

Det vuxna lärandets latent former

Mohamed Chaib

Inledning

Ett latent fenomen innebär att fenomenet existerar i vilande form i människornas medvetande och har potential att komma till uttryck när omständigheterna så medger. Så är det med lärande. Några av dess former är manifesta och andra är latent. Denna dualismen i lärandet syns tydligt i lärandet hos vuxna.

I jakten på det optimala lärandet har både forskare och praktiker alltid strävat efter att ringa in de objektiva premisserna för ett framgångsrikt lärande. Vad som ofta har förbisetts är lärandets emotionella och intuitiva element, det som kallas lärandets intersubjektiva grundvalar. Intersubjektiviteten är en bärande del i det meningsskapande som produceras i en läroprocess. Den är en produkt av människors interaktion med varandra när de skapar gemensam mening om olika fenomen i det sociala och kulturella livet som till exempel om lärande. Människor upplever verkligheten på olika sätt och förhandlar sig fram till en gemensam tolkning av den. I en pedagogisk process är intersubjektiviteten alltid närvarande i det att läraren, eleven och lärostoffet utgår från var sin representation av verkligheten.

Till exempel kan undervisning om Karl II som regent frambringa olika subjektiva föreställningar om kungen. Läraren undervisar om honom som symbolen för Stormaktstiden. Studenten kan uppfatta honom som en krigarkung som ruinerade Sverige med sina ständiga krig. Läroplanen och läroboksförfattaren kan å sin sida vilja förmedla kunskap om kungen på ett balanserat sätt men som inte heller är fri från subjektiva värderingar. Interaktionen mellan dessa olika föreställningar av kungen skapas och förhandlas inom ramen för intersubjektiva representationer av Karl XII och hans tid.

Ett annat exempel gäller undervisning i matematik. De flesta människor ser matematik som en respektingivande exakt vetenskap som fysik och kemi. Men till skillnad från dessa ämnen har matematiken ingen direkt inverkan på verkligheten. Det krävs egentligen bara papper och penna för att lösa matematiska problem. Idéer om matematik förankras i symboliska föreställningar om dess svårigheter. Den subjektiva upplevelsen av matematiken som ett svårt

ämne försvårar på ett onödigt sätt dess inläring. Detta kan särskilt observeras hos vuxna som ofta refererar till matematikundervisning i sina tidigare skolmisslyckanden.

Den subjektiva upplevelsen av verkligheten uttrycks genom verbala och ikoniska symboler som förbinds med denna verklighet. I fallet Karl XII dominerar till exempel uttryck som ”krigarkung” och ”stormaktstid”. När det gäller matematik är det uttryck som ”matematiskt snille”, ”matematisk precision” och ”matematisk begåvning” som förs fram och som påverkar vårt tänkande om matematik.

Intersubjektiviteten är en produkt av människans psykologiska och sociala dispositioner och får liv inom ramen för kulturella och sociala kontexter såsom i ett klassrum eller på en arbetsplats. Det finns med andra ord ett samspel mellan lärandets kontextuella former och människans subjektiva erfarenheter av lärandets mål och mening.

Med utgångspunkt från vuxnas lärande är avsikten med detta inlägg att beskriva och belysa hur lärandets kontext och människors intersubjektivitet samspelar med varandra och inverkar på lärandets utfall. Vuxna som deltar i en process av lärande antas ha ackumulerat en ansevärd mängd av livserfarenheter och sociala praktiker. Detta gör dem mindre flexibla att förhandla bort idéer och tankar som inte överensstämmer med deras subjektiva uppfattningar. Att utforma en optimal lärmiljö för vuxna är med andra ord en utmaning i att både identifiera dessa subjektiva erfarenheter och i att integrera dem i lärprocessen.

Nedananförda empiriska exempel illustrerar hur intersubjektiviteten kan yttra sig i en kontext av lärande hos vuxna.

Fyra empiriska exempel

Det första exemplet är hämtat från utvärdering av Kunskapslyftet i sex småländska kommuner¹. I detta exempel beskrivs en man i fyrtioårsåldern, med enbart grundskolekompetens, som arbetade som mjölkbilschaufför sen flera år tillbaka. Genom kunskapslyftet fick han en ny chans i livet. Han valde en utbildning som skulle ge honom gymnasiekompetens och upptäckte ganska snart att ämnen som tidigare i hans skolgång upplevts som svåra, bland annat matematik,

¹ Christina Chaib, 2000, Undervisningsformer inom kunskapslyftet. Chaib, C. & Hammarström, M. 2000. Ett år efter kunskapslyftet. Kursdeltagarnas syn på utbildningarna. Båda rapporterna från Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping.

inte alls framstod som svåra längre. Tvärtom lyckades han mycket bra med sina studier. Den nya acceptansmiljön som Kunskapslyftet erbjöd honom ändrade hans avoghet för studier. Han fick så småningom gymnasiebehörighet och sökte vidare till högskolestudier. Ett lyckat exempel således bland flera andra där korttidsutbildade deltagare i Kunskapslyftet har fått sina studievanor helt förändrade till följd av ändrade kontexter för lärande. Den förändrade kontexten medförde ökad självtillit och gav mannen ny chans i livet att känna tilltro till att lära på nytt.

