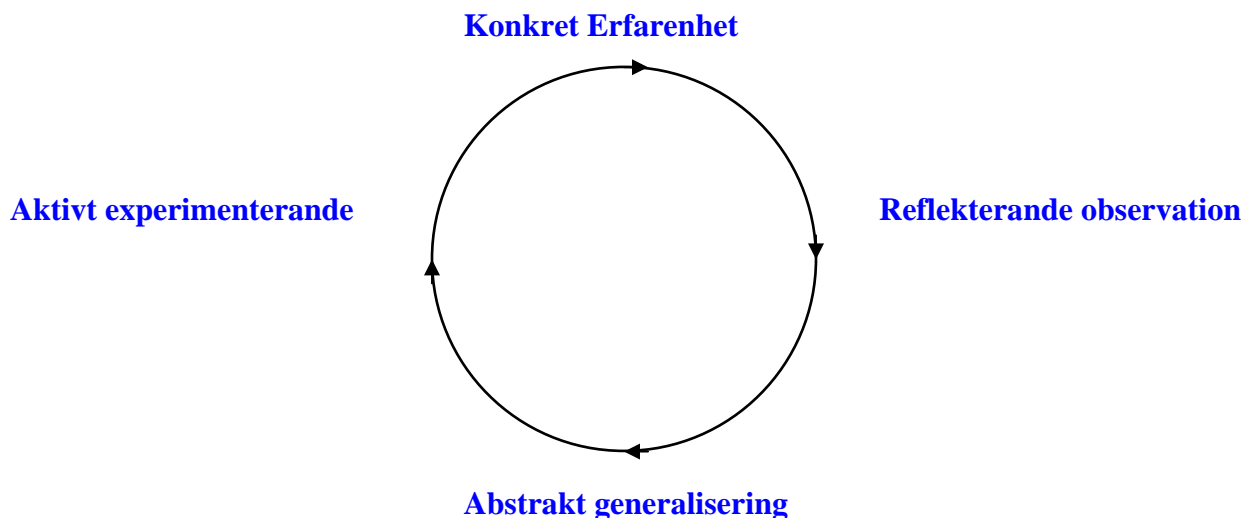
Erfarenhetsbaserat lärande

Lärcykel eller lärstil: en modell av David Kolb

Även andra teorier går ut på att betrakta lärande som en process. Den som får lärarnas gehör betonar erfarenhetens roll för lärande eller utgår helt enkelt från erfarenheter. Man talar om erfarenhetsbaserat lärande. De flesta teoretiker som förutsätter vuxnas erfarenheter som grund för lärandet söker ursprung för sina idéer hos John Deweys verk (1929, 1938). Bland dessa är den mest kända modellen för erfarenhetsbaserat lärande formulerad av David Kolb (1984)². Kolb betraktar lärande som en process vilket innebär att människan lär ständigt och på nytt när hon ska klara en uppgift eller lösa problem. Han betonar lärandets cykliska karaktär från de konkreta erfarenheter som människor gör som första steg, genom reflektion och observation av dessa som ett andra steg, formulerande av abstrakta begrepp eller generaliseringar baserade på reflektioner som tredje steg och till sist aktivt experimenterande som det fjärde. Det är just i det sista som man testar implikationer av begreppen i nya situationer. Detta leder vidare till det första steget igen där nya iakttagelser och erfarenheter görs. Med andra ord börjar den vuxenstuderande med en konkret personlig erfarenhet, sedan utvärderar och reflekterar han/hon över den; i nästa steg formulerar han/hon abstrakta begrepp och generaliseringar på basis av sin utvärdering för att kunna förstå, och slutligen testar han/hon dessa begrepp eller generaliseringar i nya situationer. Grafiskt kan modellen se ut på följande sätt:

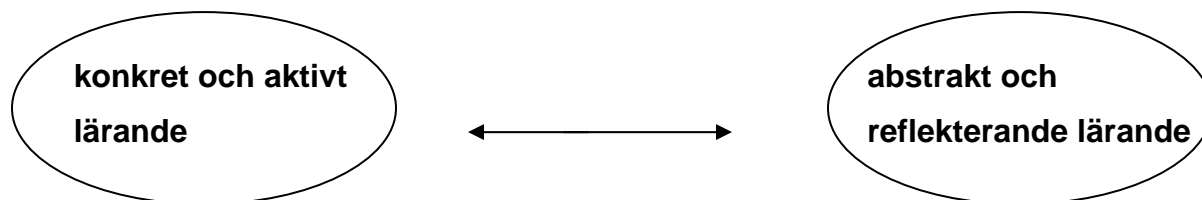
¹ I senare publikationer kallar Mezirow (2000) dessa begrepp för 'habits of mind' och 'points of view' vilka ersätter de gamla begreppen.

