

Kollektivt lärande i sociala rörelser

Camilla Post, 38388
Avhandling pro gradu i vuxenpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Allmän pedagogik/Vuxenpedagogik
Åbo Akademi
Vasa 2018
Handledare: Peter Ehrström

Författare	Årtal
Post, Camilla	2018
Arbetets titel	
Kollektivt lärande i sociala rörelser	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 64
<p>Avhandlingens syfte är att undersöka hur medlemmar i olika sociala rörelser uppfattar kollektivt lärande och hur detta lärande skapas i den sociala rörelse de är medlem av.</p> <p>Forskning kring kollektivt lärande i sociala rörelser har främst varit fokuserad på individens lärande i ett identitetsperspektiv. Syftet med denna avhandling är att öka kunskapen om vuxnas kollektiva lärande i sociala rörelser genom att besvara följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vilka olika uppfattningar har medlemmar i sociala rörelser om vad kollektivt lärande är? 2. Vilka olika uppfattningar har medlemmar i sociala rörelser om hur det kollektiva lärandet skapas? <p>Intervjuundersökning med fenomenografisk ansats har använts. Åtta medlemmar från fyra sociala rörelser i Österbotten och Mellersta Österbotten intervjuades. Urvalet baserar sig på principen om variation både i fråga om valet av sociala rörelser (typ, storlek, ålder) och i fråga om valet av informanter (kön, ålder, medlemstid).</p> <p>Resultatet av den fenomenografiska analysen är ett utfallsrum med åtta beskrivningskategorier: planerat lärande, delande av ansvar och uppgifter i en gemenskap, utvecklande av existerande färdigheter och arbetsformer, lärande med hjälp av rutiner, delande, samlande och skapande av kunskap tillsammans med andra, lärande som uppstår genom att vara med och göra något tillsammans med andra, lärande genom samarbete och dialog med omgivningen, lärande genom att göra något för andra och sig själv samtidigt. Det kollektiva lärandet i sociala rörelser består av både informellt och ändamålsenligt lärande och skapas antingen på en eller flera nivåer i interaktioner mellan individ, sociala rörelser, andra organisationer och omgivningen. Det är möjligt att medlemmarnas lärande beror på den position som de har i den sociala rörelsen, eftersom det fanns skillnader mellan hur medlemmar med och utan styrelseuppdrag uppfattar kollektivt lärande. Det individuella och det kollektiva lärandet var svårt att hålla isär, vilket tyder på att medlemmens kunskap och lärande skapas i och flyter samman med den sociala rörelsens och andra medlemmars kunskapsskapande.</p> <p>Undersökningen har ökat kunskapen om det kollektiva lärandet i sociala rörelser. Den kan vara till nytta för sociala rörelser och de som arbetar med utveckling av sociala rörelsers verksamhet genom att skapa större förståelse för lärandets många aspekter, vilket kan bidra till en mer mångsidig utveckling av sociala rörelsers verksamhet och medvetenheten om hur lärande skapas.</p>	
Sökord/indexord enl. Allärs	
Lärande, sociala rörelser, lärande i lokalsamhällen, kollaborativ inläring	

Innehållsförteckning

Figur- och tabellförteckning	4
1 Inledning	5
1.1 Förförståelser	6
1.2 Syfte och forskningsfrågor	6
1.3 Tidigare forskning	7
1.4 Uppläggnen av avhandlingen	9
2 Lärande i sociala rörelser	10
2.1 Lärande - ett komplext men alldagligt fenomen	10
2.2 Vad människor lär sig i sociala rörelser	13
2.3 Det kollektiva lärandet	17
3 Metod	25
3.1 Fenomenografi som ansats	25
3.2 Fenomenografisk analys	26
3.3 Intervju som insamlingsmetod	27
3.4 Planering och genomförande av intervjuundersökningen	29
3.5 Etik	31
3.6 Validitet	32
4 Resultat	33
5 Diskussion	48
5.1 Resultatdiskussion	48
5.2 Metoddiskussion	51
5.3 Förslag till fortsatt forskning	52
6 Sammanfattning	53
7 Litteraturförteckning	54
8 Bilaga	64
8.1 Intervjuguide	64

Figur- och tabellförteckning

Figurer

- Figur 1. Lärandets tre ringar som Alanen definierade. 10
- Figur 2. Modell av sambandet mellan lärandets effekter och motiv för att engagera sig i sociala rörelser. Olika motiv menas ge upphov till olika former av lärande. 15
- Figur 3. Komponenterna i Wengers första teori om lärande i praxisgemenskaper. 18
- Figur 4. Abstraktionsnivåer i en fenomenografisk analys där man i analysen rör sig från olika personers uppfattningar mot färre beskrivningskategorier. 27
- Figur 5. Undersökningens utfallsrum består av åtta beskrivningskategorier. 45

Tabeller

- Tabell 1. Lärandets effekter inom och utanför sociala rörelser. 11
- Tabell 2. Lärande i sociala rörelser på fler nivåer. 20
- Tabell 3. Kluttz och Walters modell för lärande i sociala rörelser. 21
- Tabell 4. Undersökningens informanter 30
- Tabell 5. Variationen i uppfattningar av det kollektiva lärandet. 34
- Figur 6. Undersökningens resultat utgående från Kluttz och Walters modell. 46

1 Inledning

Lärande i sociala rörelser bygger på idén om en form av platsbaserat och/eller situerat lärande där medlemmar verkar tillsammans för att främja en social rörelses syfte och mål (Sandlin & Walther, 2009, s. 302; Holst, 2010; Niemelä, 2011; Gustavsson 1991; Korsgaard, 1997; Salo, 2004). Sociala rörelser anses vara viktiga lärmiljöer som stödjer människors lärande och aktivt medborgarskap genom att skapa olika former av nytta för individen och för samhället, det som ofta refereras till som "the wider benefits of learning" (Vogel & Amnå, 2003; Elsdon, 2003; Crowther, 2006; Niemelä, 2004; Harju, 2004a, 2006, 2010; Laitinen & Nurmi, 2003; Salo, 2004; Manninen, 2010; Poikela & Silvennoinen, 2010). Öron för människors gemenskaper och samhörighet gör att vuxenpedagoger intresserar sig för lärande i sociala rörelser. Det är ett forskningsintresse som oftast har fokus på individens lärande fram för det kollektiva lärandet. I mycket av forskningen uppfattas lärande som en produkt och lösrycks ofta sammanhanget (den sociala rörelsen) som lärandet skapas i. Denna avhandling syftar till att belysa denna blinda vinkel inom vuxenpedagogiken och fokusera på det kollektiva lärandet i fyra finländska sociala rörelser genom att undersöka medlemmars olika uppfattningar av kollektivt lärande i den sociala rörelse de är aktiva i.

Både som fenomen och begrepp är social rörelse svårfångat för det som kännetecknar en social rörelse beror på vilket perspektiv och intresse forskaren har (Gustavsson, 1996, s. 224). För det mesta innehåller definitionerna en grundtanke om att människor samlas i kollektivt handlande kring ett specifikt ämne eller tema för att påverka sin omgivning (Dekeyser, 1999, s. 201; Thörn, 2002, s. 156). I denna avhandling använder jag begreppet "social rörelse" i följande betydelse:

En social rörelse är en organiserad och målinriktad kollektiv handlingsform som strävar efter att främja eller bromsa en (eller flera sammanhängande) bestämd social förändring i samhället. En social rörelse är motiverad av social rättvisa och kan använda många olika handlingsformer för att främja sitt/sina mål.

"En organiserad handlingsform" betyder inte nödvändigtvis en formell organisering, t.ex. som en registrerad förening, eftersom en social rörelse också kan vara löst organiserad exempelvis kring en aktion eller problematik som möjligen även kan vara begränsad i tid. En social rörelse behöver inte ha en formell beslutsstruktur som vanligt i registrerade föreningar. Det behöver inte heller vara genomgripande eller radikala förändringar som sociala rörelser syftar till. "Kollektiv" hänvisar till att människor kan samlas både fysiskt och virtuellt, t.ex. på nätet, kring en fråga eller problematik som de menar behöver förändras eller inte. "Social rättvisa" betyder i detta sammanhang att människor och sociala rörelser drivs av en känsla av orättvisa som förenar den sociala rörelsen och individen. Enligt definitionen förstår jag "social rörelse" som ett brett fenomen som kan innefatta både registrerade föreningar och oregistrerade lösare grupperingar av människor som kan existera i kortare eller längre tid.

1.1 Förförståelser

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i min egen uppfattning att kollektivt lärande i sociala rörelser skapas i mötet mellan mänskliga interaktioner och organisationella relationer. Förförståelsen kommer från egna erfarenheter av föreningsverksamhet, olika kurser under studietiden och av en praktikperiod i ett föreningshus där den pågående Social- och hälsovårdsreformen i Finland ansågs ge möjlighet att förbättra och styrka patientföreningarnas verksamhetsvillkor, vilket skulle åstadkomma och förutsätta en lärandeprocess för de involverade parterna.

Avhandlingen utgår från en personlig och vuxenpedagogisk frågan om hur kollektivt lärande skapas i sociala rörelser och vad det kollektiva lärande är och betyder för medlemmarna i sociala rörelser. Min uppfattning är att vuxenpedagogiken har ett mycket människo- och individcentrerat intresse där betydelsen av det kollektiva lärandet för individen och den sociala rörelsen inte har någon självklar plats i diskussioner av vuxnas lärande. Dessutom är lärande i sociala rörelser ett ämne i finländsk vuxenpedagogisk forskning som främst har undersökts idéhistoriskt (Salo, 2004; Niemelä, 2011; Pastuhov, 2018). Forskning kring kollektivt lärande i sociala rörelser lyser med sin frånvaro. Inte bara i Finland men också internationellt har lärande i sociala rörelser beskrivits främst med fokus på individens lärande och lärande som identitet-sutvecklande. Det har resulterat i en begränsad förståelse av lärande som fenomen och hur det kollektiva lärandet uppstår i sociala rörelser. Denna avhandlings kunskapsbidrag består i att åtgärda dessa brister i förståelsen av vuxnas lärande i sociala rörelser.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte är att undersöka på vilka sätt medlemmar i olika sociala rörelser uppfattar kollektivt lärande och hur detta lärande skapas i den sociala rörelse de är medlem av. Följande forskningsfrågor har formulerats för undersökningen:

- ❖ Vilka olika uppfattningar har medlemmar i sociala rörelser om vad kollektivt lärande är?
- ❖ Vilka olika uppfattningar har medlemmar i sociala rörelser om hur det kollektiva lärandet skapas?

Undersökningen baseras på intervjuer av medlemmar från fyra sociala rörelser. Det är min förhoppning att avhandlingen kan främja kunskapen inom vuxenpedagogiken, sociala rörelser och de människor som arbetar med sociala rörelser om det kollektiva lärandets många betydelser och de många sätt som lärande kan skapas på. Ett tydligare fokus på kollektivt lärande kan vara nyttigt i utvecklingen av sociala rörelsernas verksamhet, till att förankra lärande som ett mer mångsidigt fenomen och använda lärande som ett sätt att skapa intresse för sociala rörelser.

1.3 Tidigare forskning

Vuxenpedagogiken beskrivs ofta som en fragmenterad vetenskap med många förgreningar utan tydlig mittpunkt och med kopplingar till andra vetenskapsdiscipliner, t.ex. sociologin och psykologin (Käpplinger, 2015; Rubenson & Elfert, 2015). Dessa kopplingar är tydliga i vuxenpedagogisk forskning som innehåller många olika sätt att beskriva och förstå fenomenet lärande i sociala rörelser. Lärande i sociala rörelser är dessutom ofta en del av en större och mera omfattande diskussion om civilsamhället som en tredje sektor i samhället (Wijkström, 2012).

I en genomgång av engelskspråkig vuxenpedagogisk forskning om sociala rörelser lyfter Sandlin och Walther fram hur intresset har varit inriktat på att undersöka sociala rörelsers relationer och möjligheter till social förändring (Sandlin & Walther, 2009, s. 299). Framför allt den sociologiska forskningen i och teorier om de så kallade nya sociala rörelserna (new social movements) verkar ha haft stor betydelse för det vuxenpedagogiska intresset som en del av den kulturella vändningen inom kulturvetenskaperna (Welton, 1993; Crowther, 2006). Det är speciellt fyra frågor om lärande i sociala rörelser som har intresserat vuxenpedagoger:

1. Frågan om vuxenpedagogik kan åstadkomma social förändring.
2. Lärande och utbildning i sociala rörelser.
3. Relationen mellan nya och gamla sociala rörelser och dess potential för social förändring.
4. Vuxenpedagogikens syfte och mål. (Sandlin & Walther, 2009, s. 299.)

Även om Sandlin och Walther tar avstamp i engelskspråkig forskning passar deras beskrivning också på den finländska vuxenpedagogiska forskningen. Kännetecknande för den finländska vuxenpedagogiska forskningen är att den ofta kombinerar och blandar samman två eller flera av de fyra frågorna som Sandlin och Walther har definierat.

Forskningen i lärande och utbildning i sociala rörelser kännetecknas av en variation i perspektiv och intressen, t.ex. gällande identitetskonstruktion och biografi, medborgarskap, studiecirkeln som arbetsform, demokratisk bildning och relationen mellan sociala rörelser och staten. Sociala rörelser uppfattas som en plats där identitet och identitetspositioner konstrueras i deltagandet (Alenius, 2016, s. 52; Laitinen & Nurmi, 2003). Härtill kommer fokus på aktivt medborgarskap som både identitet och fenomen samt vad som utmärker den aktiva medborgaren och vem som har uppgiften att fostra medborgare (Laitinen & Nurmi, 2003; Salo & Suoranta, 2002; Salo, 2004; Fields, 2005). Exempelvis har forskningen kring finlandssvenskarnas föreningsaktivitet fokuserat på den språkliga identiteten och vilken roll föreningar uppfattas ha för upprätthållandet och utvecklingen av en finlandssvensk identitet (Kreander, 2006; Herberts, 2006).

Intresset för sociala rörelsers fostrande uppgifter verkar basera sig på ett åtgärds perspektiv som bygger på att det är människans, statens eller det globala samhällets brister som ska åtgärdas

genom lärande (Merriam & Caffarella, 1999, s. 81). Lärande i sociala rörelser anknyter ofta till politiska diskussioner om civilsamhällets och de sociala rörelsernas roll för aktivt medborgarskap och aktivism, demokratisk fostran (liberal eller radikal demokrati?), socialt kapital, social rättvisa och nationell samhörighet. Frågan om varför man ska lära sig och hur man ska fostra den människa som Niemelä kallar för "taitava ihminen - toimiva kansalainen" har alltid varit en kärnfråga - inte bara för den finländska vuxenpedagogiken (Salo, 2009; Hall, Clover, Crowther & Scandrett, 2012; Choudry, 2009, s. 7; Suoranta 1999; Suoranta & Salo, 2002; Salo, 2004; Niemelä, 2004). Finländska vuxenpedagoger har ett starkt förtroende för de sociala rörelsernas individ- och samhällsutvecklande potential och de uppfattar sociala rörelser som viktiga lärmiljöer som kan förverkliga potentialet (t.ex. Rantala, 2008; Salo, 2004).

Det har särskilt varit lärandets former i sociala rörelser som har intresserat finländska vuxenpedagoger, framför allt studiecirkelar och kurser inom det fria bildningsarbetets olika läroanstalter (Ojakangas, 2006; Tainio, 2004, s. 89; Tervo, 2008, s. 53; Fields, 2005, s. 153-173). Aulis Alanen har i finländska sammanhang skrivit mest om studiecirkelar som pedagogisk intervention i studiecentralernas verksamhet och i sociala rörelser (fi. "sivistysjärjestöt"). Alanen uppfattade lärande i sociala rörelser som en balans mellan studier och nöje (deltagarnas) samt frihet och engagemang (fi. "sidonnaisuus") (Alanen, 1970; Alanen, 1986; Tuomisto 2006 s. 145, 147). Urpo Harva baserade sin androdidaktik på lite samma idéer om att frivillighet, medverkan och glädje var centrala undervisningsprincip i vuxnas lärande (Harva, 1975, s. 42-43). Både Alanen och Harva framförde de vuxnas motiv för deltagande som viktiga för lärandet och hur lärandet organiseras (Tuomisto, 2006, s. 145; Harva, 1975, s. 42-43). Lärande handlar då inte bara om att få mera kunskap och utveckla färdigheter, utan också om att få hjärtat med och att ta vara på individens värderingar och känslor i lärandet (Korsgaard, 2001, s. 14). Studiecirkeln är en viktig arbetsform i de finländska studiecentralerna och sociala rörelserna, även om studiecirkeln som arbetsform inte är så dominerande som i de andra nordiska ländernas fria bildningsarbete (Salo, 2003, s. 112; Andersson, 2005, s. 121).

I nyare vuxenpedagogisk forskning fortsätter reflektionerna över vad som påverkar lärandet i studiecirkelar, särskilt gruppdyamik och relationer/positioner mellan individer i studiecirkelar har undersökts, men också frågan om studiecirkeln som ställe för demokratisk fostran har intresserad. Den vuxenpedagogiska forskningen står ännu fast vid att studiecirkelar är en viktig arbetsform som stöder många former av lärande om än lärandet inte alltid resulterar i önskade resultat eller är önskvärda för den sociala rörelsen eller samhället i stort. (Salo, 2003; Koskela, 2009; Fields, 2013; Turunen, 2015; Pastuhov, 2017.) Arbetsformerna varierar inte bara mellan sociala rörelser men också inom dessa (Salo, 2004; Niemelä, 1999; Fields, 2005). Enligt Rantala har sociala rörelser genom tiden utvecklat egna arbetsformer, trots att studiecirkelar ändå verkar vara den mest typiska arbetsformen (Rantala, 2008). Mycket av den studieverksamheten som studiecentralerna ordnar är deltagar- och föreningsfokuserad och innehållet är anpassat de sociala rörelsernas och deltagarnas behov och önskemål. Studiecirkelar i olika former samt

lärprogram med nätstudier och närstudier hör till de viktigaste arbetsformerna inom studiecentralerna (Niemelä, 1999).

Fields konstaterade i sin studie att "learning by doing" anses vara en viktig del av lärandet i sociala rörelser, men att denna form av informellt och tillfälligt lärande inte erkänns. Hennes undersökning visar att största delen av lärandet sker inom kurser, seminarier och studiecirkel, dvs. organiserade former av lärande. De flesta sociala rörelser hade någon form av organiserat lärande och lite mer än en tredjedel av respondenterna ordnade kursverksamhet eller tillfällen för icke-medlemmar. Fields konkluderar att sociala rörelsers storlek och geografiska placering fördelar möjligheterna till lärande ojämnt. (Fields, 2005, s. 171.)