Det andra exemplet refererar till en situation där jag medverkade som föredragshållare i en studiedag för gymnasielärare i svenska för invandrare i en kommun i västra Sverige. Deltagarna var så kallade nyanlända från Mellerstaöstern. På förmiddagen hade jag föreläsningar och seminarier för lärarna. Eftermiddagen ägnades åt meningsutbyte mellan mig och de cirka trettio kursdeltagarna.

Studiedagen var både uppmuntrande och svårmodig. Det rådde en diskrepans i upplevelsen av studiesituationen mellan lärarna och kursdeltagarna. Medan lärarna visade ett entusiastiskt pedagogiskt engagemang visade kursdeltagarna allt annat än en uppmuntrande och positiv sinnesnärvaro. De var där huvudsakligen för att det inte fanns något annat alternativ för dem. Kursdeltagarna uttryckte en nedslagen längtan efter att göra någonting annat parallellt med studierna. Ingen av dem klagade på själva undervisningen eller på de goda relationer de hade med sina lärare. Den upplevda negativa studiesociala situationen inverkade däremot på ett missmodigt sätt på den pedagogiska processen. Kontexten för lärandet var helt enkelt inte i samstämmighet med kursdeltagarnas livsprojekt, trots att alla kursdeltagare förstod vikten av att lära sig språk för att just förverkliga sina mål i Sverige. Undervisning i svenska kopplad till någon form av sysselsättning hade kanske kunnat ge ett annat perspektiv som hade motiverat dem bättre. Numera är det vedertaget att undervisning i svenska för invandrare och nyanlända ska ha koppling till någon form av sysselsättning.

Ett tredje exempel handlar om intersubjektiva värderingar av undervisningens innehåll. Under en studiedag för gymnasielärare i svenska för invandrare presenterade en kvinnlig lärare hur nutidsanpassad hon ansåg att hennes undervisning var. Hon undervisade med hjälp av bilder och korta texter på svenska. Hon visade stolt upp hur hon undervisade nyanlända om hur jämställdheten i Sverige utvecklats, bland annat genom benämningen ”hen” och könsneutrala äktenskap, och ansåg att hon hade en ”nutidsorienterad” undervisning. Problemet var att

kursdeltagarna som läraren riktade sitt pedagogiska budskap till ännu inte hade hunnit acklimatisera sig till Sveriges sociala och kulturella klimat. Kursdeltagarnas kulturella värderingar av könsrelationer gör dem inte benägna att förhandla bort sina egna sociala värderingar om könsrelationer. Det avsedda budskapet når inte fram då de intersubjektiva värderingarna av fenomenet kön, mellan lärare och kursdeltagare, ligger för långt från varandra.

Det sista exemplet är rapportering av lyckade erfarenheter av svenskundervisning för utländska läkare från Polen, Ungern och Rumänien som rekryterats för tjänstgöring i svensk sjukvård. Undervisningen i svenska för dessa läkare erbjöds under intensiva former, på läkarnas hemmaplan, inom sjukvården i respektive hemland. Innehållet i undervisningen var direkt kopplat till deltagarnas framtida yrkesutövning. Enligt samstämmiga rapporter från svenska landsting och kommuner lär sig dessa läkare svenska snabbt och tillräckligt bra för en funktionell yrkesutövning. Framgången i detta fall kommer från det faktum att undervisningen i svenska var direkt kopplad till konkreta mål i kursdeltagarnas kommande arbetsuppgifter. Den kontextuella inramningen är för deltagarna en bekant miljö där de känner att de lär sig något relevant och till nytta för sina kommande uppdrag i Sverige. Både kontexten för lärandet och deltagarnas förväntningar stämmer med varandra och bidrar till ett positivt utfall av lärandet.

Analytiska perspektiv

De ovanframförda exemplen leder till olika tolkningsperspektiv. Många mekanismer påverkar individens lärande. I detta bidrag fokuserar jag på två särskilda faktorer, nämligen kontexten och självtilliten som bärande delar av människors subjektiva upplevelser.