² Utöver Dewey bygger Kolb sitt resonemang på Kurt Lewin, Jean Piaget och Paulo Freire



Figur 2. Kolbs lärandecykel

Kolb definierar lärande som en process i vilken kunskap skapas genom att transformera erfarenheter. Även om Kolbs modell kan ses som cyklisk och processuell, dvs. att den som lär går genom alla faser, finns det också ett annat sätt att förstå modellen, nämligen som baserat på två kontrasterade eller skilda kategorier. Å ena sidan ett konkret lärande, å andra sidan ett abstrakt lärande eller aktivt lärande kontra reflekterande. Man kan illustrera det på följande sätt:



Som vi ser finns det ett spänningsfält mellan dessa båda och dessutom möjlighet att bedöma och placera människor i olika fält. Genom att betona den kartesianska indelningen mellan kropp och själ, dvs. hand och tanke som helhetssyn, försvinner värdet av den första modellen. Då blir modellen statisk och inte alls anknuten till Dewey som Kolb åberopar. Dessutom poängterar Kolb själv att vuxna inte känner sig bekväma eller kompetenta i alla faser av modellen. Vissa sidor dominerar hos en individ, andra sidor hos en annan. Han menar vidare, att människan kan använda olika lärostilar som hjälp för att genomföra varierande uppgifter. I den traditionella synen på lärande börja undervisningen som regel utifrån abstraktion (genom t.ex. presentation av begrepp och teorier som är nya för de studerande) som kan vara svårt för den studerande att relatera till sina erfarenheter. I erfarenhetsbaserad lärande (experiential learning) strävar man däremot att utgå från konkreta erfarenheter i inläringssituationer. Även om Kolbs teori om inläringscykel kan verka relevant, särskilt när det gäller att planera utbildningsmiljöer för vuxna, har den tyvärr inte tillräckligt stöd i empirisk forskning (Paul, 1990). Modellen är normativ och baserar sig på ett antagande att lärande börjar i en konkret praktisk erfarenhet. Om man fastnar i den utesluter man genom detta en annan typ av lärande, nämligen den som baseras på teoretiska kunskaper och kunnande.

Kolb bygger vidare på modellen och utvecklar en normativ teori om lärstilar. För att klara lärande optimalt behöver vuxenstuderande fyra olika förmågor:

- att kunna skaffa sig rika och varierande erfarenheter (vara konkret),
- att utveckla ett reflekterande iakttagande (vara analytisk, värdera sina erfarenheter och kunna relatera dem till egna kunskaper),
- att begreppsliggöra dessa reflektioner genom att formulera abstrakta begrepp, teoretisera (kunna tänka abstrakt) och
- att aktivt kunna experimentera, dvs. testa de begreppen i praktiken i andra situationer vilka resulterar i nya erfarenheter (vara aktiv och implementera).

Människor har sällan all dessa förmågor, ofta saknas en eller två av dem och de kan behöva utvecklas. Frågan är hur man kan göra det om lärande enligt modellen redan inbegriper dem. Kolb diskuterar människors förmågor och konstaterar att det finns fyra lärstilar som de använder sig av när de löser problem. Dessa är följande:

1. **den kreativa stilen** har som kommer med nya idéer, den finns i lärcykeln mellan konkret erfarenhet och en person reflekterande sätt.

2. **den anpassade stilen**. En person assimilerar kunskap och färdigheter till dem som hon redan har och hon är bra att strukturera och förklara; den finns i lärcykeln mellan reflekterade observation och abstraherande.

3. **den konvergerande eller sammanbindande stilen**. En person har förmågan att sätta samman allt, se helheten där det bara finns fragment; den är placerad mellan abstrakt tänkande och experimenterande i lärcykeln.

4. **den provande och kompromissökande stilen**, har en person som ser till att kompromissa och hitta gemensamma lösningar, den som provar och gör försök. Den stilen placeras mellan experimenterande och införskaffande av konkreta erfarenheter.