Skillnaderna mellan nya och gamla sociala rörelser och betydelsen för lärandet har också diskuterats inom den finländska vuxenpedagogiken. Diskussionen är besvärlig eftersom det som är nytt och gammalt definieras på olika sätt beroende på skribent. Enligt Kauppila, Sivenius och Jämsen följer de sociala rörelserna samhällets strömningar och utveckling, vilket medför olika syn på de sociala rörelserna och de uppgifter och roller de har (Kauppila, Sivenius & Jämsen, 2012, s. 111). Denna kulturhistoriska syn på sociala rörelser förespråkas också av Siisiäinen som anser att skiftande samhällliga hegemonier aktivt påverkar åsikter om sociala rörelsers roller i samhället samt föreställningar om vilken kunskap som är viktig för de sociala rörelserna och medlemmarna (Siisiäinen, 2011, 2015; Salo, 2009; Crowther, 2006, s. 175; Kauppila, Sivenius & Jämsen, 2012). Om gamla och nya sociala rörelser skiljer sig åt när det kommer till arbetsformer är mindre tydligt, eftersom både nya och gamla sociala rörelser får inspiration från varandra och ändrats med tiden (Spencer, 1995). Salos jämförelse av ATTAC och Marthorna antyder att nya sociala rörelser också använder gamla sociala rörelsers arbetsformer och att gamla sociala rörelser tillämpas de samma arbetsformer och strategier som de nya sociala rörelserna anlitar (Salo, 2004). Sociala rörelsers ålder har inte alltid en direkt betydelse för dagens verksamhet, även om traditioner naturligtvis kan tänkas påverka arbetsformerna.

1.4 Uppläggnings av avhandlingen

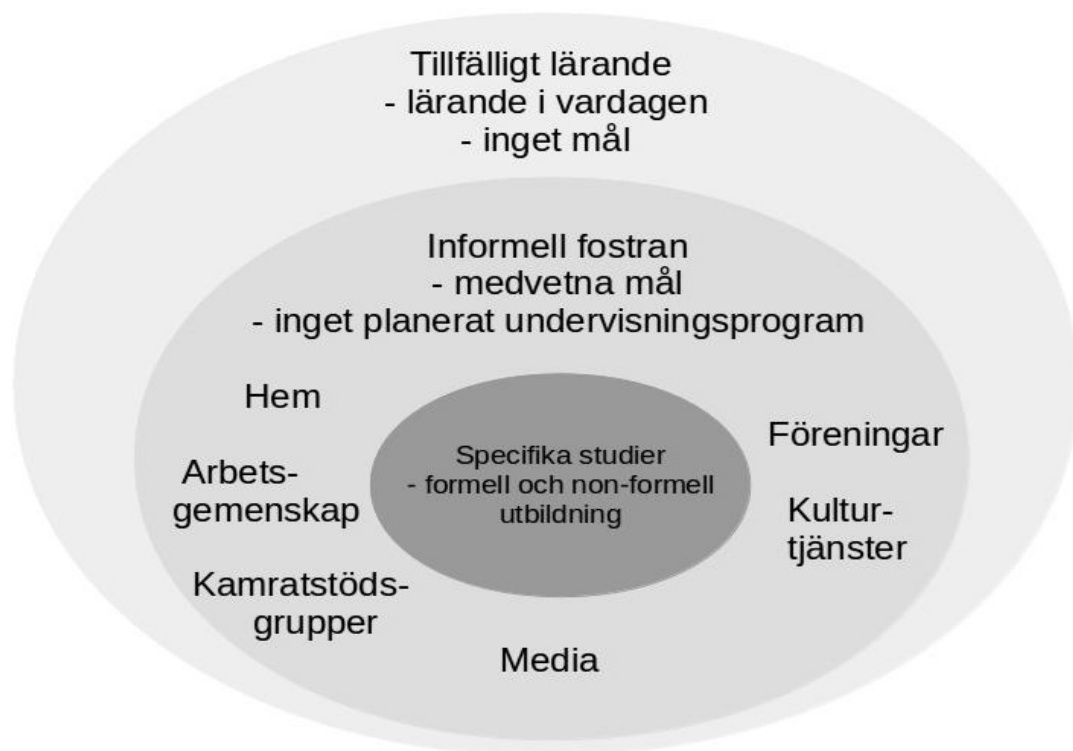
I kapitel 2 ställer jag frågan om vad lärande i sociala rörelser egentligen är och innebär för de som är aktiva i sociala rörelser. På vilka sätt beskriver vuxenpedagogiska forskare lärande som fenomen i sociala rörelser? Avhandlingens fenomenografiska forskningsansats och metod presenteras i kapitel 3 och här görs redo för planeringen, urval och genomförandet av materialinsamlingen samt de etiska och kvalitetsmässiga aspekter av denna proces. Resultatet av den fenomenografiska analysen finns i kapitel 4. I kapitel 5 diskuteras resultaten med utgångspunkt i teorier och modeller från kapitel 2. I kapitlet finns också en diskussion av avhandlingens metod och förslag på vidare forskning. Sammanfattningen av avhandlingens resultat och kunskapsbidrag finns i kapitel 6.

2. Lärande i sociala rörelser

Människor lär sig mycket i sociala rörelser och det finns en del vuxenpedagogisk forskning i vad vuxna lär sig i sociala rörelser. De flesta forskare intresserar sig för lärande i sociala rörelser som en form av nytta för individen och dess omgivning med fokus på de personliga inlärningsresultaten och hur detta lärande överförs. Hur och vad individen lär sig hänger samman med de mål och syften som den sociala rörelsen har. På det sättet får lärande i sociala rörelser både en ideologisk och en praktisk sida (Salo, 2004, s. 38; Korsgaard, 2000). Men vad innebär lärande i sociala rörelser och vad påverkar lärandet?

2.1 Lärande - ett komplext men alldagligt fenomen

Alanen uppfattade lärande i sociala rörelser som informellt lärande, som skiljer sig från formellt och non-formellt lärande (Figur 1. Tuomisto 1998, s. 36). Sociala rörelser är bara ett av flera sociala sammanhang som människor ingår i och lär sig i. Alanens modell framhäver att allt lärande sker i ett sammanhang som är en del av en större helhet.



Figur 1. Alanens uppfattning av lärande som fenomen. Cirkelnas storlek hänvisar till hur stor andel av det samlade lärande de utgör. Den yttre cirkeln är den största delen av lärande, medan lärandet i den innersta cirkeln utgör den minsta delen. Efter Tuomisto, 1998, s. 36.

Lärande i sociala rörelser styrs ofta inte av planerade undervisningsprogram, men styrs av den sociala rörelsens mål och syften. Om modellen motsvarar verkligheten beror på om den sociala rörelsen hör till en studiecentral eller deltar i annan kursverksamhet eller planerade utbildn-

ingar. Ifall en social rörelse hör till en studiecentral erbjuder studiecentralen ofta kurser eller studier (också behörighetsgivande) som kan beskrivas som olika former av formell utbildning enligt Alanens modell.

I Alanens gestaltning av lärande markerar cirklarnas storlek nämligen olika omfattningar av lärande; den största delen av människors lärande äger rum utanför formella utbildningssammanhang. Lärandet har enligt Alanens modell olika grader av reglering, men beaktar inte att det inom sociala rörelser finns både organiserade utbildningsaktiviteter med och utan läroplan/mål samt tillfälligt lärande som inte är planerat eller organiserat på förhand. Dekeyser beskriver lärande i de sociala rörelserna med samma tre typer av lärandet som Alanen använder, som ett tillfälligt, informellt och formellt lärande. Dekeyser menar att största delen av lärandet i sociala rörelser består av tillfälligt (eng. incidental) lärande, dvs. sker utanför de sociala rörelsers informella och organiserade undervisning (Dekeyser, 2001b, s. 93).

Tabell 1. Styrning av lärandet och olika arbetsformer i sociala rörelser resulterar i olika former av lärande och kunskap enligt Dekeyser. Efter Dekeyser, 2001a, s. 95.

Lärande i lärarytt undervisning	Styrt av läraren	Formell utbildning	Kunskap
Lärande i aktiviteter	Styrt av den som lär (självstyrande)	Informellt eller erfarenhetsbaserat utbildning/lärande	Färdigheter
Lärande i viktiga/betydelsefulla händelser	Styrt av tillfälligheter (tyst, inte uppfattat som lärande)	Ingen utbildning/inget lärande	Attityd

Dekeyserns osmidiga indelning (tabell 1) beaktar inte att det inom formell utbildning finns en stor del informellt lärande, t.ex. i form av den dolda läroplanen. Dessutom saknar Dekeyserns modell den kollektiva dimensionen och det som Zürcher kallar för "informell undervisning", där interaktionen mellan medlemmar skapar lärande (Zürcher, 2015, s. 83). Det är en form av lärande som kanske särskilt finns i kamratstödsgrupper, men som i princip finns i många arbetsformer som baserar sig på en socialkonstruktivistisk grund och interaktioner mellan människor. Man kan dessutom fråga om Dekeyserns kunskapsbegrepp är för snävt knutet till en form av lärande och om man inte också kan förstå färdigheter och attityder som andra former av kunskap (Ellström, 1996, s. 160).

Diskussionen om gränsen mellan olika former av lärande vittnar om att frågan är komplicerad. Det finns många försök på att beskriva informellt lärande och skapa analytisk klarhet, men försöken faller ofta tillbaka på problemet med tyst kunskap och hur det kan skiljas från andra former av kunskap. Man kan tala om att människor som lär sig har olika intentioner och grader av medvetenhet, men det ändrar inte på att informellt lärande är svårt att undersöka empiriskt

(Duguid, Mündel & Schugurensky, 2013, s. 26). Det ses i synnerhet i debatten om det informella lärandet och forskares försök att skilja det från andra former av lärande. Det finns många definitioner av vad informellt lärande är och det finns även forskare som menar det är meningslöst att ha tre former av lärande som inte kan avgränsas tydligt från varandra eftersom det skapar mer förvirring än tydlighet. Budd Hall har definierat lärande i sociala rörelser som tre sammanlänkade fenomen som baseras på vem som ska lära sig och i vilka sammanhang:

- a) informal learning occurring by persons who are part of any social movement;
- b) intentional learning that is stimulated by organized educational efforts of the social movements themselves;
- c) formal and informal learning that takes place amongst the broad public, the citizens, as a result of the activities undertaken by a given social movement. (Hall, 2009, s. 46.)

En fördel med Halls definition är att den kombinerar var lär man sig (kontexten) och till vem lärandet riktar sig (riktning). Definitionen framhäver att lärande i sociala rörelser har många riktningar eftersom sociala rörelser syftar till förändring hos både medlemmarna, den sociala rörelsen själv och omgivningen. Halls uppfattning av lärande i sociala rörelser ger ett annat och kanske mer generellt perspektiv på lärande i sociala rörelser än Dekeysers och Alanens modeller. I Halls modell framställs lärande som en öppen, flexibel och dynamisk process vilket kan vara en fördel om man ska försöka förstå lärande i sociala rörelser som en helhet bestående av möjliga mindre delar.

Lärandets problematik

Elsdon (2003, s. 254) menar att lärande i sociala rörelser är problematiskt av flera orsaker. I hans studier av frivilliga organisationer i England visste det sig att ganska få människor hade tagit medvetna beslut om att lära sig i den sociala rörelse de engagerade sig i. Det var först i intervjusituationen som informanterna blev uppmärksamma på att de hade lärt sig och fick möjlighet att reflektera över sitt eget lärande i den sociala rörelsen. Undersökningen visade att lärande och förändring inte tydligt kan skiljas åt: "each turning into the other, being interchangeably cause and effect" (Elsdon, 2003, s. 254). Erfarenheter av lärandets tysta karaktär finns också inom annan pedagogisk forskning där lärande och utveckling uppfattas som två sidor av samma fenomen och ofta inte medvetandegörs av individen förrän någon frågar om det (Dahlgren, Svensson, Säljö, & Marton, 1981, s. 161).

Andra forskare har också pekat på denna problematik där forskares analytiska kategorier inte syns i de intervjuade människornas uppfattningar av lärande i sociala rörelser, och att det för informanterna var svårt att hålla det individuella lärandet skilt från det kollektiva (Kluttz & Walter, 2018). Enligt Elsdon kan en förklaring vara att kombinationen av non-formellt och informellt lärande i sociala rörelser med fokus på aktiviteter gör att lärandet inte får möjlighet att fokaliseras och upptäckas (Elsdon, 2003, s. 254). För det finns undersökningar där aktiva

medlemmar av sociala rörelser menar att de inte har lärt sig något (Çakmaklı, 2015; Chen, 2016; Elsdon et al., 1995). Det kan betyda att lärande i sociala rörelser kan vara underskattat då man inte förmår påvisa eller uppfatta det informella lärandet. Människor är inte alltid rationellt medvetna om att de lär sig eftersom kunskap omedvetet kan lagras i människan, t.ex. i känslor och kroppar, former av lärande som oftast inte tas vara på i vuxenpedagogisk forskning (van Woerkom 2010). En ytterligare förklaring är att informanterna kan ha en annan och kanske snävare uppfattning av vad lärande är och därför inte anser lärande i vardagen eller i aktiviteter som "riktigt" lärande (Chen, 2016). Det gör lärande i sociala rörelser till komplex och omtvistad social fenomen (Foley, 1999, s. 131; Welton, 1993, s. 156). Det är en komplexitet som också kan uppstå som resultat av bristen på överensstämmelse (inkongruens) mellan den sociala rörelsens och medlemmarnas egna mål och motiver (Elsdon et al., 1995, s. 42).

En annan problematik i forskningen om lärande i sociala rörelser är att människor ofta beskriver deras lärande som något positivt, något gott i sig självt (Fields, 2005, s. 158; Kluttz & Walter, 2018, s. 13). Om det har sin grund i de svar som forskningen får eller om det är frågorna som forskarna ställer som är svårt att få reda på. Antagligen kan det bero på fenomenet ingrups- och utgruppsidentifikation (Liebkind, Teräsaho & Jasinskaja-Lahti, 2006). De negativa aspekterna av lärandet får sällan större utrymme men de negativa aspekterna har en tendens att individualiseras och relateras inte direkt till den specifika sociala rörelsen (Fields, 2005, s. 154-161). Laitinen och Nurmi (2003) observerade i sin undersökning hur negativt lärande (motstånd och misslyckande) oftast blev vänt till positiva historier om seger och överlevande, vilket också kan tolkas som ett narrativt grepp från informanternas sida.

Följaktligen verkar det inte bara vara vuxenpedagogikens dilemma¹ som präglar vilka former för lärande som frågas efter i vuxenpedagogiska undersökningar, utan också individens egna förhoppningar om att skapa en positiv livshistoria och skapa tillhörighet till en gemenskap påverkar de svar som vuxenpedagoger får när de frågar om lärande i sociala rörelser (Horsdal, 2001). Kanske man måste acceptera att (informellt) lärande är ett kontinuum av erfarenheter och olika sätt att lära sig på som ofta inte kan avgränsas i tid eller rum (Duguid, Mündel & Schugurenky, 2013, s. 25). Det verkar vara ett förnuftigt sätt att förhålla sig till lärande i sociala rörelser där individens lärande förstås som en helhet som det kan vara svårt att skilja åt i mindre betydelsebärande enheter.

2.2 Vad människor lär sig i sociala rörelser

Lärande i sociala rörelser är mångsidigt och skapar många olika former av nytta för individen, den sociala rörelsen och för samhället både lokalt och i större omfattning. En del forskning visar att lärande och färdigheter utvecklade i sociala rörelser går att använda i andra sammanhang som individen och den sociala rörelsen ingår i, det som kallas för "transfer" inom litteraturen

¹ Vuxenpedagogikens dilemma beskrivs av Bron och Schemmann som hur vuxenpedagogiken kan skapa solidaritet och nationell samhörighet samtidigt som kulturell, social och individuell diversitet och utveckling stöds (Bron och Schemmann, 2001, s. 8).

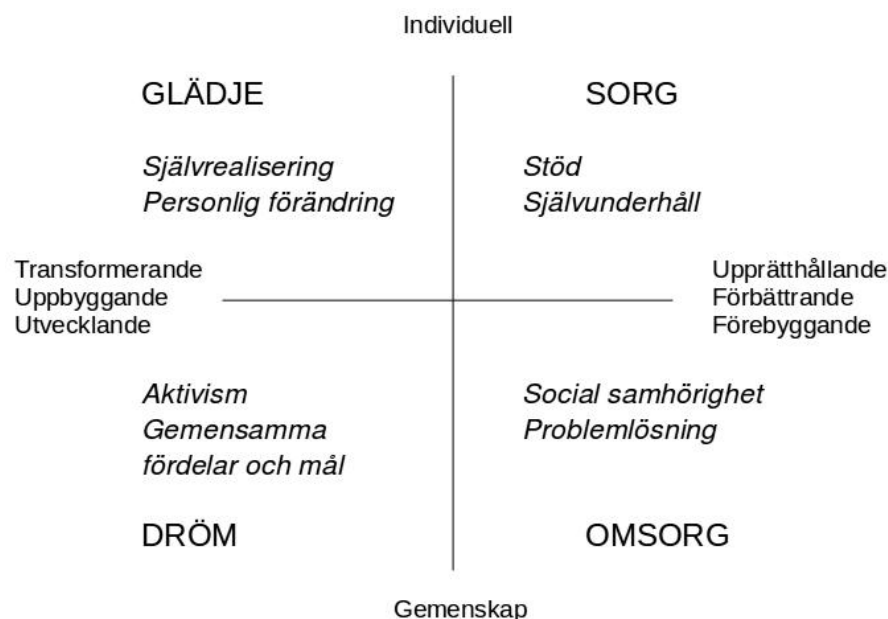
(se också nedanför). Lärande i sociala rörelser är mångsidigt och Elsdon et al. ordnade deras resultat i fem typer av lärande som individen i deras undersökning berättade om: det sociala, innehållsrelaterade, professionella, politiska och det personliga lärandet. Det innehållsrelaterade lärandet utpekades som den största del av lärandet som de vuxna rapporterade om och hänger naturligt samman med vilken social rörelse som är i fråga. Det sociala lärandet hänvisar till betydelsen av den sociala kontakt eller anknytningen mellan den sociala rörelsen och medlemmarna. Denna typ av lärande skulle enligt Elsdon et al. vara den näst största del av lärandet i sociala rörelser. Det professionella lärandet handlar om transfer mellan människors professioner och sen lärandet i den sociala rörelsen, och om det ena stödjer det annat eller inte. Det politiska lärandet handlar om de sätt de sociala rörelserna påverkar deras omgivningar på, men också om det politiska handlandet inom sociala rörelser. Det personliga lärande beskrivs som abstrakta färdigheter som t.ex. tålmod och självförtroende. I Elsdon et al.s undersökning består lärande i sociala rörelser består av en komplex helhet som skapas i mötet mellan människor och de relationer som de kommer att bli en del av. Elsdon et al. intervjuade många människor och frågade främst om deras individuella lärande, men i beskrivningarna av de olika typer av lärande märker man det kollektivias betydelse för lärandet eftersom det relateras till relationen mellan människor och den sociala rörelsens specifika mål och syften. (Elsdon et al., 1995, s. 53-78.)