Kontextens betydelse

Det är en truism att framhålla kontextens betydelse för lärandet. Många teorier om lärande betonar hur avgörande för lärandets utfall den kontextuella inramningen är. Den inverkar direkt på individens förmåga att finna sig tillrätta i en lärsituation. Mycket av den forskning som finns på detta område berör främst barn och ungdomars lärande i formella miljöer såsom i skolan och på gymnasiet. Ett nedslag på enbart *Contextual Learning* på Google Scholar ger 1,9 miljoner träffar. Det visar hur beroende lärandet är av den kontext där den äger rum. Lärandets kontext betraktats emellertid som ett *taken for granted*-fenomen. Det finns där men man vet inte riktigt hur det ska hanteras i undervisningsprocessen.

Den kontextuella inramningen för lärandet omfattar inte bara det konkreta stoffet som skall läras in och olika mötesformer mellan aktörerna. Beroende på hur lärandeprocessen är utformad inverkar kontexten på deltagarnas värderingar och emotionella dispositioner. Som har framhållits ovan är dessa faktorer särskilt framträdande hos vuxna som har samlat på sig livslånga erfarenheter som de inte gärna vill förhandla bort under ogynnsamma former. Kontexten påverkar även i hög grad människans självtillit i en pedagogisk process.

Självtillitens betydelse

Självtillit (*self-confidence* eller *self-reliance*) definieras som tillit till den egna förmågan att klara av besvärliga situationer och att hävda sig i olika sammanhang. Begreppet är speciellt relevant i detta sammanhang därför att självtillit kan stärkas med anpassade pedagogiska åtgärder. För vuxna som inte klarar av eller finner vissa undervisningssituationer besvärliga som vi har observerat i exemplen ovan, kan självtilliten stärkas genom att lärarna skapar en lärmiljö vars inramning får kursdeltagarna att känna sig trygga.

Människors förmåga att identifiera sig med lärandets objekt formas utifrån sociala och psykologiska predispositioner. Detta kallas inom socialpsykologin för gruppens *sociala representationer* av lärandets objekt vilket innebär att gruppen utvecklar en förmåga, att i samspel med varandra, socialt och kulturellt bildar representationer/föreställningar om ett kunskapsfält eller ett undervisningsinnehåll. Som vi har sett i exemplet ovan om Karl II handlar det om ett triangulärt samspel mellan tre subjektiva uppfattningar av verkligheten: studentens, lärarens och ämnets. Dessa tre subjektiva värderingar bildar tillsammans en intersubjektiv representation av verkligheten. Intersubjektiviteten är inte bara framträdande i ”förhandlingsbara” ämnen som till exempel historia och litteratur, där tolkningsmöjligheterna är många, utan även i ämnen som matematik och fysik.

Inom forskning om lärande i arbetslivet har observerats att det är många arbetstagare som undviker att delta i kompetensutveckling av rädsla för verklig eller inbillad avoghet inför teoretiska studier. Potentiella deltagare refererar inte sällan till tidigare skolmisslyckanden. Som vi har sett kan denna ”traumatiska” upplevelse avhjälpas med bland annat ändrad inramning för lärandet.

Slutord

Människor som deltar i en undervisningsprocess besitter någon form av vetande om vad som skall läras redan innan de ens har gått in i en processen. Vi antas ha en på förhand så kallad anteciperande kunskap om lärandets objekt innan vi engageras i själva lärandesituationen. Enligt den grekiske filosofen Aristoteles är detta en förutsättning för lärande. Han uttrycker detta på följande sätt: ” *All teaching and all learning of an intellectual kind proceeds from pre-existent knowledge. This will be clear if we study all the cases: the mathematical sciences are acquired in this way, and so each of the other arts. Similarly with arguments both deductive and inductive: they (min.anmärkn. pre-existent knowledge) affect their teaching through what we already know.* ”

Både Aristoteles och den franske filosofen och matematikern Blaise Pascal (1623-1662) understryker vardagsvetandet eller common sense-kunskap, som en väsentlig källa för kunskapsstillägnande. De menar att emotion och intuition spelar en central roll i människans förmåga att lära sig. Lärande bör således inte reduceras till logiska resonemang och rationellt tänkande utan tar i beaktande människans både rationella och emotionella dispositioner för lärande.

Alla lärare vet att det är viktigt att utgå från deltagarnas egna erfarenheter och livsupplevelser när man utformar ett optimalt lärande för vuxna. Även om principen är känd och högt värderad betyder det inte att den är lätt att omforma till pedagogiska handlingar. Det finns inga universella metoder för att bemöta och ta vara på livserfarenheter i konkreta studiesituationer. Det gäller att vara lyhörd och tillämpa olika metoder i olika situationer. Ökad insikt i att lärande bygger på subjektiva och intersubjektiva faktorer är i sig positivt särskilt när det gäller vuxnas lärande.