Eftersom Kolbs teori inte baseras på forskningsresultat och inte är testad empiriskt, vet vi fortfarande för lite hur det går till att adaptera en viss lärstil. Problemet med stilar kan vara att de fastnar på människor som etiketter eller stereotyper där det viktigaste är vad människan är (hennes egenskaper) och inte vem hon är (den som befinner sig i vardande och därför har möjligheter till förändring). Det är kanske bättre att istället tala om olika strategier, som vi väljer när vi lär. Marton m.fl. (1986) har forskat om hur högskolestuderande väljer lärstrategi när de ägnar sig åt en lärningsuppgift. Det beror på uppgiften vilken strategi de väljer: om de lär sig holistiskt och på djupet eller om de uppfattar lärande som fragmentariskt och ytligt. Med andra ord om de lär för att förstå eller för att memorera. Dessutom beror valet av strategi på vad den studerande tror att läraren förväntar sig av dem, vad han eller hon belönar.

Kolbs lärcykel har fått kritik för att den upprätthåller dualismen mellan kropp och själ och betraktar lärande som enbart en kognitiv företeelse. Dessutom är den målorienterad och baserad på rationellt tänkande. Nyttjandet av Kolbs modell kan resultera i mer skada än nytta, särskilt när man fastnar i en viss inlärningsstil. En del lärare använder modellen som en utgångspunkt för problembaserat lärande eller till och med reducerar PBL till att utgöra en lärcykel.

Det finns dock fler som betraktar erfarenheter som utgångspunkt för vuxnas lärande och utvecklar egna idéer kring det. En av dem är Peter Jarvis.

Erfarenhetsbaserat lärande i tid och rum - en modell av Peter Jarvis

Peter Jarvis, en engelsk vuxenpedagog, har formulerat en teori om erfarenhetsbaserat lärande. Han bygger på Kolb, men har utvecklat och utökat teorin med hjälp av både teoretiska och empiriska ansatser. Jarvis teori poängterar lärprocessers holistiska natur (se Jarvis, Holford and

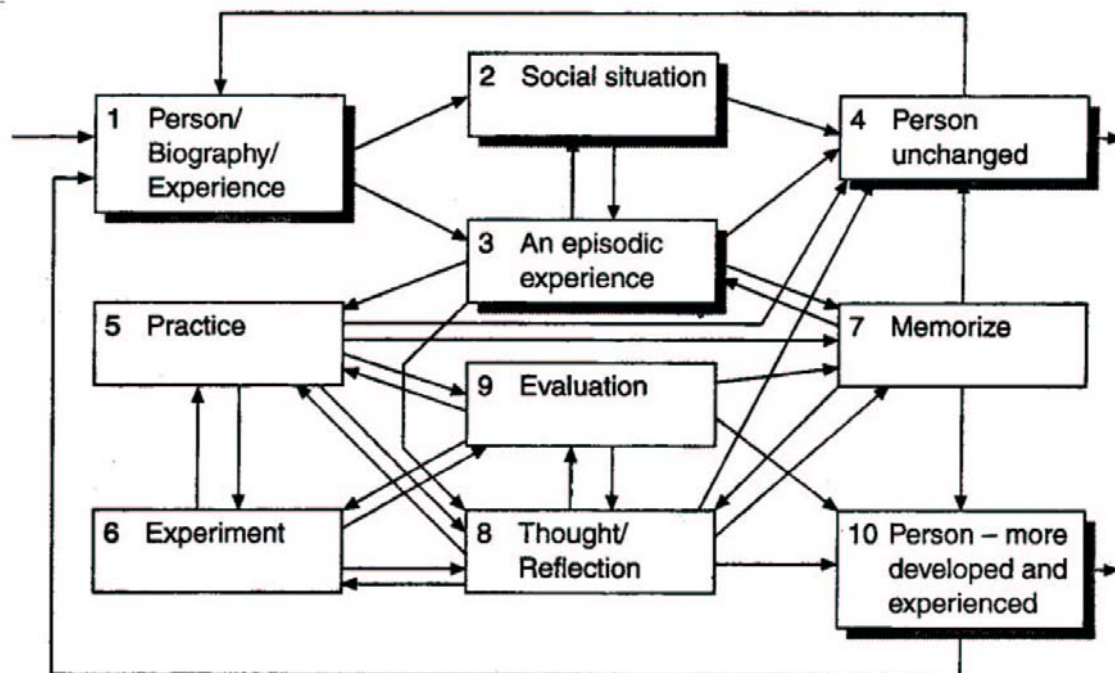
Griffin, 1998), där alla dimensioner av människan är involverade. Genom att förstå hur processen går till hjälper det oss att tydligare se hur livslångt lärande är en del av hennes totala liv. Enligt Jarvis finns det en tydlig koppling mellan lärande och människans utveckling. Därför betraktar Jarvis människan som summan av hennes lärande (Jarvis 1992).