Omfattningen av överföring (transfer) av lärandet i form av kunskap, färdigheter och attityder mellan individen, den sociala rörelsen och samhället diskuteras ofta och verkar bero på en kombination av olika faktorer. Enligt Fields (2005) är lärande i sociala rörelser mycket behovsstyrt. Det måste finnas ett specifikt lärandebehov och det som lärandet syftar till både inom och utanför den sociala rörelsen. Lärande inom sociala rörelser påverkar också utanför dessa, men är avhängig av den existerande expertisen och kunskapen inom den sociala rörelsen. I sin studie fann Fields att sociala rörelser bara i begränsad utsträckning utvecklade individens kompetenser som sedan blev samhället till nytta. (Fields, 2005, s. 172.) I en annan studie hade lärande i sociala rörelser en annan riktning: från individen till den sociala rörelsen och därpå ut i samhället (Laitinen och Nurmi, 2003).

Elsdon et al. (1995) påvisade att de sociala rörelsernas storlek och grad av professionalisering, deras orientering (inåt- eller utåtvänd) samt deras inriktning (specialist eller generalist) hade stor betydelse för lärandets innehåll och typer av lärande för medlemmarna. Motsvarande resultat finns i finländsk forskning, där organisationstyp, den sociala rörelsens så kallade identitet (ungefär i betydelsen profil) samt antal medlemmar (storlek) verkar vara centrala förutsättningar för lärandet (Fields, 2005). I den engelska undersökningen sågs också skillnad på hur män och kvinnor såg på sitt lärande och vilka typer av sociala rörelser de engagerade sig i (Elsdon et al., 1995). De observerade också att många små organisationer enbart fungerade med frivillig kraft och att de större sociala rörelserna i högre grad var professionaliserade, dvs. fungerade delvist med avlönad arbetskraft. Professionalisering och avlönad personal kan vara ett demokratiskt och pedagogiskt problem för de sociala rörelserna, eftersom medlemmarnas politiska och mångsidiga lärande övertas eller skötas av de anställda. Medlemskapets tidsmässiga längd var

en betydelsefull förutsättning för medlemmarnas lärande och för att kunna utveckla medlemmarnas fulla potential samt skapa kontinuitet och stabilitet i den sociala rörelsen. (Elsdon et al., 1995.) Kortare tidsmässigt engagemang och fokus på individens val menas av en del forskare vara ett hot mot de sociala rörelsernas kollektiva idé och anses vara problematisk för lärandet (Siisiäinen, 2003, s. 70; Kankainen & Siisiäinen, 2009, s. 245).

Lärande i sociala rörelser har både individuella och kollektiva effekter som hittas i spänningsfältet mellan upprätthållelse och transformation (figur 2) (Schuller, 2004, s. 25; Kareinen, 2004, s. 86). Dessa effekter kan också beskrivas som de sätt individens behov och



Figur 2. Modell som försöker beskriva sambandet mellan lärandets effekter och motiv för att engagera sig i sociala rörelser. Olika motiv menas ge upphov till olika former av lärande. Efter Schuller, 2004, s. 25 och Kareinen, 2004, s. 86, kuvio 2.

motiv förenas med den sociala rörelsens mål och verksamhet. Niemelä kallar spänningsfältet för bildningens möjlighet (Niemelä, 2011, s. 192). Människors motiv för att engagera sig i sociala rörelser är mycket individuella och beskrivs som resultatet av ett samspel mellan inre och yttre omständigheter (Amnå, 2008, s. 101-102).

Individens och den sociala rörelsens motiv (glädje, sorg, dröm och omsorg) i figur 2 påverkar vilka former av handlande och lärande som bedöms vara viktiga både för individen och den sociala rörelsen. Människor som blir/är aktiva i sociala rörelser har ofta inte till avsikt att lära sig, lärande ses vanligen som en sidoeffekt och som mindre relevant (Habermann, 2001, s. 93). I Grönlunds studie hade värderingar, identitet och livssyn mycket större betydelse för deltagandet i frivilligt arbete (Grönlund, 2013, s. 28). Lärande i sociala rörelser varierar pga. människors individuella skillnader i värderingar, identitet och livssyn (Grönlund, 2013, s. 34-35).

Att vara aktiv i en social rörelse ackumuleras (Harju, 2006, s. 89-94; Liebkind, Teräsaho och Jasinskaja-Lahti, 2006, s. 131; Pekola-Sjöblom, 2016, s. 11). Siisiäinen och Blom hittade i deras undersökning belägg för att andelen av finländare som inte är medlemmar av någon social rörelse verkar ha sjunkit sedan 1970-talet medan procentdelen av finländare med fyra eller fler medlemskap har ökat (N = 1000) (Siisiäinen & Blom, 2009, s. 272). I en undersökning hade kringtredjedel (32%, N=1443) av de finlandssvenska respondenterna tre eller flera medlemskap (Liebkind, Teräsaho och Jasinskaja-Lahti, 2006, s. 131). I en annan undersökning svarade 47 % av respondenterna (N = 11472) att de inte var engagerade i någon förening, medan 13 % var aktiva i mer än tre föreningar (Pekola-Sjöblom, 2016, s. 14, kuvio 11). Föreningar uppfattas av de föreningsaktiva som ett av de viktigaste sätt att vara aktiv och påverka politiskt på den kommunala nivån i Finland, medan de som inte är aktiva har en mer pessimistisk uppfattning av föreningars möjligheter för att påverka (Pekola-Sjöblom, 2016, s. 11).

I Finland finns tillika en språklig skillnad i vilka föreningar de olika språkgrupperna engagerar sig (Kreander, 2006, s. 54, 83). Svenskspråkiga finländare var i undersökningen mest aktiva i religiösa, kulturella, sociala och utbildningsanknutna föreningar, medan finskspråkiga mest var aktiva inom politiska föreningar och fackförbund (Kreander, 2006, s. 55). Skillnaderna i föreningsarnas språk varierade enligt regioner och förening, där några förenings typer var mer svenskspråkiga än andra (Kreander, 2006, s. 83-84). I en undersökning från 2015 (N = 9 982–10 778) svarade 22 % av respondenterna att de var engagerade i idrottsföreningar, 18 % i fackförbund medan 11 % av respondenterna var aktiva i byalag och pensionärsföreningar (Pekola-Sjöblom, 2016, s. 15).

Flera undersökningar framhäver att utbildningsnivå och kön har stor betydelse för lärandet och i vilka sociala rörelser människor engagerade sig (Elsdon et al., 1995). Elsdon et al. hittade signifikanta skillnader i vilka typer av sociala rörelser män och kvinnor engagerade sig i och att utbildningsbakgrund var en viktig betydelse för vilka sociala rörelser människor engagerade sig i. Flera undersökningar av finländsk material stöder dessa observationer. De som har högre utbildning är mer aktiva i sociala rörelser än de med lägre utbildning (Fields, 2005, s. 145). I en undersökning av finlandssvenska sociala rörelser och organisationer fanns ändå små skillnader i deltagande mellan den finlandssvenska befolkningen och eliten, där eliten i större utsträckning deltar i kulturella föreningar, medan befolkningen deltar mera i religiösa föreningar. Organisationseliten visade också större samhällsaktivism än befolkningen som helhet (Djupsund & Strandberg, 2006, s. 218). I motsättning till dessa resultat fann Siisiäinen att utbildningsbakgrund inte verkar ha en stor effekt på deltagande i Finland om man jämför med andra västliga länder, men han påvisade ändå att finländska kvinnor var mer aktiva än finländska män i sociala rörelser (Siisiäinen, 2015, s. 277).

Det finns mycket forskning om deltagande i sociala rörelser som ofta hänvisar till diskussionen om socialt kapital och mänskliga nätverk (Fields, 2005, s. 51; Niemelä, 2004, 2009; Putnam, 2006). Enligt Putnam hänger socialt kapital och sociala rörelser samman, men det är empiriskt

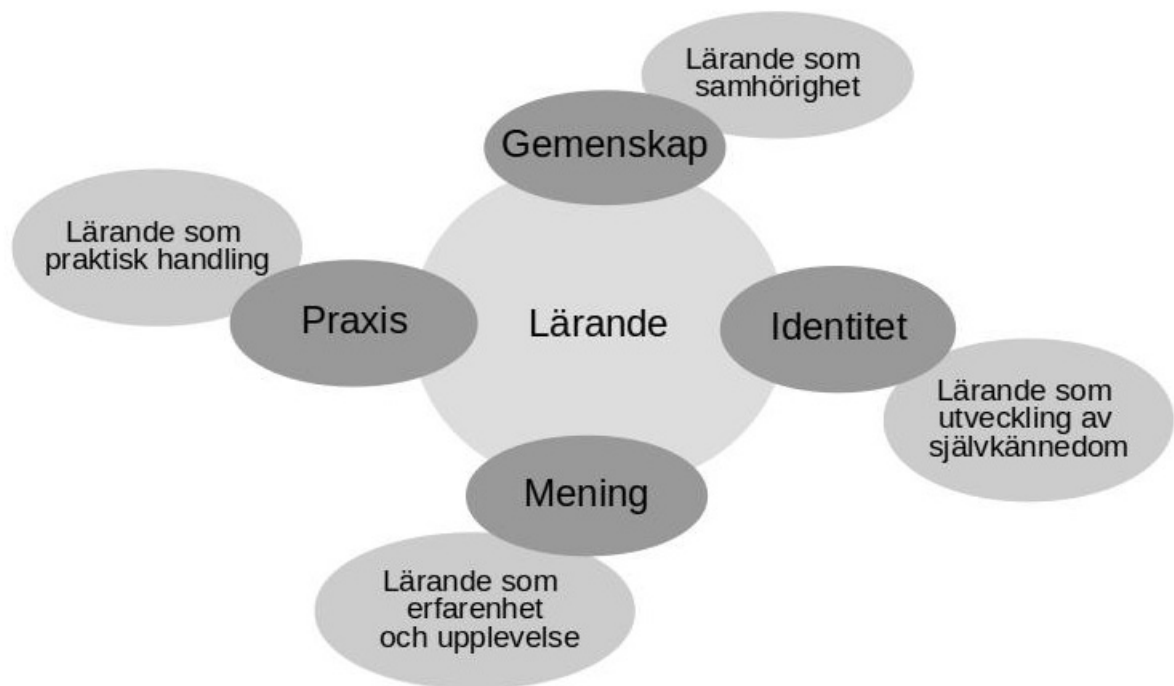
oklart hur och varför. Frågan om Putnams analys av sambandet mellan socialt kapital och föreningar i USA också gäller för de nordiska länderna har diskuterats mycket, för sambandet mellan sociala rörelser och socialt kapital i de nordiska länderna verkar inte stämma överens med Putnams teori. I de nordiska länderna verkar det vara välfärdsstaternas förtjänst att det finns ett högt socialt kapital, inte föreningslivets (Luoma-Aho, 2005, s. 149-150). Däremot är de flesta forskare eniga om att deltagande i sociala rörelser har ändrat karaktär och kanske även blivit lösare, mera frivilligt baserat och av symbolisk art än tidigare (Harju, 2004b, s. 111-112; Skocpol, 2003; Amnå, 2008; Papakostas, 2012; Siisiäinen, 2003, 2009, 2015). Dessutom har förnyat fokus på aktivt medborgarskap och deltagande i sociala rörelser gjort medborgare och medlemmar som inte deltar aktivt i verksamheten till ett demokratiskt problem (Niemelä, 1999, s. 197; Papakostas, 2012; Putnam, 2006; Pekola-Sjöblom, 2016, s. 2). Ahl påpekar att skäl för att människor inte deltar inte behöver vara liktydig med brist på motivation (Ahl, 2007, s. 139). Frågan återstår om vem som skapar problemet och konstruerar ovilliga, inaktiva, passiva medborgare och för vilka ändamål. Eftersom motivationsteorier ofta fokuserar på inre psykologiska förklaringar, blir bristen på motivation individens problem (Cross, 1981, s. 112). Några vuxenpedagoger drivs av genuint bekymmer för jämlikhet och det sociala kapitalets skick (Niemelä, 2009, s. 277), medan andra menar att inte all aktivitet är medborgaraktivitet och att alla medborgare inte ska vara aktiva i sociala rörelser för att kunna räknas som "riktiga" medborgare (Harju, 2004a; Vandenabeele, Reyskens och Wildemeersch, 2011, s. 206; Basten, 2002).

2.3 Det kollektiva lärandet

Det kollektiva lärande omtalas ofta som en viktig del av lärandet i sociala rörelser, men bara ganska få har faktiskt undersökt fenomenet empiriskt och det är särskilt två nyare undersökningar som jag kommer att basera avhandlingen på. Traditionen för individbaserade teorier om lärande är stark inom vuxenpedagogisk forskning internationellt, där idén om självstyrt lärande dominerar och har kritiserats för att inte förklara människogrupperns lärande, dvs. det kollektiva lärandet, på ett tillfredsställande sätt (Kilgore, 1999, s. 191). Kilgore liknar individens och gruppens lärande och enligt henne består kollektivt lärande av dynamisk interaktion och ömsesidig utveckling av individuella och delade åsikter inom en grupp - för Kilgore handlar lärande i sociala rörelser om identitet och kunskaps-skapande processer som skapas i både konflikt och solidaritet mellan människor (Kilgore, 1999). Sandlin och Walther menar att dessa former av lärande inte räcker, att det bredvid det kollektiva identitetslärandet också måste finnas ett lärande knutet till den sociala rörelsen för att denna ska kunna representera och jobba för social förändring på ett för medlemmarna vettigt sätt (Sandlin & Walther, 2009, s. 314). På det sättet är Kilgores och Sandlin och Walthers teorier om kollektivt lärande i sociala rörelser mycket lika Lave och Wengers teorier om praxisgemenskaper och situerat lärande.

En av de mest inflytelserika teorierna om kollektivt lärande är Lave och Wengers teori om situerat lärande och Wengers teori om praxisgemenskaper kallade för "communities of practice" (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Wengers teori omfattar alla former av gemen-

skaper som individer ingår i, även om Wenger sedan har utvecklat den teoretiska modellen inom organisationsforskning och arbetsrelaterat lärande (Wenger, 1998, s. 6; Wenger, 2009, s. 212). Wengers tidiga teori om praxisgemenskaper bestod av fyra delar: en gemenskapsdel, en identitetsdel, en praxisdel och en meningsdel (figur 3). I en senare artikel beskrivs "praxisgemenskaper" utgående från tre element: ett identitetselement som skapas genom gemensamt intresse och förpliktelse som Wenger kallar för domän, ett element kallat för gemenskap som handlar om lärande som skapas genom gemensamma aktiviteter och hjälp som individen får i gemenskapen. Det sista element kallar Wenger för praxis och handlar om lärande som skapas i människors handlingar. I förhållande till Wengers ursprungliga fyrdelade teorin har "identitet" och "mening" i den nyare teorin blivit till "domän" och innehåller ett tydligare element av förpliktelse inom gemenskapen.



Figur 3. Komponenterna i Wengers första teori om lärande i praxisgemenskaper.
Efter Wenger, 1998, s. 5.

Oavsett Wengers senare komprimering av de teoretiska komponenterna äger lärande ändå rum i de sociala relationerna som en naturlig del av praxis och uppfattas ännu som en öppen och föränderlig kunskaps-skapande process baserad på människors deltagande (Lave, 2009, s. 204; Wenger, 2009, s. 213). Lärande och kunskap är integrerade i praxisgemenskapen. Antagandet om lärande som kontextuellt bundet har inte varit obestritt, eftersom lärande inte alltid kan relateras till en specifik kontext. En annan kritik gäller romantisering av fenomenet kollektivt lärande som står fritt från maktrelationer - en kritik som Wenger kanske har försökt ta hänsyn till i sin teori om individens känsla av förpliktelse mot praxisgemenskapen (infed). Den australiensiska vuxenpedagogen Griff Foley kommer med en likartad kritik med utgång-

spunkt i sin uppfattning av social handling, som han kallar för "learning in social action". Han menar att lärande i sociala rörelser mycket långt baserar sig på protest och människors känslor av förtryck (Foley, 1999, s. 1 - mellan 3) och att det är de delade känslorna eller uppfattningarna av förtryck som skapar lärande, eftersom människor måste handla kollektivt för att åstadkomma social rättvisa. Individerna måste vara driven av något, ett tidigare lärande utanför praxisgemenskapen, för att skapa förändring och lära sig något. Foleys tankar om det kollektiva lärandet och de människor som handlar kollektivt i sociala rörelser återfinns i en del vuxenpedagogisk litteratur där frågan om sociala rörelsers potential för samhällsförändring kommer upp. Om man ser kollektivt lärande som uppstått av en önskan om social rättvisa är det säkert inom detta perspektiv de flesta vuxenpedagogiska undersökningarna av lärande i sociala rörelser finns.

Frågan om hur det individuella lärandet förhåller sig till det kollektiva finns i de presenterade teorierna om kollektivt lärande, men har inte behandlats som en fråga i sig. Det gör däremot en nyare linje i den vuxenpedagogiska forskningen som har utvecklats. I denna forskning förstås det individuella och det kollektiva lärandet som sammanvävda och kanske även oskiljbara. Utgångspunkten för lärandet menas ligga i det som Freire på sin tid kallade för generativa scheman ("generative themes") och kunskaps-skapande processer som skapas dialektiskt och relateras till sociala rörelsers mål och syften (Scandrett, Crowther, Hemmi, Mukherjee, Shah, & Sen, 2010). Lärandet rör sig mellan olika nivåer: från det individuella till det kollektiva inom den sociala rörelsen och till omgivningen och tillbaka igen i en iterativ process utan tydlig början och tydligt slut. Det skapar en situation där det kollektiva lärandet kan skapas i många olika sammanhang (Kluttz & Walter, 2018, s. 8). Det individuella hänger samman med det kollektiva lärandet på många olika sätt. Oftast innebär lärandet en form av dialog eller interaktion mellan människor, platser och andra människor/organisationer/sociala rörelser och i allt detta ingår identitetsskapande och hur vi-känsla skapas bland medlemmar (Scandrett et al., 2010, s. 10).

Enligt ovanstående forskare är det kollektiva lärandet i sociala rörelser dynamiskt och interaktivt och genereras i många former av handlande som människor engagerar sig i. En nyare vuxenpedagogisk forskningsinriktning försöker förstå samspelet och de många relationer som påverkar det individuella och kollektiva lärandet i och utanför sociala rörelser. Det finns enskilda finländska undersökningar av olika relationers betydelse för lärandet i sociala rörelser och i den forskningen är det sällan som relationernas betydelse för lärandet diskuteras på ett tydligt sätt, även om det verkar vara en bakomliggande idé att de undersökta relationerna alltid påverkar på något sätt. Efter att ha presenterat avhandlingens teoretiska utgångspunkt går jag huvudsakligen genom den finländska forskningen om relationer på och mellan olika nivåer för att skapa ett överblick över det existerande empiriska materialet om ämnet.

Dekeysers modell för lärande i sociala rörelser

Syftet med denna avhandling är att bidra med en bättre förståelse av hur kollektivt lärande i sociala rörelser skapas i en mångfald av relationer och i det följande presenteras avhandlingens teoretiska ram. Teorin baserar sig på Dekeysers tankar om nivåer och relationers betydelse för lärande i sociala rörelser, och därför presenterar jag kort hans ursprungliga idé i det följande.

Luc Dekeyser utvecklade på 1990-talet olika modeller för att konceptualisera lärande i sociala rörelser. En modell är baserad på idén om att lärande är beroende av kontexten som den skapas i och syften på olika nivåer (Tabell 2). Dekeyser hade den åsikten att det är utmanande för sociala rörelser att veta hur de ska och kan påverka samhället mera effektivt. Hans budskap var att om sociala rörelser kan skapa lärmiljö baserad på kollektivt lärande har de bättre möjligheter att faktiskt påverka samhället och skapa förändring, men för att uppnå detta måste de sociala rörelserna också ha en organisationsstruktur som främjar det kollektiva lärandet i icke-hierarkiska relationer mellan medlemmarna.

Tabell 2. Lärande i sociala rörelser på och mellan fler nivåer. Efter Dekeyser, 2001b, s. 95.

	Interna element	Externa resultat
Makronivå = samhällsnivå	Hur påverka samhället	Demokratiskt samhälle
Mesonivå = sociala rörelsesnivå	Organisationsstruktur	Lärmiljö
Mikronivå = lärandenivå	Kollektivt lärande genom viktiga händelser (eng. critical incidents)	Social rättvisa Kollektiv identitet Självstyrt lärande

I Dekeysers modell påverkar och bestämmer olika nivåer och de strukturer som finns på dessa lärandet för både medlemmar och för människor utanför de sociala rörelserna. (Dekeyser, 2001b, s. 95.) Dekeyser ansåg att lärande i sociala rörelser skapas som resultat av interaktion och relationer mellan olika nivåer och hänsyn till den sociala rörelsens egna mål och syften. Sociala rörelser kännetecknas av att det är många hänsyn till både det interna och det externa som måste balanseras, en synpunkt som kanske motsvarar Alanens idé om anknytningens dubbelkaraktär (se nedan). Enligt Dekeyser kan det inom sociala rörelser existera många motsättningar (mellan medlemmar och organisation samt mellan de primära och sekundära mål som dessa kan ha). Enligt Dekeyser och Elsdon skapas lärande i sociala rörelser kan skapa och skapas av medlemmarnas upplevelse av samhörighet eller divergerande åsikter, det som också kallas för kongruens och inkongruens. (Dekeyser, 2001a, s. 40-41; Elsdon et al., 1995, s. 42.)

Delar av Dekeysers modell har tillämpats ett par gånger i vuxenpedagogisk forskning vilket har resulterat i att modellen har omformats (Scandrett et al., 2010; Kluttz & Walter, 2018). Kluttz och Walter har utvecklat modellen till att fokusera på lärande som både kontextuellt (på de olika nivåer) och relationellt (mellan de olika nivåer) bestämt (tabell 3). Modellen har använts

för att förklara både hur det individuella lärandet samverkar med det kollektiva lärandet och hur individens eller gruppens lärandet händer på samtliga, en eller fler nivåer samtidigt. Mikronivån hänvisar främst till medlemmets eget lärande i den sociala rörelsen. På mesonivån händer den form av lärande där medlemmet och medlemmen i den sociala rörelsen relaterar deras eget lärande till andras. Detta sker exempelvis genom dialog, samtal, aktiviteter eller någon annan form för interaktion. På mesonivån kan grupper också lära sig och skapa gemensamma erfarenheter. Makronivån refererar i Kluttz och Walters modell till den situation eller det förhållande där den sociala rörelsen, dess medlemmar (både enskilt och/eller tillsammans) interagerar med omgivningen utanför och kring den sociala rörelsen vilket också innebär lärande för de som är inblandade. (Kluttz & Walter, 2018, s. 9-11.) I modellen (tabell 3) ges exempel på de former av lärande som äger rum på de olika nivåerna som Kluttz och Walter hittade i deras undersökning av en internationellt förankrad miljö rörelse i Nordamerika, the Climate Justice Movement.

Tabell 3. Kluttz och Walters modell för lärande i sociala rörelser. "Conscientization" är Freires ord för utvecklingen av människors kritiska medvetenhet om världen, dess motsättningar och orättvisor och försöker åtgärda dessa genom sociala aktioner. Efter Kluttz & Walter, 2018, s. 8.

Individuellt lärande		Kollektivt lärande	
	Mikronivå	Mesonivå	Makronivå
Informellt lärande	Kognitiv förändring, t.ex. ny kunskap om den sociala rörelsen, nytt kunnande.	Transformativt lärande. Medvetet byta av tankesätt, både individuellt och kollektivt lärande.	Utveckling av kritisk social medvetenhet ("conscientization"). Kulturell-ideologisk förändring.
Ändamålsenligt lärande	Självstyrt lärande, observation, interaktion med andra.	Observation, deltagande i aktioner, debatter, utväxling av idéer mm.	Aktivism och kunskap om krafter utanför den sociala rörelsen, samlande information och erfarenhet utifrån.
	Deltagande i organiserat/planerat lärande, t.ex. kurser, föreläsningar.	Medvetet byta av tankesätt ("reframing") genom diskussion av mål och strategier.	Kollektivt handlande, allianser, samarbete, nätverk.

I modellen har Kluttz och Walter också intresserat sig för olika grader av organisering av lärandet inom varje nivå. Det oorganiserade lärandet beskrivs i modellen som informellt och det organiserade lärandet som ändamålsenligt. Vart det specifika lärandet placeras in i modellen beror på de andra former av lärande - om de är mer eller mindre organiserade. Det är också viktigt att komma ihåg att de tre nivåer hänger samman och påverkar varandra, t.ex. kan makronivån direkt påverka mikronivån och först senare mesonivån eller omvänt. Det betyder att avgränsningen mellan nivåerna kan vara mer komplex och flytande än modellen kanske visar. (Kluttz & Walter, 2018, s. 11.) Ett möjligt problem med modellen är att den innehåller både det

individuella och det kollektiva lärandet på samma tid, eftersom en grupp medlemmar också kan delta i organiserat lärande på mesonivå eller bedriva självstyrt lärande. Det kan ge en viss osäkerhet kring vem som lär sig och på vilka sätt.

Med hjälp av modellen kan både det individuella och kollektiva lärandets många former diskuteras (individuellt, kollektivt, informellt och ändamålsenligt lärande) och lärandets många former kan dessutom relateras till olika analysnivåer. Därför är modellen och tankarna bakom intressanta för denna avhandling. Modellen verkar därför vara en användbar utgångspunkt för att förstå det kollektiva lärandet som dynamiskt skapat. Modellen är i hög grad en postmodern konstruktion där nivåerna och relationerna tillsammans är delar av en helhet, som kontinuerligt skapar gemenskaper och individer i en växelverkan - här en pågående och dynamisk process (Tennant, 2009, s. 151-152). Den ger en ram att förstå lärande i sociala rörelser som skapat i växelverkan och komplexa relationer.

Relationen mellan medlemmar i sociala rörelser och den sociala rörelse de är medlem i
Den vuxenpedagogiska forskningen har främst intresserat sig för mikronivån i kollektivt lärande och medlemmars individuella lärande som oftast relateras till lärande på makronivån - i detta ingår exempelvis forskning om aktivt medborgarskap. När man läser om vilken relation medlemmar i sociala rörelser har till den sociala rörelsen de är medlem i, är "engagemang" och "medlemskap" centrala begrepp. Enligt Ojakangas och Alanen är de attityder och den anknytning som medlemmar har till sina sociala rörelser centrala för att förstå förutsättningarna för lärande i sociala rörelser (Ojakangas, 2006; Alanen, 1970). Medlemskapet är det konkreta uttrycket för anknytning. En skötsamma medlem delar den sociala rörelsens ideologi, mål, syften, är engagerad och deltar aktivt (Einarsson, 2011, s. 15). Men det har också påvisats att medlemmar i sociala rörelser ofta sinsemellan har olika värderingar, åsikter och prioriteringar vilket antas påverka lärandet (Papakostas, 2012; Einarsson, 2011, s. 74; Elsdon et al., 1995, s. 42; Dekeyser, 2001a, s. 40). Medlemmarnas olika uppfattningar av sitt medlemskap innebär ofta ett möte med den sociala rörelsens värderingar utan att konflikt skapas. Enligt Alanen har engagemang (fi. "sidonnaisuus") både fördelar och nackdelar. Han menar att engagemanget har två dimensioner: en inre och en yttre. Den inre, dvs. den sociala rörelsens organisatoriska, ideologiska och specialiserade verksamhet, skapar anknytning mellan medlem och den sociala rörelsen, medan relationen mellan medlemmen och den sociala rörelsen i yttre bemärkelse skapar en förbindelselänk mellan medlemmen/den sociala rörelsen och samhället. För Alanen är det viktigaste att individen utvecklas inte bara som medlem i sociala rörelser, utan också som människa i samhället. (Alanen, 1970.)

Studier av sociala rörelser utan klar profilering visar att det kan vara svårt för medlemmen att hitta en kollektiv identitet och skapa en när anknytning till den sociala rörelsen (Sandlin & Walther, 2009; Haenfler, 2004). I dessa sociala rörelser är den egna identiteten viktig, medan den kollektiva identiteten mera fungerar som ett stöd och inte som en förutsättning för lärandet. Det pekar kanske på en lite annorlunda relation mellan mikro- och mesonivån (Haenfler, 2004).

Sandlin och Walther menar att individens lärande blir en livslång, individuellt styrd process där den lever sitt liv för att inspirera andra (Sandlin & Walther, 2009, s. 314.) Kraven på självstyrt lärande och individens eget kunskapsökande skulle då vara starkare i sociala rörelser med ottydlig egen profilering än i de sociala rörelser som har en mera organiserad och medlemsbaserad verksamhet.

Relationen mellan sociala rörelser

En finländsk studie visar att relationer på mesonivå är viktiga för sociala rörelser och dess medlemmars möjligheter till lärande. Fields undersökte hur institutionellt press i form av policyer om livslångt lärande kan påverka lärandet och arbetsformerna i sociala rörelser i Finland. Hon drog slutsatsen att det sätt på vilket man lär sig i sociala rörelser beror på typen av sociala rörelse, hur denna definierar och positionerar sig i förhållande till staten samt den sociala rörelsens geografiska placering, storlek, tillgång till expertis och resurser, nätverk samt samarbete med andra sociala rörelser. (Fields, 2005, s. 165-173.) Sociala rörelser har enligt Fields olika förutsättningar och möjligheter att främja lärande och de påverkas av relationer till makronivån (stat och samhälle) och andra sociala rörelser, som i sin tur påverkar medlemmarnas möjligheter till lärande. Vad relationerna mellan sociala rörelser betyder för medlemmarnas och de sociala rörelsernas lärande är en aspekt som finländska forskare inte har forskat mycket i, men forskning kring detta är lite vanligare utvecklat utomlands. Också i Finland existerar allianser, samarbete och nätverk mellan sociala rörelser, vilket uppfattas som en politisk fördel och nödvändighet. Forskning visar att relationer och samarbete mellan sociala rörelser ökar kunskapen och handlingskraften, även om det motsatta också kan hända (Lowan-Trudeau, 2017; Kirk, 1997; Scandrett et al., 2010).

Relationen mellan sociala rörelser och samhället

Det finns en del vuxenpedagogiska studier av hur samhället och andra organisationer på makronivå påverkar sociala rörelsernas verksamhet. Sarja (1994) har i sin undersökning av ekonomiska förutsättningar för folkbildningsarbetet framhått statens och statsandelarnas betydelse för verksamheten inom studiecentraler. Enligt hans beräkningar minskade de statsandelar som gavs till folkbildande verksamhet i Finland under perioden 1991/94, vilket resulterade i en motsvarande minskning av kursverksamheten och därmed lärandet. Det minskade kommunala och statliga stödet har också pressat föreningar till sammanslagningar över språkgränsen (Kreander, 2006, s. 56). I nyare forskning framhävs att också statlig kontroll och statliga riktlinjer har en stor betydelse för den folkbildande verksamheten (Pätäri, Turunen & Sivenius 2015). Oftast beskrivs relationen mellan staten och den folkbildande verksamheten som ett frihetsdilemma där vuxenpedagoger försöker förstå vad frihet innebär i detta sammanhang, när mycket av den folkbildande verksamheten är ekonomiskt och juridiskt bunden till statsandelar och kommunalt stöd (Sjöberg 1994, s. 43). I forskningen diskuteras de direkta konsekvenserna av detta lärandet beklagligtvis inte. I Fields undersökning av relationen mellan staten och de sociala rörelserna visade det sig att statens politisering av lärandet i form av policydokument om livslångt lärande

påverkade de sociala rörelserna på olika sätt. Enligt Fields har policydokument om livslångt lärande implikationer för lärandet och verksamheten i sociala rörelser, men vilka dessa implikationer är förklarar inte närmare. (Fields 2005 s. 191.) Alanen ansåg att statlig kontroll och övervakning kan vara lämpligt för att undvika grupp fokuserat fördelstänkande. Han beskrev föreningsengagemangets dilemman utgående från tre sätt att engagera sig: organisatoriskt, ideologiskt och specifikt inriktat. Enligt Alanen var det intressanta på 1970-talet hur föreningars bildningsmål passade in i de nationella målen för folkbildningsverksamheten. (Alanen, 1970, s. 147.) Även om Alanen främst behandlade medborgarinstitut och deras möjlighet att vara opåverkade av andra organisationer och staten, verkar hans tankar om en nära anknytning mellan samhällets olika organisationer ännu vara relevanta och nyttiga för att studera villkoren för lärande i sociala rörelser.

Sammanfattning

Sociala rörelser är ett ställe där man lär sig många olika saker, ibland formellt, ibland informellt, och ibland uppfattar individen inte alls att den har lärt sig något förrän någon frågar om det. Lärandet är en process. Det som påverkar lärande i sociala rörelser handlar om relationen mellan medlemmarna, förhållandet mellan medlemmen och den sociala rörelsen, och relationen mellan den enskilda sociala rörelsen och andra sociala rörelser, staten och samhället. Men lärande handlar också om det som individen tar med sig in i den sociala rörelsen i form av behov, motiv, uppfattningar, attityder, livssyn och värderingar och den sociala rörelsens egenskaper när det gäller storlek, geografisk placering, typ, mål och syften. Att undersöka individuellt och kollektivt lärande i sociala rörelser är en utmaning, för det finns inte entydiga och universella kategorier som människor förstår sitt lärande i relation till. Lärandets flytande, dynamiska och otydliga karaktär verkar vara ett villkor som vuxenpedagoger måste förhålla sig till, för det individuella och det kollektiva lärandet ger intryck av att vara svåra att åtskilja analytiskt. Lärande i sociala rörelser påverkas av relationer mellan nivåer. Mångfalden av relationer skapar variation i lärandet och dess förutsättningar både för individen och kollektivet. De många och varierande relationerna mellan mikro-, meso- och makronivån är viktiga för att förstå kollektivt lärande i sociala rörelser som ett dynamiskt och varierat fenomen. Kluttz och Walters modell är en bra ram för att komma närmare det kollektiva lärandet i sociala rörelser och hur det skapas i många olika former av relationer. Modellen skulle ge möjlighet att undersöka lärande i sociala rörelser både som en helhet och som en nivådelad process.

3 Metod

Tidigare undersökningar av lärande i sociala rörelser har fokuserat på uppfattningar av inlärningsresultat och nytta av dessa, medan medlemmarnas uppfattningar av relationer inom och utanför sociala rörelser inte har intresserat forskare i lika hög grad. Även om andra ordningens perspektiv har präglat den nyare forskningen, skulle man önska sig att också bildningsperspektiv och komplexa relationer fick större utrymme i förståelsen av lärande i sociala rörelser. Vi vet mycket om inlärningsresultat, men inte om hur den sociala rörelsen uppfattas som lärmiljö. "Vad"-frågor ger inte mening utan "hur"-frågor. De är två oskiljbara aspekter av en individs uppfattning, där sättet att uppfatta fenomen på också avgränsar fenomenet (Uljen, 1989, s. 23-25).

3.1 Fenomenografi som ansats

Denna avhandling syftar på att utvidga kunskapen om förutsättningar för lärande i sociala rörelser och didaktiska synsätt inom denna lärmiljö. Forskning visar att människor inte kan låta bli att lära sig i sociala rörelser. Det perspektiv som behövs är hur lärandets innehåll och betydelse hänger samman med den sociala rörelsen och uppfattningar om denna som lärmiljö. Som fenomen är lärande alltid relaterat till en helhet, vilket gör det kontextuellt bundet. Inläring sker alltid i ett bestämt socialt sammanhang, där undervisningens innehåll och former styr varandra - inläring utan innehåll finns inte, hävdar fenomenografer (Dahlgren, Svensson, Säljö & Marton, 1981, s. 139, s. 157).

Människor uppfattar världen omkring sig olika, vilket betyder att samma fenomen kan ha olika innehåll för skilda människor. Varenda människa skapar egna tolkningar av verkligheten, vilket betyder att en situation kan frambringa många individuella uppfattningar, inom fenomenografen kallat för utfallsrum, dvs. de kvalitativa variationer som finns i individers uppfattningar av ett fenomen (Dahlgren, Svensson, Säljö & Marton, 1981, s. 17). Kunskap definieras som uppfattningar av fenomen. Fenomenografer förstår kunskap som en skapande aktivitet, som skapar nytt innehåll med samma eller ny struktur (Dahlgren, Svensson, Säljö & Marton, 1981, s. 47). Variationer i kunskap skapas i individens tolkning av verkligheten och genom att tidigare uppfattningar tas med in i inläringssituationer som både påverkas av och påverkar existerande uppfattningar. Med en fenomenografisk ansats siktar man på en empirisk beskrivning av hur människor uppfattar fenomen på kvalitativt olika sätt och hur inläring ger upphov till skillnader i kunskap mellan människor (Dahlgren, Svensson, Säljö & Marton, 1981, s. 121). Eftersom denna avhandling vill få fram de sociala rörelsernas medlemmars egna beskrivningar av hur de uppfattar lärande i sociala rörelser är en fenomenografisk ansats passande.