Till skillnad från Kolb som beskriver människans agerande i termer av att lösa problem handlar Jarvis modell om lärande. Lärande äger alltid rum i en social kontext och beskrivs som ett interaktivt fenomen och betraktas inte som en isolerad intern process. Jarvis har baserat modellen både med hjälp av empirisk ansats, genom att tillfråga vuxenstuderande vid olika tidpunkter i samband med hans egen undervisning samt på teoretiska grunder. Den skiljer sig från Kolbs modell genom att den inkluderar nya komponenter som han genererat allteftersom. Den karakteriseras för det första av att den är tidsorienterad, har en början och ett slut (se figur 3). De studerande kommer in i en lärande situation och därefter uppstår lärande i dessa situationer genom att välja eller gå en av många olika vägar inom modellen. Vägarna var möjliga att urskilja genom de studerandes beskrivningar av sitt lärande. För det andra finns det tre öppningsrutor i modellen som relaterar lärande till erfarenhet och utgör en viktig länk mellan dem, dvs. personens biografiska erfarenhet, sociala situation och episodiska erfarenhet. För det tredje gör modellen det möjligt att uppfatta både lärande och icke-lärande. Enligt Jarvis kan människor efter att ha gjort en erfarenhet förbli oförändrade och därför inte ha lärt sig något. Han gör en typologi av både icke-lärande och lärande (Jarvis, 2004:108-09). Till icke-lärande räknar han upp tre kategorier: att man tar det nya för givet utan att tänka, att överhuvudtaget inte bry sig om när man möter nya kunskaper eller erfarenhet och slutligen att man förkastar det nya på grund av att den tidigare kunskapen stämmer bättre.

Bland lärande skiljer Jarvis på åtta kategorier från enkla och obefintliga till mer nyanserade former:

1. Episodiskt/tillfälligt lärande om sig själv utan att bry sig om och förkasta
2. Icke-medvetet kunskapslärande (oplanerat lärande)
3. Icke-medvetet färdighetslärande (oplanerat lärande)
4. Grundläggande färdighetslärande (icke-reflekterande)
5. Memorering (icke-reflekterande)
6. Reflekterande kognitivt lärande
7. Praktiskt lärande (reflekterande)
8. Kontemplation (reflekterande)

Modellen och typologin ger en omfattande analys av lärprocesser där mängder av starka sidor har identifierats. Men Jarvis ser själv på modellen som ett pågående arbete möjligt att ompröva och bearbeta. Modellen i dess helhet ser ut på följande vis:



Figur 3. Jarvis modell av lärande process (Jarvis 2004:106)

Det är en intressant modell, men frågan om den verkligen är en förbättring av Kolbs modell kvarstår. Den är visserligen mycket mer komplex och nyanserad och dessutom är biografiska referensramar viktiga för Jarvis. Men i likhet med Kolbs har även den här modellen ett normativt syfte vilket innebär att den är målorienterad mot en mer utvecklad och erfaren person. De teorier som betraktar lärande som en biografisk process tycks inte innefatta sådana brister och det är dessa jag nu kommer att introducera.

Biografiskt lärande

Peter Alheits teori om biograficitet

Den tyske sociologen och vuxenpedagogen, Peter Alheit (1995), använder begreppet *biograficitet* för att beskriva vuxnas livskonstruktioner och rekonstruktioner. Begreppet ger oss möjlighet att förstå hur det går till att ständigt återskapa och forma vårt liv i de sammanhang vi befinner oss i. Sammanhangen är inte bara dynamiska, dvs. de förändras allteftersom människor agerar i dem, utan de upplevs också som föränderliga. Det innebär att vi tolkar och förstår en händelse eller erfarenhet i den stund vi gör den. Den påverkar vår uppfattning om oss själva och våra handlingar i den värld vi lever i. Exempel på sådana händelser kan vara vår barndom och relationen till våra föräldrar och syskon, vår skolgång och yrkeskarriär, kärleksrelationer och vänskap, konflikter, lidande, sjukdom och saknad av de närmaste. I ljuset av nya erfarenheter och händelser ges ny innebörd till det liv som vi levit. Vi har förmåga att med egen reflektion eller genom att berätta för andra synliggöra möjligheter som ger oss utgångspunkter till nya vägval i livet. Detta kallar Alheit för potential till olika framtida liv, ett öppet och icke förutbestämt liv (unlived lives) (ibid.). Inom ramen för de omgivande strukturerna finns det möjlighet att göra olika val, men med hjälp av t.ex. utbildning och självreflektion (biografisk