Fenomenografen har rötter i inlärningsforskning och utvecklades av en forskargrupp (kallad för Inom-gruppen) vid Institutet för pedagogik vid Göteborgs Universitet. De såg inläring som

kvalitativa förändringar där inlärning alltid hade ett specifikt innehåll som empiriskt ska kunna påvisas (Dahlgren, Svensson, Säljö & Marton, 1981, s. 5-8; Larsson, 1986, s. 12, 22).

Inom fenomenografin är skillnaden mellan första och andra ordningens perspektiv central. Den första ordningen handlar om fakta, dvs. det som kan observeras utifrån. Den andra ordningen gäller hur någon upplever något, uppfattningar som verkar självklara, naturliga för individen. (Larsson, 1986, s. 12, 21-22; Uljens, 1989, s. 13.) Uppfattningar förstås som en oreflekterad grund, en ram som människor skapar kunskap inom (Uljens, 1989, s. 19), men som inte är stabil (Dahlgren, Svensson, Säljö & Marton, 1981, s. 7). Uppfattningar är organiska, föränderliga och situationsberoende, och de är alltid relaterade till en helhet, ett sammanhang bestående av relationer mellan uppfattningar. Som ovan nämndes finns en växelverkan och samtidighet mellan vad ett fenomen är och hur det uppfattas. Uppfattningar är individuella och varierar från person till person, men ändå kan uppfattningar jämföras med varandra. Variationen i uppfattningar kan ordnas i jämförbara beskrivningskategorier och det är dessa beskrivningskategorier som fenomenografin är intresserad av (Uljens, 1989, s. 42-43).

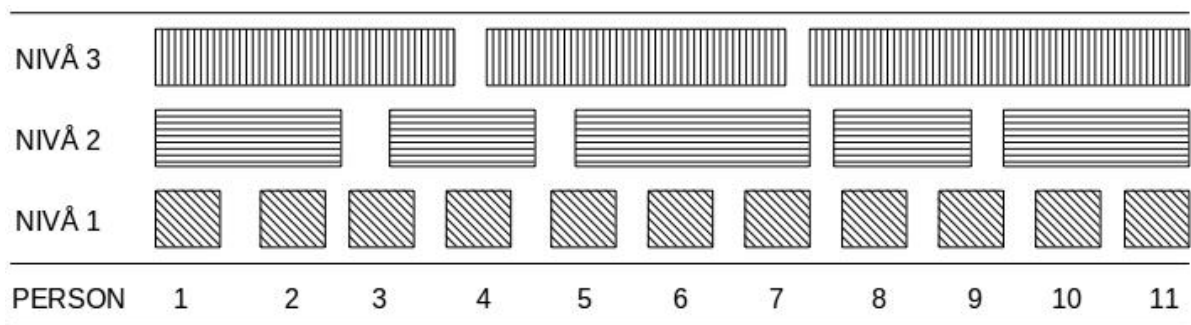
3.2 Fenomenografisk analys

Syftet med databearbetning inom en fenomenografisk ansats är att finna kvalitativt olika kategorier som bäst beskriver uppfattningarna i datamaterialet (Larsson, 1986, s. 20). En fenomenografisk analys är explorativ eftersom datamaterialens meningsinnehåll är styrande för analysen av data och kategoriskapande. Dessutom är forskarens förförståelse viktig som utgångspunkt i analysen (Uljens, 1989, s. 61). Den styrande principen i en fenomenografisk analys är dekontextualisering, dvs. uppspjälkning av en helhet (de enskilda informanternas uppfattningar) för att skapa en ny helhet (kategorier av uppfattningar) och hur dessa kategorier är relaterade till varandra (Uljens, 1989, s. 28-29, 36).

Det finns många olika sätt att analysera material på i en fenomenografisk ansats (Uljens, 1989). Eftersom en fenomenografisk analys har som mål att skapa kategorier utifrån människors uppfattningar följs ofta samma analysmodell som börjar med att man bekantar sig med materialet, sedan kondensation, jämförelse, gruppering, artikulering av kategorier, namngivning av kategorier och slutar med en kontextualiserande och kontrastiv fas (Dahlgren & Johansson, 2015; Siivola, 2012). Analysen innefattar att man rör sig från informanternas helhetsbaserade uppfattningar av ett fenomen mot en fragmentering av dessa i grupperingen av samtliga informanternas uppfattningar för att bilda en ny helhet bestående av det utfallsrum som kategorierna bildar, också kallat för beskrivningskategorier (Uljens, 1989, s. 39). Utfallsrummet anger variationerna i förståelsen av fenomenet och variationerna kan kontrasteras med varandra.

Ett mycket vanligt analysätt är att ordna beskrivningskategorier i olika abstraktionsnivåer, där man rör sig från de individuella uppfattningar mot färre och mer generella beskrivningar av

uppfattningarna. I denna abstraktionsprocess jämförs, grupperas och kondenseras uppfattningar i beskrivningskategorier (figur 4).



Figur 4. Abstraktionsnivåer i en fenomenografisk analys där man i analysen rör sig uppåt från nivå 1 och olika personers uppfattningar mot färre beskrivningskategorier i nivå 2 och nivå 3. Efter Uljens, 1989, s. 41, figur 8.

Enligt Uljens (1989, kap. 6.2) kan kategorier systematiseras på olika sätt, i horisontella, vertikala eller hierarkiska system. Vilket system man väljer beror på det insamlade materialet och om man kan eller vill rangordna kategorierna. Det är framför allt frågan om relationerna mellan kategorierna som bestämmer vilka system man kan använda sig av.

3.3 Intervju som insamlingsmetod

Intervju är en krävande metod för både forskare och den som ställer upp för intervju. Intervjuaren ska förstå och följa den intervjuades uppfattningar och åsikter utan att påverka dessa för mycket. Det nämns ofta att den intervjuades upplevelse av meningsfullhet är viktig för att skapa en tillitsfull relation i intervjusituationen. (Holme & Solvang, 1997, s. 105.) Bra intervjuteknik får inte störa den intervjuades berättande och intervjun ska främja en god och effektiv interaktion (Starrin & Renck, 1996, s. 60).

Den halvstrukturerade intervjun anses vara den bästa insamlingsmetod inom fenomenografin och betraktas vara det bästa sättet att få reda på andra människors föreställningar om sin värld och ett fenomen i denna (Larsson, 1986, s. 26). Data insamlas genom halvstrukturerade intervjuer, och denna insamlingsmetod är inte oproblematiserad. Till en början är det naturligtvis viktigt att hitta informanter som har en relation till fenomenet, och att informanterna språkligt kan formulera sig om fenomenet. Språket ses inom den fenomenografiska ansatsen som garant för att uppfattningar kan förmedlas och förstås: intervjusvaren fungerar både som intervjuarens förståelsebakgrund och som uttryck för olika uppfattningar (Uljens, 1989, s. 33). Det ses om både en för- och nackdel att intervjuaren och informanterna delar samma kulturella kontext (Uljens, 1989, s. 33). Fördelen är bättre/lättare förståelse, men nackdelen är att kulturella för-givet-taganden inte uppmärksammas av intervjuaren i intervjusituationen (Trost, 2010, s. 109). Forskaren är som informanten en tolkande individ med egna erfarenheter och uppfattningar (Uljens, 1989, s. 33).

En annan olöst problematik inom fenomenografin handlar om informanter berättar om samma fenomen. Utmaningen är att försöka ställa så få ledande frågor som möjligt samtidigt som intervjuaren ställer frågor kring ett bestämt fenomen. Eftersom ett fenomen kan vara en del av och hänga samman med andra fenomen är det viktigt att vara uppmärksam på detta i intervjusituationen:

[...] först när man vet hur någon svarar, kan man nämligen förstå hur frågan tolkades av den som intervjuades och först då kan man formulera om frågan så att man ökar sannolikheten för att få fram ett svar på den fråga som intervjuaren avsett att få svar på. (Larsson, 1986, s. 27.)

Det ställer således höga krav på intervjuaren att försöka få en annan människa att så precist som möjligt beskriva uppfattningar och förståelse av fenomenet i intervjusituationen. Som intervjuare kan man förvänta att kategorier och uppfattningar av ett fenomen inte behöver vara enkla och lättförståeliga, inte heller för den intervjuade själv, eftersom uppfattningar är oreflekterade och beskrivs som en form av tyst kunskap. Det blir viktigt att formulera och söka meningsfulla frågor som är relevanta för den intervjuade.

I intervjusituationer påverkar människor varandra och det måste vara intervjuarens uppgift och ansvar att se till att den intervjuade får bästa möjliga utrymme att uttrycka sig och sina uppfattningar. Genom att lyssna och fråga informanten får intervjuaren tillgång till informantens föreställningsvärld. I intervjusituationen är informanten den enda intressanta personen vars tänkesätt och uppfattningar intervjuaren ska försöka få reda på. Informanten är experten i intervjusituationen. (Trost, 2010, s. 54-55, s. 111.) Intervju ställer höga krav på forskarens empatiska bemötande och förmåga att sätta sig in i en annan människas föreställningsvärld trots att forskaren i informantens ögon kan inneha en maktposition (Trost, 2010, s. 92-93; Kinge & Uhler, 2015).

Som stöd för datainsamlingen har jag utarbetat en intervjuguide (bilaga 8.1) som är tänkt att fungera som underlag i själva intervjusituationen. Eftersom det är viktigt att ställa frågor som upplevs meningsfulla av informanterna måste jag på förhand bekanta mig med de sociala rörelsernas historia och aktiviteter, om sådana upplysningar inte finns vill jag börja intervjun med att fråga om dessa (jfr Trost, 2010, s. 26). Denna information kommer att vara utgångsläget för att få informanterna att tala om sina uppfattningar på ett konkret sätt i förhållande till den sociala rörelse de är engagerade i. Meningsfulla frågor definieras av Uljens (1989, s. 38) som de frågor som utgör en del av individens erfarenhet, och eftersom människors uppfattningar är kontextberoende är meningsfulla frågor en farbar väg i intervjusituationen. Eftersom intervjun från informantens perspektiv är en form av samtal, är det en fördel att använda större frågeområden för att intervjuaren ska få möjlighet att följa informantens tankar och uppfattningar utan att störa med för specifika eller märkliga frågor, som inte passar in i sammanhanget. Intervjuguiden ska ge utrymme för informanten att uttrycka sina individuella erfarenheter samtidigt som intervjuaren kan få svar som ligger inom intresseområdet. I utformningen av intervju-

guiden fungerar de två första forskningsfrågorna som ett temaområde och den tredje forskningsfråga som eget temaområde, men i verkligheten var gränserna mellan forskningsfrågorna oftast flytande och gick in i varandra under intervjuerna.

3.4 Planering och genomförande av intervjuundersökningen

Valet av informanter till undersökningen påbörjades vintern 2017 där jag tog kontakt med representanter i de sociala rörelserna som jag var intresserad av. Valet av sociala rörelser begränsade sig i första omgång geografiskt till Österbotten och vuxna medlemmar. Ett viktigt första kriterium i urvalsprocessen var att få informanter från sociala rörelser som varierade i storlek, typ och intresseinriktning (in- eller utåtvänt). Eftersom jag var intresserad av variationen av uppfattningar var det viktigt att olika typer av sociala rörelser kom med i undersökningen. Ett annat viktigt kriterium var att få med sociala rörelser av olika ålder för att få både nyare och gamla rörelser representerade. I sökningen använde jag mig delvist av sökfunktionen i föreningsnätet (Föreningsregistret) tillsammans med information på nätet och min egen kunskap om sociala rörelser i Österbotten, häribland också sociala rörelser som inte är registrerade i föreningsregistret.

Jag kontaktade ordförandena för de sociala rörelser jag var intresserade av i januari och februari månad 2018 per e-post och ordförandena fick sedan tag på eller uppmanade medlemmar till att delta i mina intervjuer. De intresserade kontaktade mig då per e-post och vi kom överens om tidpunkt och plats för intervjuerna. Det var främst aktiva medlemmar från styrelser som ställde upp på intervju, medan det var svårare att få tag på "vanliga" medlemmar utan förtroendeuppdrag, kanske för att det var enklast för ordförandena att fråga i den närmaste kretsen av redan aktiva och bekanta. Som utomstående var jag därför beroende av ordförandenas intresse av avhandlingens ämne och lyckligtvis hittades intresse och medlemmar som jag kunna intervjuas. Det ska också nämnas att en informant hellre ville berätta om en annan social rörelse än den som jag fick kontakt med henne genom, vilket resulterade i att antalet sociala rörelser växte från tre till fyra. I social rörelse nr 3 visade det sig vara omöjligt att hitta en extra medlem som var intresserad av att bli intervjuad (se tabell 4). Efter en genomlysning av den enda intervju från denna sociala rörelse (informant 6) valde jag att ta med den i undersökningen för att informanten hade många intressanta åsikter om och erfarenheter av kollektivt lärande och relationers betydelse för lärande i den sociala rörelsen, som inte omtalas i de övriga intervjuerna. Det var också min upplevelse att inom de tre andra sociala rörelserna stämde informanternas uppfattningar ofta ganska långt överens med varandra när de beskrev hur det kollektiva lärandet skapades.

Alla intervjuer utom en genomfördes som individuella intervjuer. Intervjuerna bandades och transkriberades efter att alla informanterna hade intervjuats. En av intervjuerna blev genomförd med två informanter, eftersom de kände sig tryggast med att bli intervjuade tillsammans. Detta accepterade jag eftersom det också gav mig möjlighet i intervjusituationen att kontrastera de

två informanternas uppfattningar mot varandras. Det visade sig vara en fördel att ha båda med i samma intervju eftersom de stödde varandra med att komma ihåg och svara och faktiskt inte var rädda för att vara oeniga och påpeka sina avvikande uppfattningar i mitt sällskap. Intervjun blev genomförd på ett sätt så det går att skilja på de två informanternas åsikter och båda svarade på alla frågor. Intervjuguiden användes under alla intervjuerna. Efter den första intervjun ändrades följden på vissa frågor och enskilda frågor omformulerades med stöd av Kluttz & Walters modell (figur 3). Tre intervjuer blev genomförda på finska och fyra på svenska.

Urval

Jag var intresserad av personer med olika former av engagemang, både de som hade varit medlemmar i flera år och tidsmässigt hade mycket erfarenhet av en eller flera sociala rörelser, men också de som hade haft kortare engagemang och kanske inte alls hade varit officiella medlemmar. Urvalsgrunderna baserar sig mycket långt på erfarenheter från tidigare forskning där typ av social rörelse och den sociala rörelsens storlek var viktiga kriterier. Det visade sig vara svårare att få variation i informanternas kön och utbildningsbakgrund, och det blev först tydligt under intervjuerna att bara en av informanterna sannolikt inte hade lika hög utbildning som de andra. Också den könsmissiga och åldersmissiga fördelningen av informanterna blev sned med bara två män av åtta informanter och sex informanter mellan 29 och 43 år gamla (se tabell 4), även om jag frågade efter manliga informanter av de ordförande som jag tog kontakt med.

Tabell 4. Undersökningens informanter och information om de enskilda rörelserna enligt informanternas egna uppgifter. H: högskoleutbildning; YH: yrkeshögskoleutbildning.

#		Ålder	Medlemstid	Typ	Storlek
	Sociala rörelse 1			Kulturellt fokus, utåtriktad verksamhet. Många evenemang för både medlemmar och andra	100-120 medlemmar
1	Kvinna, H	43	ca. 10 år		
2	Kvinna, H	42?	ca. 2 år		
	Sociala rörelse 2			Patientförening, inåtriktad, men har börjat samarbeta mera med olika delar av den offentliga sektorn	ca. 600 medlemmar
3	Kvinna, H	43	ca. 4 år		
4	Man, YH	70+	20 år		
5	Kvinna, *	70+	ca. 15 år		
	Sociala rörelse 3			Minoritetsrättigheter, mest inåtriktad för tillfället	50-100 medlemmar
6	Kvinna, YH	29	½ år (15 år)		
	Sociala rörelse 4			Kulturell med starkt fokus på alternativ livsstil. Utåtriktad verksamhet?	4 medlemmar för tillfället
7	Man, YH	33	ca. 3 år		
8	Kvinna, YH	37	ca. 3 år		

* okänd examen.

Urvalet är inte särskilt representativt när det kommer till informanternas kön och utbildning och nackdelen kan vara att informanterna kan ha ganska likartade syn på vissa saker som kan ge en

felaktig och för harmoniserad bild av det kollektiva lärandet i de sociala rörelserna. Fördelen med urvalet är att fördelningen av informanternas ålder och medlemsstid är bättre, vilket också gäller typen av social rörelse och storleken på de fyra sociala rörelserna som ökar möjligheten för variation i informanternas uppfattningar om hur dessa påverkar det kollektiva lärandet. En nackdel med urvalet är att bara fyra sociala rörelser ryms med i undersökningen och att jag inte fann intresse för att delta i undersökningen bland de idrottsföreningar jag kontaktade. En fördel med urvalet var att jag fick informanter som hade både ingen, längre och/eller kortare erfarenhet av styrelsearbete i den sociala rörelsen som de representerade och två av dessa hade varit styrelseordförande i mindre än två månader, men alla hade varit medlemmar före de fick styrelseuppdrag. Tre informanter (5, 7, 8) hade aldrig haft styrelseuppdrag. Det skulle då vara möjligt att få med olika funderingar kring det kollektiva lärandet från olika medlemmar med och utan styrelseuppdrag.

3.5 Etik

Etiska problem finns med under hela forskningsprocessen, eftersom forskningen på olika sätt påverkar människor antingen direkt eller indirekt. Den etiska utgångspunkten för all forskning är att både värna om individen och värna om kunskapen (Kalman & Lövgren, 2012, s. 7). Ofta görs skillnad mellan forskningsetik och forskareetik, där den förra handlar om forskarens ansvar för informanter och människor generellt och den sistnämnda handlar om forskarens ansvar för forskarsamhället och forskningen (Kalman & Lövgren, 2012, s. 13).

I en intervjuundersökning är de etiska frågorna med under hela forskningsprocessen från syftet till undersökningen till själva rapporteringen av den inhämtade kunskapen (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 78). Enligt Trost finns de flesta etiska problemen i intervjusituationen, dvs. i relationen mellan intervjuare och informant (Trost, 2010, s. 123). Eftersom avhandlingen har en fenomenografisk ansats och efterfrågar personliga uppfattningar, är det framför allt hänsynen till informanten före, under och efter intervjun som väger tungt.

Alla informanterna var myndiga vuxna som frivilligt och muntligt gav samtycke till att delta i intervjun. Före intervjun berättade jag kort om det jag var intresserad av, dvs. mina forskningsfrågor, och informerade om forskarens tystnadsplikt, anonymisering av namn och att deras svar behandlas konfidentiellt. Alla uppgifter om informanterna anonymiserades utom relevanta upplysningar om ålder och kön. Namn på den sociala rörelse eller de sociala rörelser som informanterna berättade om har anonymiserats, vilket också gäller de människor som informanterna nämnde med namn under intervjun. Dessa anonymiseringsåtgärder säkrar en diskret behandling av svaren och att informantens integritet respekteras (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 87). I intervjusituationen ska forskaren passa på att värna om informanternas integritet och värdighet. Forskarens roll är att säkra kunskapens kvalitet och korrekt beteende som inte våldför sig (vare sig psykiskt eller fysiskt) på informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90-91; Todd & Sandin, 2008). Till forskarens etiska riktlinjer hör empatiskt bemötande, att bejaka inform-

antens känslor och lyssna fördomsfritt, för i intervjusituationen är det informantens perspektiv som är viktig inte forskarens tolkning eller åsikter. Likväl måste forskaren kunna upprätthålla en professionell distans (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91).

3.6 Validitet

Validiteten i fenomenografiska undersökningar bedöms utifrån relationen mellan datamaterial och tolkningsprocess. Uljens nämner två viktiga validitetsfrågor i fenomenografiska undersökningar. Den ena frågan är hur man har lyckats fånga individers uppfattningar och eliminera de faktorer som påverkar. Den andra handlar om kategoriernas representativitet i förhållande till datamaterialet. (Uljens, 1989, s. 54.)

En intervjuguide (bilaga 8.1) användes under alla intervjuerna. Efter den första intervjun blev intervjuguiden lite omstrukturerad och omformulerad. Den omstrukturerade intervjuguide användes konsekvent i de resterande sex intervjuerna. Detta har gett en bra förutsättning för att fånga informanternas uppfattningar på ett konsistent sätt och att få dem att tala om sina uppfattningar av fenomenet kollektivt lärande som de har upplevt det i de sociala rörelser de är aktiva i. Det är min bedömning att intervjuguiden har varit ett viktigt stöd och en stor hjälp för mig och mina informanter med tanke på att få fram uppfattningar av kollektivt lärande i sociala rörelser. Eliminering av faktorer som påverkar informanternas uppfattningar har jag fått till stånd genom att ställa detaljerade följdfrågor och få informanterna att utveckla sitt tänkande om de inte själva har tagit initiativ till detta. Vid ett tillfälle var det utmanande att få klarhet i om informanten talade om lärande i den sociala rörelse som var i fokus eller om en annan sociala rörelse som hen var aktiv i. Därför tog denna intervju också lite längre tid (nästan 2 timmar) än de andra intervjuerna som i snitt tog 1 timme och 15 till 30 min.

I analysen av intervjumaterialet har jag genomläst materialet två gånger med en månads mellanrum och har efter varje genomläsning noterat analysenheterna från de enskilda intervjuerna med efterföljande kondensation, jämförelse, gruppering, artikulering och namngivning av kategorier. Detta tillvägagångssätt valdes dels för att få en bättre bekantskap med materialet och dels för att kunna skapa en nära relation mellan kategorierna och datamaterialet, dvs. intervjuerna. Efter den andra genomgången fick jag tag på samma uppfattningar som under den första genomläsningen och analysen, men ökade också antalet beskrivningskategorier för att få med fler nyanser från materialet. Jag anser att jag har säkerställt kvaliteten i undersökningens analys på ett tillräckligt och tillfredsställande sätt.

4 Resultat

I det följande presenteras resultatet av den fenomenografiska analysen. Under genomläsning av de transkriberade intervjuerna markerade och sammanställde jag varje informants uppfattningar på ett papper och började kondensera uppfattningarna i tema, grupper och beskrivningskategorier (tabell 5). Analysen är baserad på horisontella uppfattningar och det har inte varit möjligt att rangordna uppfattningarna. I resultatpresentationen hänvisar jag till informanterna med deras individuella nummer och/eller den sociala rörelsens (enligt tabell 4). Undersökningens åtta informanter från fyra sociala rörelser hade många uppfattningar av kollektivt lärande och hur det skapas i de fyra sociala rörelserna. En gemensam uppfattning som alla informanterna uttryckte var att det kollektiva lärandet skapas i människors interaktioner inom och utanför de sociala rörelserna. Ur informanternas synvinkel handlar det kollektiva lärandet om hur informanterna ingår i ett bestämt sammanhang och vad som görs i detta sammanhang. Eftersom informanterna tillfrågades om det kollektiva lärandet i den sociala rörelse de var medlem av, är uppfattningarna av det kollektiva lärandet också mycket kontextberoende.

De sociala rörelser blev i informanternas berättelser till unika organisationer med egna arbetsformer och sätt att lära sig på som präglades av den sociala rörelsens mål och syften. Den första sociala rörelsens verksamhet baseras på att ordna evenemang och upplevelser för både medlemmar och utomstående. Den sociala rörelsens verksamhet uppfattas av informanterna som utåtriktad eftersom den med små ekonomiska bidrag stödjer kulturella evenemang på skolor, ordnar öppna evenemang och andra synliga projekt som på olika sätt för fram den sociala rörelsens sak i lokalsamhället. Den sociala rörelsen syftar till kulturell förändring och synlighet, vilket då också speglas i verksamhetens arbetsformer. Informanterna från social rörelse nr 2 är mera fokuserade på att ordna evenemang för sina egna medlemmar och att möjliggöra utbyte av kunskap mellan medlemmar. Det att samla kunskap och förmedla den vidare uppfattas som viktigt för informanterna från denna sociala rörelse och lika viktigt är samhörigheten inom den sociala rörelsen och att främja och bevaka egna intressen i samhället främst inom hälsovårdsområdet. De flesta av den sociala rörelsens aktiviteter är ändå inåtriktade. I den tredje sociala rörelsen är också den sociala gemenskapen och det sociala stöd som finns och skapas inom denna det viktigaste. Informanten från denna sociala rörelse beskrev utmaningarna med att få den sociala rörelsens verksamhet mera utåtriktad, eftersom det nu för tiden mest är egna medlemmar som man ordnar evenemang för. Den sista sociala rörelsen (4) är den enda av de fyra som inte var en registrerad förening. Det viktigaste är enligt informanterna att vara tillsammans och arrangera aktiviteter som de själv tycker om att göra, men i det ligger också en förväntan att de genom dessa aktiviteter kan påverka utomstående och bidra till en kulturell förändring genom att synliggöra en alternativ kultur. Det sociala umgänget har stor betydelse och både informanter beskrev samhörigheten i den sociala rörelsen som mycket stark.

De fyra sociala rörelserna syftar alla till förändring men arbetar mot sina mål på olika sätt, som justeras efter antalet medlemmar, ekonomin och hur många som är aktiva. De sociala rörelser-

Tabell 5. Analysgången från kondensationen av uppfattningar i teman (tematisering), grupper och beskrivningskategorier.

Tema	Grupper	Beskrivningskategorier
<i>Gemensam planering och ordnande av evenemang, upplevelser, workshopar. Kurser, föreläsningar. Få och dela ny information/kunskap.</i>	Evenemang, upplevelser, kurser, föreläsningar	Planerat lärande
<i>Arbets- och ansvarsfördelning i en gemenskap. Styrelsearbete. Ta ansvar och åta sig uppdrag.</i>	Ansvar och formella uppgifter	Dela ansvar och fördela uppgifter i en gemenskap
<i>Pågående process: hitta de rätta formerna. Pröva nytt och utveckla gammalt. Bli bättre på något: diskutera, planera, ompröva, omforma. Träna färdigheter och kunnande.</i>	Utveckling av färdigheter och arbetsformer	Utveckla existerande färdigheter och arbetsformer
<i>Rutiner – att göra något som man alltid har gjort. Ryggmärgsvana.</i>	Rutiner	Rutiner
<i>Något som bara händer, man bara gör något.</i>	Tyst kunskap	
<i>Bolla idéer, hitta på nytt, testa. Tänka, utforska och undersöka saker med andra. Utveckling och förverkligande av idéer. Uppnå mål.</i>	Tänka nytt, utforska och undersöka	Dela, samla och skapa kunskap tillsammans med andra
<i>Diskussioner, gemensamma funderingar, utbyte av åsikter. Fråga och förundras tillsammans.</i>	Samtal, dialog, gemensamma funderingar	
<i>Dela och få tillgång till kunskap. Förening människor och deras kunskap, bygga kunskap i en gemenskap.</i>	Samlas med andra människor Få nya kontakter Spegla sig i andra	Att vara med och göra något tillsammans med andra
<i>Mötas/träffas, samlas: få stöd.</i>		
<i>Spegla egna förmågor i andras, att få fram sina styrkor, se andras reaktioner.</i>		
<i>Tala med och lära känna andra människor - få nya kontakter.</i>	Observera, lyssna, delta	Att vara med och göra något tillsammans med andra
<i>Att vara med och göra, delta. Att göra något tillsammans. "Learning by doing". Följa med: se hur de gör, vem som gör.</i>		
<i>Lyssnande, lyssna på andra, lyhörd utåt.</i>	Samarbete, få och samla kunskap utifrån	Samarbete och dialog med omgivningen
<i>Samarbete med andra organisationer, människor och sektorer.</i>		
<i>Att se sin omgivning på ett annat sätt. Att lära sig att se, lära sig att leva på ett annat sätt. Att skapa utrymme/fokus i sin omgivning.</i>	Skapa förändring i omgivningen	Samarbete och dialog med omgivningen
<i>Föra fram en sak för andra.</i>		
<i>Göra något för andra och sig själv samtidigt.</i>	Göra något för andra och sig själv samtidigt	Göra något för andra och sig själv samtidigt
<i>Att få fram egna styrkor, göra och känna sig synlig i en gemenskap.</i>		

nas storlek (antalet medlemmar) har indirekt en betydelse för arbetsformerna och det de enskilda sociala rörelserna ordnar eftersom antalet medlemmar direkt påverkar de sociala rörelserna ekonomiskt. Arbetsformerna och verksamheten i tre av de sociala rörelserna (1 till 3) var också beroende av traditioner, tidigare aktiviteter och kunskap om vad som fungerar. Samarbetet med riksorganisationen i den största sociala rörelsen (2) verkade mera omfattande än i två av de andra sociala rörelserna (1, 3). Den fjärde sociala rörelsen hör inte till någon riksorganisation och har heller inte andra former av samarbete med organisationer på nationell nivå.

Uppfattningen om att kollektivt lärande är planerat

Kollektivt lärande uppfattas av en del av informanterna som planerat lärande i form av kurser, workshops, föreläsningar, evenemang eller andra tillställningar. Ingen av de beskrivna kurserna var behörighetsgivande, men uppfattas av informanterna som non-formella utbildningstillfällen antingen i riksorganisationernas och/eller studiecentralernas regi eller på arbetarinstitut (informanter 3, 4, 6). Dessa kurser var uteslutande riktade till medlemmar med styrelseuppdrag. Föreläsningar och andra typer av evenemang arrangeras för egna medlemmar i social rörelse nr 2. Social rörelse 1 och 3 har öppna tillställningar där både utomstående och egna medlemmar är välkomna. De öppna tillställningarna fungerar dessutom som ett sätt att rekrytera nya medlemmar på och att aktivera de existerande. I social rörelse 4 planeras evenemang främst för de involverades egen skull, men informanterna (7, 8) berättade att deras evenemang i princip är öppna för alla och att det inte är ett mål i sig själva att få så många med som möjligt eller rekrytera nya medlemmar/deltagare. Det planerade kollektiva lärandet är för de som deltar i evenemang och föreläsningar och förväntas lära sig något om ett specifikt ämne som kan knytas till den sociala rörelsens syfte och mål. Det är en uppfattning som var starkast representerad hos informanter som bara har haft styrelseuppdrag utan att ha varit ordinarie medlemmar av den sociala rörelsen (informanterna 1, 2, 4, 6).

Som informanterna beskrev det planerade lärandet handlar det om att erbjuda information och förmedla ny kunskap åt medlemmar och andra och på något sätt utmana deltagarnas existerande kunskap inom ett ämnesområde. Det kollektiva lärandet ligger i att människor deltar i en föreläsning eller evenemang och får ta del av kunskap tillsammans med andra. Informanterna uppfattar denna lärandeprocess som både personlig och kollektiv, där deltagaren via sinnen får tillgodogöra sig med intrycken och informationen med möjlighet att diskutera eller dela upplevelser med andra efteråt. Denna del av det kollektiva lärandet beskrivs lite olika; några informanter uttryckte förhoppning om att människor lär sig något, men att de inte kan vara säkra på vad deltagarna egentligen lärde sig. För det är inte heller alltid så att det finns tid eller lust bland medlemmar att diskutera efteråt eller under evenemanget, även om det ansågs vara en viktig del av lärandet (informant 4).

Tre informanter sade att det ibland först är efteråt de får möjlighet att reflektera över innehållet och intrycken från tillställningen eller kursen (informanterna 3, 7, 8). Det är heller inte alltid att

det är den nya informationen eller kunskapen som är det viktiga att lära sig utan att det viktiga är att hitta samhörigheten och stödet (informanterna 3, 5, 6, 7, 8):

Den [riksorganisationen] arrangerar kurser till exempel i att göra en Facebook- och webbsida och det är ganska brett det vi lär oss och det är gratis, man får resa kost och logi betalt samtidigt som man av de andra deltagarna i kursen får kamratstöd. Det ger så otroligt mycket, de här kurserna. Det är inte bara att man lär sig att göra webbsidor, det är en ganska liten sak, men att det kanske är kamratstödet som man hittar där - det är en väldigt stor grej. (Informant 3)

Det var informanterna utan erfarenhet av styrelseuppdrag som gav starkast uttryck för att lärandet var något som bara sker som resultatet av ny information eller kunskap och medlemmarnas egna funderingar och efterföljande bearbetning av intryck från en tillställning, t.ex. en föreläsning, ett möte eller ett evenemang. En informant (5) berättade att även om hon har fått ny kunskap på en föreläsning och på det viset har lärt sig något nytt, är det ibland en hel annan sak att använda den nya kunskap och förändra gamla vanor som baserar sig på den gamla kunskapen.

Processerna bakom det planerade kollektiva lärandet var för många av informanterna svår att beskriva. Informanterna gav det planerade kollektiva lärandet en stor betydelse och förklarade ofta att lärandet förväntas hända om man bara deltar. För informanterna med styrelseuppdrag var det de andras, dvs. medlemmarnas, lärande som var lättast att berätta om. Att ordna och planera evenemang hörde enligt denna grupp av informanter till de sociala rörelsernas primära och kanske även viktigaste verksamhet, men intressant nog blev informanternas eget lärande urskilt från det planerade lärandet.

Uppfattningen om att kollektivt lärande är att dela ansvar och fördela uppgifter i en gemenskap

Inte överraskande uppfattar informanterna med styrelseuppdrag kollektivt lärande som lärande i styrelsearbetet och fördelning av ansvar och uppgifter som styrelsearbetet baseras på. Det att ta ansvar och vara involverad i styrelseuppdrag resulterar enligt informanterna i lärande. "Samarbeta" och "grupparbete" är väl de två ord som främst kom fram i informanternas berättelser om kollektivt lärande. Undersökningens sociala rörelser präglas av att vara samarbetskulturer där man delar på uppgifterna, även om en social rörelse (2) tidigare hade haft en "en-mans-kultur" där ordföranden fick sköta om de flesta uppgifter. Styrelsearbete kan vara ett tungt, tidskrävande och potentiellt utmattande arbete för de som åtar sig ansvar och uppgifter (informanterna 1, 2, 4, 6). Att ta ansvar och fördela uppgifter uppfattas av de flesta informanter som frivilligt och de upplever att de inom den sociala rörelsens verksamhetsområde och etablerade verksamhetsformer också har utrymme att lite välja vad de involverar sig i och arbetar för (informanterna 2, 3, 6, 7, 8). På det viset är kollektivt lärande i styrelser något som man väljer och uppfattar som en möjlighet att arbeta för en sak tillsammans med andra. Informanterna med styrelseuppdrag beskriver denna form av kollektivt lärande som mycket praktisk, en slags "learning by doing", som alla i princip kan delta i och bidra till. Informant 2 beskrev också detta lärande som att lära

sig lita på att andra också gör något, dvs. att man känner sig förpliktad att ta ansvar.

Det finns vissa medlemmar som man räknar med, men på den punkten är vi egentligen flexibla och tar över för varandra. Alla kan inte alltid komma på möten och så gör man vad man kan. Det funkar ganska bra för man måste liksom inte ta ansvar för något om man inte vill. (Informant 2).

Det kollektiva lärandet beskrivs som både informellt och tillfälligt som sker när man gemensamt sköter om de sociala rörelsernas verksamhet. Informanterna från de sociala rörelserna som är registrerade föreningar (nr 1-3) omtalar denna form av lärande som kollektiv, eftersom det sker när man tar gemensamma beslut och agerar gemensamt. Informanterna är överens om att i denna form av kollektiv lärande handlar det om att kunna lyssna, observera, diskutera och föra fram åsikter, och för de registrerade föreningarnas del dessutom att kunna sköta om föreningssuppgifterna, t.ex. verksamhetsplanering, möten, bokföring, att ansöka om pengar och bidrag. Det kom fram i några intervjuer att gemensamma beslut inte alltid är lätta att ta, för alla känner sig inte trygga i diskussioner (informant 1) och det finns ofta oenighet i styrelser om hur man ska lägga upp verksamheten och vilka evenemang man ska ha och kan planera (informanterna 3, 4, 5, 6). Informanterna (7, 8) från den sociala rörelse som inte är registrerad som förening menar att det att ta gemensamma beslut och komma överens i gruppen är en viktig del av det kollektiva lärandet. För dem är beslutsprocessen och det att ta ansvar inte en börda, men uppfattas som en naturligt frivillig, jämlik och demokratisk process i motsats till registrerade föreningar, som båda informanterna också har erfarenhet av. Avsaknaden av formella positioner betyder att medlemmarna är mera jämlika och förväntas ta ansvar och bidra.