reflektion) finns det även möjlighet att tänja på de strukturella gränserna, att påverka de yttre omständigheterna (se Bron & Lönnheden 2005).

Alheits teori bygger på viktiga aspekter som relateras dialektiskt till varandra, dvs. de är samtidigt beroende av varandra och de samspelar med varandra. Enligt honom inkluderar livet för det första ett strukturellt perspektiv i form av förutsättningar och begränsningar till vilka människan föds och socialiseras. För det andra finns det en avsiktlig handlingsplan som innebär att vi har känsla för att styra vårt eget liv, bestämma över det. "Denna känsla av egen makt och självbestämmande står enligt Alheit inte i konflikt med att vårt liv kan upplevas som förutbestämt och reproducerat" (ibid).

Dessa två sidor av vårt liv kallar Alheit för struktur och subjekt, begrepp som han lånar från Pierre Bourdieu (Alheit 1995). Båda begreppen är nödvändiga för att förstå hur "livskonstruktioner" växer fram. Dessutom relaterar han dem till ett lärandeperspektiv istället för att enbart fokusera på relationen mellan individ och struktur. Genom att lyfta fram lärandet kan det biografiska lärandets strukturella ramar som påverkar våra liv å ena sidan och vårt eget aktiva handlande å den andra smältas samman till en enhet. På det sättet innebär lärande framtidsutsikter och möjligheter i livet. Det fungerar som något som förbinder och hjälper oss att förstå hur vi behandlar ny kunskap och erfarenhet. I våra biografier (som studenter, lärare, föräldrar osv.) uppstår ny kunskap genom reflektion och självreflektion över nya fakta och händelser. Konstruktion och rekonstruktion av kunskap är endast möjlig genom att den bearbetas biografiskt. Det är när vi smälter, integrerar och anpassar kunskapen till oss själva, vår biografi, som lärande kommer till stånd. Kunskap är på så vis alltid knuten till våra biografier. Den är införlivad med oss själva. Det finns ingen annan kunskap än biografisk kunskap hävdar Alheit (ibid.).

Teorin om biograficitet förklarar biografisk handling som en interaktion med specifika miljöer och samtidigt ser den på dessa miljöer som produkter av den biografiska handlingen. En samtidighet och ömsesidighet som teoretiskt inte försöker förenkla biografiska handlingar i linjära orsak-verkan samband utan istället synliggör dem i all dess komplexitet. Genom sina empiriska studier och teoretiska resonemang har Alheit visat ett dialektiskt och dynamiskt spänningsfält mellan dels sociala ramar (struktur) och dels individuella intentioner (subjekt) som var och en kämpar med, vilket bidragit till en ökad förståelse för hur biografiskt lärande går till.

"Floating" - en form av biografiskt lärande

Biografiskt lärande kännetecknas av erfarenheter, kunskaper och i vid mening lärdomar som aktualiseras eller förekommer i våra livsberättelser (Bron 2000, Bron & Lönnheden 2005a). Vi lär medvetet från våra biografier när vi stannar upp och summerar vårt liv, reflekterar och/eller berättar om oss själva för andra. Berättelsen som form är ett viktigt instrument för biografiskt lärande. Berättande, eller narrativ kompetens, får vi genom socialisering till den kultur vi växer upp i. Språket, till en början modersmålet, blir avgörande för utvecklingen av denna kompetens eftersom det ger oss de förutsättningar och strukturer som behövs för att kunna skapa berättelser. Biografiskt lärande karakteriseras av det sociala sammanhanget med en inre logik som gör det begripligt för oss att förstå och hantera livet. Det handlar om en social och kulturell process i vilken andra människor utgör förebilder för oss, dvs. "de signifikanta andra".³ Dessutom är det möjligt för oss att agera gentemot de typiska attityder, värderingar och normer som råder i kulturen och gruppen vi lever i (Mead, 1934). Med andra ord, vi både socialiseras till och förändrar de gruppnormer vi ingår i (se också Bron & Lönnheden, 2005b).

³ En eller flera viktiga personer som haft eller har betydelse för oss som individer.

Socialisation är en viktig process i biografiskt lärande. Men livet självt består också av kriser och konflikter där socialisationen inte alltid hjälper. Att kunna hantera kriser, motgångar, men även framgångar ställer krav på färdigheter och förmågor som skapas genom biografiskt lärande. Vi utvecklar en repertoar av redskap för att hantera olika livssituationer och inte minst den kognitiva utvecklingen. Personliga, emotionella och kognitiva förändringar har djupa konsekvenser för sättet att vara och hantera våra liv (Bron, 2000, Bron & Lönnheden 2004). Bron har bl.a. myntat det teoretiska begreppet "floating" som beskriver dessa konsekvenser.

Om något i vårt liv inte stämmer på ett kognitivt, personligt eller emotionellt plan avstannar aktiviteten och vi kan uppleva att vi befinner oss i ett vakuum, där har vi svårt att fatta något beslut för att gå vidare. "Floating" kan beskrivas som att befinna sig på flotte, som driver vind för våg utan möjlighet att navigera den. Ett tillstånd av osäkerhet, där varken mål eller framtidsutsikter längre är skönjbara och där man dessutom börjar förlora greppet om var man kommer ifrån. Individerna upplever i detta tillstånd en oförmåga att kunna påverka sitt liv och sin situation. Självets identitet och dess plats upplevs som fragmentarisk och utan tillhörighet. Nya budskap och perspektiv upplevs inte som giltiga och attraktiva nog för att påverka det egna sättet att tänka och handla. Samtidigt räcker det gamla inte längre till. Det har tappat sin attraktionskraft och kan inte längre användas som fungerande referensram för att hantera livet (se Bron & Lönnheden 2005a).

I konfrontation med ny kultur eller ny miljö kan människor uppleva "floating", t.ex. när man börjar på en ny arbetsplats, börjar studera eller flyttar från ett land till ett annat. I mötet med det nya kan identiteten och de roller som vi förväntar av oss själva och som andra förväntar sig av oss bli problematiska. Vi kan få svårt att hantera olika förväntningar eller roller. Det kanske mest svåra kan vara att tillägna oss den nya miljöns språk, vilket även innefattar ickeverbal kommunikation. De flesta som upplever "floating" känner att de inte passar in, varken i den nya eller i den gamla situationen, de befinner sig mitt emellan som t.ex. klassresenärer och känner sig inte längre trygga eller bekväma.

"Floating" kan beskrivas som en kategori bestående av fyra faser. Dessa inkluderar för det första en känsla att ha svårt med att fatta något beslut, det är helt enkelt omöjligt eftersom ingen av lösningarna framstår som bra eller möjlig - varken att fortsätta som vanligt eller att gå den nya vägen. Man befinner sig vid ett vägskäl och att välja en av vägarna känns omöjligt. Den nya vägen har man fått en föräning om, men den gäller inte än. Nästa fas inbegriper att man saknar säkerhet när det gäller det gamla sättet att vara, tycka eller kunna. Eftersom allt är främmande känner man sig väldigt ensam. Den tredje fasen innebär att man måste förhålla sig till den kris man befinner sig i, erkänna den och finna sig i den. Det innebär att acceptera att något är tokigt och att man så småningom måste göra ett val. Den sista fasen innebär att bestämma sig för att ta itu med situationen och välja väg. Detta kan man illustrera på följande sätt.

FLOATING

Obekvämheter

Osäkerhet

Kris

Handling

"Floating" innebär ett tillstånd som kan vara i flera år. Vi kan tänka oss en situation när en vuxenstuderande upplever en kognitiv orolighet eller dissonans. Det kan ske när det nya som han eller hon möter på kursen - genom litteratur, lärarens presentation och diskussion i gruppen - inte motsvarar de termer som han eller hon är van att tänka i. I mötet med andra kursdeltagare upplever den studerande kanske en konfrontation med egna värderingar, normer och attityder.

Det kan innebära en splittring som gör att man börjar befinna sig i "floating".