Det kollektiva lärandet uppfattades också som att kunna balansera uppgifterna och den sociala rörelsens ekonomiska resurser. Som informanterna i en social rörelse (2) talade om kan bristen på pengar och motivation påverka det kollektiva lärandet för att man då inte har tillräckligt med pengar och inte heller orkar ansöka om pengar. Informanterna från denna sociala rörelse berättade om pessimism och att det kollektiva lärandet kan stagnera (informanter 3, 4, 5) om det blev för mycket rutin eftersom styrelsen inte ville prova på något nytt. Det kollektiva lärandet beror då på vilket ansvar och vilka uppgifter medlemmarna tar på sig och den tid de använder på det. Också i andra sociala rörelser (1, 3) försöker man att hålla en balans mellan rutin och förnyelse genom att ha fasta årliga evenemang, medan man försöker förnya verksamheten med nytt (informanterna 1, 2, 6). En informant sade tar det tid att utveckla nya idéer och det kräver mer energi att lära sig om nya saker (informant 2). En informant ansåg att det kollektiva lärandet varierar med föreningens verksamhet:

Min egen erfarenhet eller uppfattning är att föreningars verksamhet går i vågor: ibland har man mer verksamhet och evenemang och fler medlemmar, men sen kommer en period där det inte finns verksamhet och sen lyfter det igen nerifrån och verksamheten börjar utvecklas på nytt. Vi har det ännu på kommande att lyfta verksamheten, nu för tiden är vår verksamhet på en ganska

låg nivå. (Informant 6)

Vissa informanter påpekar att man inte kan göra allt och därför måste man prioritera det man gör och kunna leva med att man inte kan göra allt det som man gärna vill (informanterna 2, 6). En viktig förutsättning för denna form av kollektivt lärande är de mänskliga resurserna, eftersom de fyra sociala rörelserna i denna undersökning uteslutande fungerar med frivillig kraft.

Uppfattningen om att kollektivt lärande är utveckling av existerande färdigheter och arbetsformer

Utvecklingen av färdigheter och arbetsformer har både en personlig och en kollektiv dimension, eftersom informanterna talar om sina personliga uppfattningar av det kollektiva lärandet i sociala rörelser. Färdigheterna och den kunskap som finns inom de sociala rörelserna i form av människors färdigheter smälter på något vis samman med den sociala rörelsen och bildar en mångfaldig helhet. Det kollektiva lärandet uppstår genom kombinationen av existerande färdigheter och arbetsformer inom den sociala rörelsen. Alla informanterna skildrar hur viktigt det är att utveckla och använda färdigheterna i den sociala rörelsen. Det är inte alla informanter som upplever att deras professionella färdigheter används eller utvecklas i den sociala rörelsen (informanterna 4, 5, 6), medan de andra menar att de har utvecklat sina färdigheter i den sociala rörelsen. Att vara aktiv i en social rörelse innebär också en möjlighet att träna på andra och nya färdigheter som man inte har förvärvat annanstans, t.ex. i formella utbildningssammanhang.

Det är säkert så att man i styrelsen har stor möjlighet att själv påverka och det som sporrar en är att man har mycket fria händer, att man kan vara ganska kreativ och att man kan träna saker i former där man inte har så stor press på sig, där det finns plats att man kan göra bort sig. (Informant 3)

Alla utom en informant (6) tyckte att deras formella utbildning och/eller arbete på något vis används inom den sociala rörelse de är engagerade i. Några informanter tycker också att de färdigheter de har utvecklat inom den sociala rörelsen är något de använder eller har använt i sina professionella arbetsliv (informanterna 1, 5, 8). Det kollektiva lärandet har på det viset en personlig förankring i de enskilda medlemmarna som i den sociala rörelsen bidrar till andra medlemmars och den sociala rörelsens lärande och samlande av färdigheter. Summan av färdigheterna blir en helhet som överförs till andra människor och den sociala rörelsen genom medlemmarnas deltagande, engagemang och gemensamma aktiviteter, som resulterar i kollektivt lärande där man lär av andra. Informant 8 beskriver det på följande sätt:

I det kollektiva sammanhanget lär man på det viset att du fokuserar på en sak och upplever att kunskapen och kunnandet ökar och sen utvidgar det sig, när det finns andra som bidrar med deras staplar av kunskap och kunnande, så när ens egna läggs samman med andras så utökas det som man själv och andra lär sig. (Informant 8)

Ett exempel är hur medlemmars kontakter till och kännedom av en bestämd organisation också används i den sociala rörelsen och dess utveckling av arbetsformer (informanterna 1, 2, 3, 4, 5). Det är också så att medlemmarnas erfarenheter och färdigheter kan vara en inspiration för en annan social rörelse och vara med till att utveckla nya arbetsformer och färdigheter (informanterna 6, 7, 8). I denna uppfattning är det de personliga färdigheterna som läggs till andra medlemmars som blir en kollektiv lärandeprocess baserad på utväxling av erfarenheter och kunskap mellan människor.

I den gemensamma utvecklingen av arbetsformer, både gamla och nya, inom de sociala rörelserna finns en stor del av det kollektiva lärande. I denna process upplever informanterna att de blir bättre på att diskutera, planera, ompröva och omforma existerande arbetsformer och aktiviteter. Om det är något som inte fungerar som man först hade tänkt och prövat, försöker man göra om det och förbättra konceptet (informanterna 1, 2) eller man prövar och funderar sedan på nya idéer och arbetsformer. Detta kollektiva lärande förutsätter dialog, diskussioner samt en trygg och stödjande atmosfär. Nästan alla informanter berättade om att utvecklingen av arbetsformer och färdigheter kan stagnera eller "stelna" i de trygga och riskfria aktiviteter som styrelsemedlemmarna vet fungerar och som medlemmarna vill delta i. Informanterna 7 och 8 menar att detta inte är ett påtagligt problem eftersom de inte har en medlemsbas som de förväntas planera aktiviteter för. Utvecklingen av idéer och förverkligandet av dem är en grundval i det kollektiva lärandet och det beror i hög grad på medlemmarnas färdigheter och förmåga att tänka nytt, men också på om medlemmarna hittar stöd, lust och uppmuntran för att kunna lära sig något nytt.

Några av de idéer som man har, det tar länge att utveckla dem [...] Med tiden måste man se vad det blir av dem för vissa saker kräver att andra engagerar sig och om man kan få folk utifrån.
(Informant 2)

Några informanter hänvisar till att det finns hur många idéer som helst men att det också behövs människor som tar tag i idéerna, utvecklar och förverkligar dem (informanterna 1, 2, 7, 8). Det kollektiva lärandet blir då en kreativ process. Friheten att tänka högt och bolla idéer med andra medlemmar ansågs vara en viktig förutsättning för det kollektiva lärandet, men friheten att fundera tillsammans måste upprätthållas och bejakas inom den sociala rörelsen för att sporra och driva lärandet framåt.

Det måste finnas tid, det kräver inte annat än tid. (...) Det är mycket sällan när man utvecklar ideer att de bara kommer med det samma. Idéer behöver tid och att människor umgås med varandra.
(Informant 7)

Informanterna 3, 4 och 5 berättade om hur motståndet mot förändringar i en social rörelses verksamhet ibland kan vara mycket stort och att det kan vara svårt att ändra på existerande arbetsformer, eftersom det kräver tid och ork från medlemmarnas sida - det kollektiva lärandet

kräver en kollektiv insats. Frivilligheten blir då både ett hot och en möjlighet för det kollektiva lärandet, en erfarenhet som informanterna 1, 2 och 6 delade, medan informanterna 7 och 8 inte upplevde frivilligheten som ett problem och beskrev en stor frihet i valet och utformningen av arbetsformer. Kanske de sociala rörelserna över tid skapar förväntningar på verksamheten, något som den yngsta sociala rörelsen (4) kanske inte var bunden av? Informanterna 7 och 8 upplevde sig inte vara begränsade av bestämda verksamhetsmål. För dem var det viktigaste att fritt utveckla sina kulturella intressen och de för dem passande sätten att synliggöra sina värderingar på.

Uppfattningen om att rutiner bidrar till kollektivt lärande

Kollektivt lärande i sociala rörelser innebär för alla informanterna lärande av och genom rutiner. Rutiner är med till att skapa tyst kunskap och upplevs av informanterna som både positivt och negativt. Rutiner ger fasta ramar för den sociala rörelsen och medlemmarna därför att de vet vad de ska göra och ofta också hur i återkommande evenemang och/eller aktiviteter. Framför allt finns det i styrelsens ansvarsfördelning en del rutinuppgifter och kollektivt lärande som utvecklar medlemmarnas existerande färdigheter. Det är huvudsakligen styrelsemedlemmarna som omtalar rutiner i den sociala rörelsens styrelsearbete som en form av kollektivt lärande styrt av tyst kunskap som har byggts upp under åren. Exempel på rutiner i styrelsearbetet är att man ordnar och har samma typ evenemang från år till år eller att man har bestämda uppgifter inom den sociala rörelsen (informanterna 1, 4, 5, 6).

Ibland har jag funderat på hur många år jag orkar vara med, även om det oftast löser sig och jag hittar lusten igen. Å andra sidan har jag en inarbetad rytm så det går liksom lite av gammal vana, även om det inte är så med alla mina uppgifter. Men det finns nog en viss risk i rutinen.

(Informant 1)

Att ha rutiner ses som en fördel för de skapar stabilitet och förutsägbarhet i den sociala rörelsen och dess verksamhet. Det är främst genom deltagande i aktiviteter eller möten medlemmarna får syn på och observerar det kollektiva lärandet som olika rutiner i verksamheten. Traditioner för och erfarenhet av en viss typ av aktiviteter skapar trygghet och innebär att man gör och kanske även kommer till att tänka på ens sätt. Exempelvis skildrar några informanter hur styrelsen bara gör på samma sätt från år till år, ändrar datum på verksamhetsplanen och bara låter verksamheten rulla på i kända former utan större förändringar (informanterna 1, 4, 5, 6). Rutiner uppfattas också som att någon alltid gör samma sak eller att man inte behöver diskutera hur man ska göra och förverkliga idéer – man bara “gör” (informanterna 2, 4, 7, 8). Det kollektiva lärandet handlar om de överenskomna och gemensamma vis att göra och ibland också tänka på. I den formen bidrar kollektivt lärande genom rutiner i samtliga sociala rörelser som är med i denna undersökning. Informanterna 7 och 8 uppfattade inte kollektivt lärande som en rutin knuten till styrelsearbete, men mer som ett gemensamt och inarbetat överenskommet sätt att förverkliga idéer på och genomföra aktiviteter.

Uppfattningen om att kollektivt lärande är att dela, samla och skapa kunskap tillsammans med andra

För alla informanterna framstår sociala rörelser som ett ställe där man kan inhämta kunskap och information, skaffa nya kontakter och befästa gamla bekantskaper. Delande och uppbyggande av kunskap tillsammans med andra är kanske kärnan i mycket av det informanterna uppfattar som kollektivt lärande i sociala rörelser, men som informanterna också beskriver som något det ibland kan vara svårt att genomföra. Kunskapsskapande har en viktig roll för alla informanterna i undersökningen. Informant 3 uppfattar kollektivt lärande som det att skapa nytta för andra och samtidigt leder till något större än en själv. Utmaningen är att locka och få medlemmar att göra något tillsammans med andra (informanterna 1, 2, 3, 4, 5, 6).

Det kollektiva lärandet beskrivs ofta i form av stöd från andra medlemmar som medlemmarna kan dela erfarenheter och funderingar med. Denna form av kollektivt lärande är främst riktad mot de egna medlemmarna men kan också rikta sig mot utomstående (de sociala rörelserna 1 och 4). Den sociala aspekten av denna form av kollektivt lärande ansågs vara mycket central för att skapa en trygg atmosfär där medlemmar kan dela och skapa kunskap. Informanterna uppfattade dialog och samtal som viktiga och nödvändiga redskap i det kollektiva lärandet, och fysiska möten upplevdes inte alltid vara nödvändiga för det kollektiva lärandet. Informanterna 3, 4 och 6 anser att chattrum och Facebook kan vara virtuella platser för denna form av kollektivt lärande, där människor oberoende av geografisk plats ändå kan dela och samla kunskap tillsammans med andra. Utbyte av goda råd, egna upplevelser och erfarenheter är det som skapar grundvalen för att andra ska kunna lära sig i sammanhanget där man jämför egna erfarenheter med andras och får möjlighet att fundera och förundras tillsammans, en form av utforskning tillsammans med andra människor:

Människor ger liksom varandra input, impulser, tankar och ord som sedan sätter sig i rörelse med ens egna tankar och funderingar och eftersom alla vill vara delaktiga i gruppen och prata, göra, diskutera eller ge någonting så ger det i sin tur näring åt flera idéer och funderingar. (Informant 7)

Några informanter upplevde att det kan vara svårt att skapa denna form av kollektivt lärande, eftersom det kräver att medlemmar och människor deltar och engagerar sig i aktiviteter och evenemang och vågar dela med sig av sin kunskap. Vissa informanter beskriver denna form av lärande som det viktigaste, där det att kunna samla och dela med sig av kunskap tillsammans med andra skapar något större och kanske även en ny kunskap som man har gemensamt med andra (informanterna 3, 8). Det är då inte bara en ackumulering och koncentrerings av kunskap som äger rum utan skapandet av ny kunskap utgående från summan av enskilda individers kunskap. Det kollektiva lärandet är för det mesta något som eftersträvas aktivt och medvetet, eftersom de flesta informanter beskriver kunskap som något som måste insamlas, delas och skapas för att en social rörelse förblir levande.

Uppfattningen om att kollektivt lärande är att vara med och göra tillsammans med andra

Det kollektiva lärandet uppfattas av informanterna som det att vara och göra tillsammans med andra. Enligt denna uppfattning är den sociala rörelsen ett ställe man hör till och träffar människor med samma intressen. Det sociala har sin egen betydelse i denna form av kollektivt lärande där välmåendet är viktigt. Att söka andras sällskap och göra något tillsammans med andra är något som informanterna 7 och 8 är måna om att framhäva. Det händer något i mötet mellan människor som samtliga informanter uppfattade som behovet av att känna samhörighet, att ge sitt bidrag och få insikter, att göra något för sin omgivning tillsammans med andra med samma mål och förhoppningar. Det att vara med och göra tillsammans med andra skapar kollektivt lärande som formas utifrån de sociala rörelsernas mål och syften och hur de sociala rörelserna arbetar för att förverkliga målen. Det kollektiva lärandet uppfattas som att ha en möjlighet att påverka och att göra något som man tycker är intressant och som att man i denna process hittar mening och bekräftelse tillsammans med andra (informanterna 7, 8). För de andra informanterna var det svårt att formulera vad detta kollektiva lärande egentligen bestod av. De hänvisade oftast till de positiva känslor av samhörighet. Det var inte möjligt att komma närmare denna uppfattning av kollektivt lärande, men informanterna upplever att de har fått något ut av det, att något har förändrats för dem och att det härstammar från den sociala rörelsens gemenskap.

Uppfattningen om att kollektivt lärande sker i samarbete och dialog med den sociala rörelsens omgivning

Informanterna upplevde att dialog och samarbete med andra organisationer och tendenser i samhället påverkade de sociala rörelsernas verksamhet och ställde krav på dem. Det kollektiva lärandet uppfattades både som ett internt lärande i den sociala rörelsen och som det lärande som sker i dialogen och samspelet mellan den sociala rörelsen och omgivningen. Det kollektiva lärandet uppstår i samarbetet med andra föreningar, människor, offentliga och privata organisationer, men också med samhället och de förutsättningar för verksamheten som de sociala rörelserna ställs inför. Det kollektiva lärandet kommer då att bero på de former av samarbete som de sociala rörelser väljer och som de kan ingå i. Gemensamt för informanterna i undersökningen är att de inte tycker att de samarbetar särskilt mycket och tillräckligt. Vissa medgav att samarbete och dialog kräver extra krafter, flera färdigheter och mer kunskap (informanterna 1, 2, 6). Det kollektiva lärandet som sker internt i den sociala rörelsen uppfattas av informanterna som det man lär sig för att kunna skapa större och flera evenemang, få mera synlighet och möjlighet att föra fram egna mål och syften på ett lite annorlunda sätt (informanterna 1, 2, 4, 5, 6). Informanterna omtalar detta lärande som svårt, kanske för att det inte finns så mycket erfarenhet att bygga samarbetet med andra sociala rörelser på och för att det är en utmanande lärandeprocess att hitta det gemensamma med andra sociala rörelser som gör att man kan skapa något nytt tillsammans (informanterna 1, 6). Två av informanterna problematiserar samarbete och dialog med offentliga organisationer som en fråga om och hur sociala rörelser kan påverka dessa genom samarbete (informanterna 3, 6). Osäkerhet kan då försvåra lärandet.

Delning av information, erbjudande av utbildning och utbyte av erfarenheter ansågs av informanterna som sätt att skapa kollektivt lärande i samarbete med andra organisationer och de sociala rörelsernas egna riksorganisationer, och som dessutom förutsätter att det finns en viss enighet inom den sociala rörelsen. Samarbetet med riksorganisationerna är inte alltid en positiv upplevelse enligt informanterna. Riksorganisationerna påverkar de lokala sociala rörelsernas verksamhetsförutsättningar på olika sätt både strukturellt, ekonomiskt och när det kommer till lärandet. Informant 1 omtalar riksorganisationens beslut om nedläggning av verksamheten på regional nivå som en begränsning av den lokala sociala rörelsens samarbets- och bidragsmöjligheter. Informant 3 och 6 uppfattar sina respektive riksorganisationer som ett ställe att få stöd för utveckling, lärande och ökad politisk medvetenhet. Informant 4 upplever att riksorganisationen tar mera än den ger, eftersom den bara ger en mycket liten andel av medlemmarnas samlade medlemsavgifter tillbaka till verksamheten i den lokala sociala rörelsen.

Det kollektiva lärandet som sker i samarbete med andra människor och/eller organisationer beskrivs som att föra människor samman t.ex. genom att planera och ordna gemensamma evenemang, att inbjuda andra sociala rörelsernas medlemmar till evenemang eller ordna informationstillfällen och workshoppar där man uppmanar till dialog. Det är inte självklart för informanterna att samarbetet med andra organisationer alltid bidrar till att utveckla det kollektiva lärandet inom den egna sociala rörelsen (informanterna 1, 6). I de åtta intervjuerna verkade samarbete med andra organisationer vara mer påtvingat eller självklart för några sociala rörelser att engagera sig i än andra och några samarbeten ansågs också vara mer angelägna än andra t.ex. på grund av språk, intresse eller geografiskt läge.