Biografiskt lärande innefattar de identitetsförändringar som vuxenstuderande går igenom på grund av nya erfarenheter och ny kunskap. Begreppet "floating" bidrar till att förtydliga det biografiska lärandet. Vuxna kan ändra eller byta sina identiteter men även röra sig mellan flera identiteter och roller beroende på sammanhang och situation. De är studerande, arbetande, familjemedlemmar, de kan röra sig mellan olika etniska kulturer (svensk eller annan), akademisk eller icke-akademisk kultur eller mellan olika sociala grupper. Vuxna studerande är en heterogen grupp, men alla har möjlighet att växa och förändras. Människors strävan och förmåga förändras snabbt och det måste de som organiserar utbildning ta hänsyn till för att kunna nå framgång. Det kräver i sin tur en seriös uppmärksamhet där deltagarna kommer till tals, eftersom de har en viktig plats i själva inlärningsprocessen (Schuller, 1992). Vuxenutbildning kan när den är gynnsam för individen både bidra till och underlätta intellektuella och emotionella förändringar. Läraren som rådgivare, mentor och handledare har en stor roll i dessa processer. Det är viktigt att kunna utnyttja de vuxnas erfarenheter av inläring. I den organiserade vuxenutbildningen berikar människor i blandade grupper varandra och interaktionen mellan deltagarna främjar också inläringen.

För vuxenpedagoger är det viktigt att veta vilka inlärningsmöjligheter människor har att lära under livets gång. Vad och hur lär vi oss i vår egen livssituation? Viktiga händelser i livet, som att hitta en partner, börja nytt jobb, skaffa barn, göra karriär, upptäcka ensamhet när barnen flyttar hemifrån, sjukdom eller dödsfall i familjen, samt kontakter med betydelsefulla personer fungerar som en språngbräda för lärande och deltagande i utbildning. Människor reflekterar över sina liv och ser hur olika händelser och erfarenheter förändrar livssituationen och sättet att se på sig själva och andra.

Agnieszka Bron är professor i pedagogik vid Stockholms universitet

Referenser:

- Alheit, Peter (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In Alheit, P. et al. (Eds.) *The Biographical approach in European adult education*. (pp. 57-74) Wien: Verband Wiener Volksbildung/ESREA.
- Bron, Agnieszka (2000). Floating as an analytical category in the narratives of Polish immigrants to Sweden. I *Allvarlig debatt och rolig lek*. En festskrift tillägnad Andrzej Nils Ugglå, (s. 119-132). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bron, & Lönnheden, Christina (2004). Higher education for non-traditional students in Sweden – a matter of inclusion. *Journal of Adult and Continuing Education*. Tohoku University Japan. 7, 175-188.
- Bron, Agnieszka A. & Lönnheden, Christina (2005a). Identitetsförändring och biografiskt lärande. I Bron, A. & Wilhelmson, L. (red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber
- Bron, Agnieszka A. & Lönnheden, Christina (2005b). Lärande utifrån symbolisk interaktionism. I Bron, A. & Wilhelmson, L. (red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber
- Bron, Agnieszka & Wilhelmson, Lena (2005). Lära som vuxen. I Bron, A. & Wilhelmson, L. (red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.
- Dewey, John, (1929). *Experience and Nature*, 2nd ed. Chicago: Open Court,

- Dewey, John, (1938). 'Experience and Education', *Kappa, Delta, Pi*, London: Collier Macmillan,
- Jarvis, P.(2004).*Towards a philosophy of human learning: an existential perspective*, Unpublished paper,
- Jarvis, P., Holford, John., and Griffin, Collin. (1998). *The theory and practice of learning*, London: Kogan Page.
- Kolb, David. A., (1984). *Experiential learning - experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Marton, Ferenz, Hounsell, D., Entwistle, N., (red.) (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mead, George, H. (1934). *Mind, self and society*. London: University of Chicago Press.
- Mezirow, Jack et al. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, Jack (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In Mezirow, J. et al. *Learning as transformation. critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, Jack (2003) Changing perspective: theory and practice of transformative learning. (pp. 66-76). In T. Hagström (Ed.) *Adult development in post-industrial society and working life*. Stockholms Lectures in Educology. Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Paul, R.H. (1990) *Open learning and open management: Leadership and integrity in distance education*. London: Kogan Page.
- Siegel, Daniel (1999).The developing mind. Toward a neurology of interpersonal experience.
- Schuller, Tom (1992). Age, gender, and learning in the lifespan, (pp17–32).In A. Tuijnman, M. van der Kamp. (red.). *Learning across the lifespan*. London: Pergamon Press.