Interaktionen mellan de sociala rörelserna och omgivningen ger inte heller nödvändigtvis upphov till positiva upplevelser. Upplevelsen av stigma och orättvist bemötande av människor med en viss sjukdom leder också till ett kollektivt lärande och det berättade informanterna 4 och 5 om. Fördomar kan försvåra samarbete med andra organisationer, men bidrar tvärtom ofta till att stärka samhörigheten inom den sociala rörelsen (2). Andra informanter talade om dialogen med det omgivande samhället och hur de sociala rörelserna måste lära sig att bli mera synliga och legitimera sin existens (informanterna 1, 2, 4, 5, 6). Det kollektiva lärandet ansågs bestå av att lära sig att kommunicera och marknadsföra sig på ett mer effektivt sätt och detta lärande upplevs som en utmaning i de sociala rörelserna i denna undersökning. Till detta kommer också rekryteringen av nya medlemmar och aktiveringen av de existerande som de tre sociala rörelserna (1 till 3) beskrev som en ständig lärandeprocess med gemensamma funderingar i styrelserna. Det kollektiva lärandet i de sociala rörelserna blir då en nödvändighet, eftersom de registrerade föreningarna är beroende av sina medlemmar för att säkra verksamhetens existens. Informanterna i den sociala rörelse som inte är en registrerad förening uppfattade det kollektiva lärandet i samarbetet och dialogen med omgivningen som lite annorlunda, eftersom ekonomiskt stöd från medlemmar och rekrytering av medlemmar inte ansågs vara viktigt för verksamheten (informanterna 7, 8). Här härskade uppfattningen om det kollektiva lärandet som kommer av att man får stöd, att man deltar och hittar och bygger upp ett nätverk av engagerade människor.

Samtliga informanter hade en geografisk medvetenhet om hur den nära omgivningen påverkar de sociala rörelsernas verksamhetsförutsättningar och villkor. På tal om vilka evenemang som kan planeras och hur många som kommer att delta, var det geografiska läget något som enligt alla informanterna hade betydelse för den sociala rörelsen och det kollektiva lärandet, eftersom informanterna inte förväntade sig att få med så många på grund av ett mindre befolkningssunderlag. Den sociala rörelsens geografiska läge är då också en del av förklaringen på vilka arbetsformer, evenemang och andra tillställningar som den sociala rörelsen ordnar, där erfarenheter och traditioner spelar en roll. De flesta informanter berättade också hur viktigt det är med människor, att få människor att delta och hur stor betydelse människor och medlemmar har för de sociala rörelsernas verksamhet. Utan människor, ingen verksamhet, som informant 7 formulerade det, och av de andra informanternas berättelser framgår också hur existerande medlemmars olika inställningar till verksamheten är viktiga för att kunna skapa grunden för ett fungerande kollektivt lärande som för verksamheten framåt och utvecklar den.

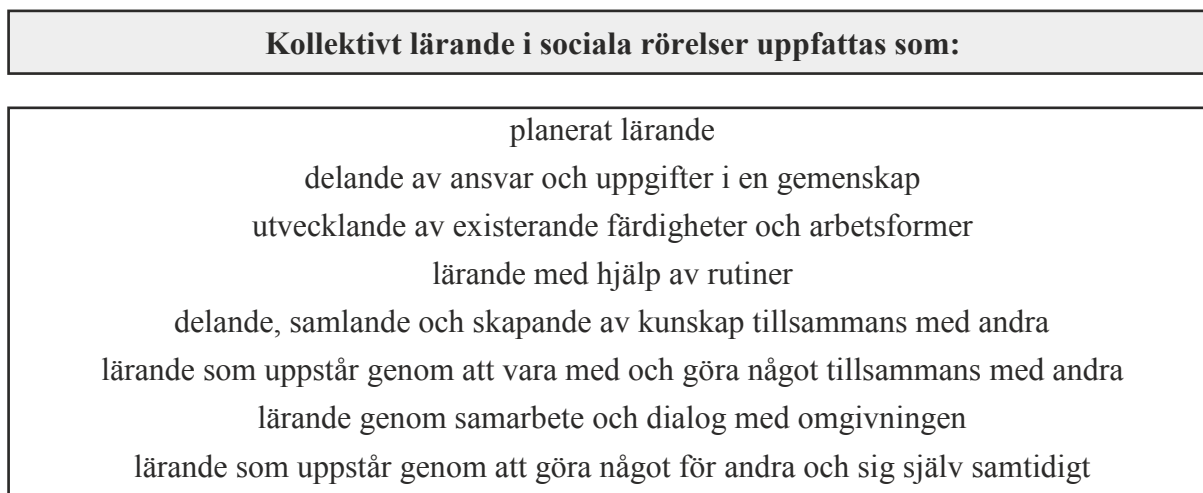
Uppfattningen om att kollektivt lärande är att göra något för andra och sig själv samtidigt

Informanterna beskriver denna form av kollektivt lärande som att få syn på sig själv och utveckla det personliga lärandet genom att vara en del av en social rörelse. En del informanter hade den uppfattningen att det att göra något för andra också är att göra något för sig själv (informanterna 2, 3, 7, 8). Informant 7 hade många tankar om denna form av kollektivt lärande som han beskrev som att bli mer uppmärksam på sig själv i en grupp. Enligt informanterna sker lärande i interaktionen med andra människor. Informant 2 beskrev denna form av kollektivt lärande som att bli synlig för andra och sig själv. Informant 8 uppfattar kollektivt lärande som det att när människan ger något till en gemenskap då ger gemenskapen också något till individen: man skapar något för sig själv och andra på samma gång. Det är en form av kollektivt lärande som innebär en ömsesidighet och växelverkan mellan individen och gruppen/andra människor och att det individuella och kollektiva lärandet på det viset är nära förbundna.

Även om alla informanterna upplevde att de av fri vilja hade blivit aktiva medlemmar, är det i mötet med den sociala rörelsen och dess gemenskap att medlemmarna ser och inser sitt eget kunnande, vilket ibland leder till en ändrad syn på omgivningen och andra människor. Detta kollektiva lärande och den insikt som medlemmarna har fått får då ett naturligt samband med den sociala rörelsen och ökar upplevelsen av mening för informanterna. Det kollektiva lärandet handlar då om hur individen lär sig mer om sig själv i interaktionen med andra medlemmar i den sociala rörelsen. Det är ett lärande som uppstår i aktiviteter, diskussioner och de tankar som det väcker hos deltagarna. Några informanter uppfattar det som att de personliga värderingar blir synliga för både dem själva och andra (informanterna 1, 2, 6, 8) och att det är den praktiska verksamheten som skapar grundvalen för reflektioner och lärandet (informanterna 3, 6, 7). Kombinationen av det personliga och det kollektiva lärandet tyder på att det är svårt att avgränsa de två från varandra. Individens lärande har en kollektiv dimension och betydelse, eftersom lärandet skapas i ett sammanhang och en samverkan.

Forskningsfråga 1: Uppfattningar om vad kollektivt lärande är

Svaret på undersökningens första forskningsfråga om uppfattningar av kollektivt lärande i sociala rörelser sammanfattas i figur 5.



Figur 5. Undersökningens utfallsrum består av åtta beskrivningskategorier.

I förhållande till tidigare forskning ger denna undersökning enstaka nya kunskapsbidrag men bekräftar också delvis tidigare empirisk forskning. Utfallsrummet för synen på det kollektiva lärandet (figur 5) omfattar samtliga av Halls tre kategorier (Hall, 2009). Ett viktigt undantag är emellertid att uppfattningar om det informella lärandet ofta smälter samman med Halls två andra kategorier. Även om informanterna gör en distinktion mellan det lärande som sker under kurser och evenemang och sina andra uppfattningar av kollektivt lärande, kan formerna av lärande i olika typer av sammanhang vara både ändamålsenliga, informella och offentliga på samma gång. En motsvarande kommentar kan göras i fråga om Dekeysers modell (Dekeyser, 2001b, s. 95, tabell 2), där avgränsningen mellan det formella, informella och tillfälliga lärandet är svår att upprätthålla. Några informanter talade om lärande i samband med viktiga händelser ("critical incidents"), men nämnde inte att denna form av lärande av nödvändighet styrs av tillfälligheter eller uppfattas som en form av lärande. I motsats till Dekeysers modell upplevs lärande genom aktiviteter hos mina informanter inte alltid som styrt av den som lär. Det kollektiva lärandet sker i interaktioner mellan människor och det betyder att den enskilde inte alltid har kontroll över eller själv kan styra sitt lärande, även om det gäller lärande som är planerat för medlemmarna. Samma idé finns i Alanens modell (Tuomisto, 1998, s. 36. Figur 1), som ser på lärandet som styrt av sociala rörelsernas mål och syften, vilket begränsar enskilda medlemmars möjlighet att styra sitt lärande. Det är också intressant att några av undersökningens informanter upplever att de sociala rörelsernas mål och syften är förhandlingsbara och kan omformas både individuellt och kollektivt. Undersökningens resultat visar att uppfattningar om vem som styr lärande i sociala rörelser och hur lärande skapas i sociala rörelser inte helt passar in i vare sig Halls, Dekeysers eller Alanens modeller. Informanterna uppfattar lärande i sociala rörelser som en meningsfylld helhet, vilket gör det problematiskt att bibehålla skilda analytiska kategorier som inte motsvarar en upplevd verklighet. Kanske vuxenpedagoger skulle kunna börja se lärande som en helhet som man inte kan skapa en passande analytisk kategorisering av?

Forskningsfråga 2: Uppfattningar om hur kollektivt lärande i sociala rörelser skapas

Svaret på undersökningens andra forskningsfråga fremgår av tabell 6 som utgår från Kluttz och Walters modell. Det kollektiva lärandet skapas ofta i samverkan mellan två eller fler nivåer. Exempelvis är det planerade lärandet främst riktat till den sociala rörelsens egna medlemmar men kan också riktas till andra som inte är medlemmar av den sociala rörelsen t.ex. i form av föreläsningar eller andra öppna evenemang. Det planerade lärandet rör sig på det viset flexibelt mellan mikro-, meso- och makronivåerna. Det är säkert främst det planerade lärandet de sociala rörelser använder för att skapa synlighet och förändring både bland medlemmar och i omgivningen, även om det planerade lärandet också kan innebära informellt lärande. Det individuella lärandet smälter samman med det kollektiva och lärandet skapas på både mikro- och mesonivåerna samtidigt. Det att göra något för sig själv och andra, vara och göra något tillsammans med andra samt samla och dela kunskap med andra skapar lärande på både mikro- och mesonivå, kanske även på makronivån för några informanter. Dessa former av kollektivt lärande är oorganiserade men organiseras också av de sociala rörelserna. Att fördela ansvar och uppgifter i en gemenskap är något som sker på mesonivån, dvs. inom den sociala rörelsen, men innebär också individuellt lärande på mikronivån.

Tabell 6. Undersökningens resultat utgående från Kluttz och Walters modell.

	Individuellt lärande			Kollektivt lärande
	Mikronivå	Mesonivå	Makronivå	
Informellt lärande	lärande med hjälp av rutiner	lärande med hjälp av rutiner		
	lärande som uppstår genom att göra något för andra och sig själv på samma tid		lärande genom samarbete och dialog med omgivningen	
	lärande som uppstår genom att vara med och göra något tillsammans med andra			
	delande, samlande och skapande av kunskap tillsammans med andra			
	utvecklande av existerande färdigheter och arbetsformer			
		delande av ansvar och uppgifter i en gemenskap		
Ändamålsenligt lärande	planerat lärande	planerat lärande	planerat lärande	

Man kan fråga sig om det kollektiva lärandet är två sidor av samma sak eftersom det skapas på både mikro- och mesonivån, och en annan fråga gäller vilken betydelse engagemanget i den sociala rörelsen har för hur individens lärande blir till kollektivt lärande och smälter samman med den sociala rörelsens kunskap. Som medlemmar har informanterna investerat tid och kunskap

och detta omtalas oftast som något positivt, även om de flesta informanter ger exempel på att det kollektiva lärandet också kan vara svårt och skapa konflikter på mesonivån. Det kollektiva lärandet skapas inte bara i positiva och trevliga interaktioner, utan kan också skapas i konflikter och spänningar mellan människor inom och utanför den sociala rörelsen. Geografi och befolkningsunderlag bestämmer villkoren för de sociala rörelserna och det kollektiva lärande som kan skapas, och detta stämmer också överens med resultatet från Kluttz och Walters studie (2018), även om det konkreta samarbetet och dialogen med andra föreningar, människor och organisationer intar en mindre framträdande och varierande roll i de fyra finländska sociala rörelserna. Det kollektiva lärandet på makronivån kan medföra spänningar mellan de involverade aktörerna och olika organisationer, och inte heller lärandet på mesonivån sker utan konflikter och spänningar.

5 Diskussion

I det följande diskuterar jag undersökningens resultat och på vilka sätt undersökningen har bidragit med kunskap om kollektivt lärande i sociala rörelser, först utifrån undersökningens empiriska resultat (kap. 4) och sedan utifrån den teoretiska ram som presenterades i kapitel 2.

5.1 Resultatdiskussion

Utmaningarna i undersökningen var av både praktisk och analytisk art. Det var för några informanter mer utmanande att resonera om lärande än för andra, vilket ställde höga krav på intervjuarens förmåga att omformulera frågor och hitta andra sätt att tala om lärande med informanterna. Resultatet måste också förstås i ljuset av hur svårt det var för många informanter att verbalisera både det personliga och det kollektiva lärandet även om de blev uppmanade att relatera sina uppfattningar till den sociala rörelsen och helt konkreta upplevelser och erfarenhet därifrån. Det visar att lärande är något som bara sker, men kanske också något som är och blir en självklarhet, men att det inte är relevant att fundera på lärandet, eftersom huvudsaken för informanterna vara aktiva och att göra något för andra. Även om lärandet är viktigt i de sociala rörelserna, är det ofta målen och den praktiska verksamheten som tar uppmärksamheten och gör lärande till något som blir både en förutsättning och ett resultat. Den analytiska utmaningen var att skilja mellan det personliga och det kollektiva lärandet och att förstå de olika uppfattningarna av kollektivt lärande som kom fram. En fördel var att informanternas uppfattningar relaterades till ett bestämt organisatoriskt sammanhang, dvs. den sociala rörelsen, vilket antagligen gjorde det lättare för informanterna att beskriva sitt kollektiva lärande. Det människor lär sig hänger samman med var och på vilka sätt de lär sig. Informanterna talade om det kollektiva lärandet från en personlig utgångspunkt och det gjorde det ibland svårt för dem att skilja mellan det personliga och det kollektiva lärandet. Undersökningens tillvägagångssätt gör att det individuella lärandet ständigt relateras till det kollektiva eftersom informanterna försöker beskriva och urskilja ett fenomen som de kanske förstår som en integrerad del av sitt individuella lärande.

Urval

I urvalet lades vikt vid att få variation i både sociala rörelser (främst inriktning och storlek) och valet av informanter (ålder, kön och medlemstid), eftersom syftet var att undersöka olika uppfattningar som medlemmarna i de sociala rörelserna hade. Problematiskt för undersökningens resultat är att så mycket som fem av de åtta informanterna hade styrelseuppdrag och att sju av åtta informanter hade högskoleutbildning (se tabell 4). Uppfattningarna av kollektivt lärande påverkas möjligen av medlemmarnas position i den sociala rörelse och om den sociala rörelsen är en registrerad förening. Fem av de åtta informanter hade eller hade haft styrelseuppdrag och det framgick av resultaten att det verkar finnas skillnader mellan styrelsemedlemmars kollektivt lärande och andra medlemmars kollektivt lärande. Tre av de åtta informanterna hade inte styrelseuppdrag, men eftersom två av de tre fanns i den fjärde sociala rörelsen, är resultaten

inte entydiga. För dessa tre informanter (5, 7, 8) var det viktigt att vara och göra något tillsammans med en grupp människor i samma livssituation eller med samma intressen som de själva. Enligt informant 5 hade de planerade evenemangen i den sociala rörelsen haft störst betydelse för hennes lärande. Det är en viktig skillnad från styrelsemedlemmarnas uppfattning om sitt lärande eftersom dessa främst ansåg att andra skulle lära sig, inte nödvändigtvis de själva. Dessutom var det att samla kunskap inom styrelsen, att vidareförmedla information och fördela uppgifter något som främst kom fram i intervjuerna med styrelsemedlemmarna, även om informant 8 också talar om att samla kunskap i form av möten med andra människor. Det kollektiva lärandet beror på vem som ska lära sig: "de andra" medlemmarna, styrelsemedlemmarna eller människor utanför de sociala rörelserna. Även om vissa informanter talar om hur de själva har varit på kurser (informanterna 3, 4), har de lärt sig något nytt för att bättre kunna sköta om sina styrelseuppdrag. Resultaten av undersökningen visar att det finns variation i uppfattningarna av det kollektiva lärandet i sociala rörelser, och dessa uppfattningar både mellan de sociala rörelserna och mellan informanterna.

Om urvalet hade bestått av en styrelsemedlem och en vanlig medlem från varje social rörelse, kunde det ha påverkat undersökningens resultat. På samma vis kunde en större variation i fråga om kön, ålder och utbildningsnivå möjligtvis ha gett flera uppfattningar av kollektivt lärande, eftersom välutbildade kvinnor i åldern 29 till 43 var överrepresenterade i undersökningen. Alla informanter utom en hade hög utbildning, dvs. antingen lägre eller högre högskoleutbildning. Det var därför inte möjligt att urskilja utbildningsnivåns betydelse för uppfattningar av det kollektiva lärandet. Det fanns ingen tydliga skillnader mellan köns uppfattningar av kollektivt lärande i de sociala rörelserna. Medlemstiden kan ha en betydelse för synen på lärandet eftersom informanterna med längre medlemstid (1, 4, 5) tyckte det var svårt att resonera kring sitt lärande i den sociala rörelsen. Medlemmar med kortare medlemstid (informanterna 2, 3, 6, 7, 8) var mera villiga att se på den sociala rörelsen som en plats för lärande, kanske för att de inte hade lång medlemstid och var mera uppmärksamma på den nya situationen och det som hände kring dem. Det är möjligt att lärandet under (medlems-)tiden gradvis blir osynligt och omformas till tyst kunskap och fasta rutiner. Det kan också vara så att ålder har en betydelse för synen på lärande, eftersom äldre medlemmar möjligen uppfattar begreppet "lärande" som något formellt, inte informellt skapat.

Kollektivt lärande

Kilgore (1999) anser att dialog och interaktion är det som skapar kollektivt lärande, medan Wenger (Wenger, 1998, 2009) fokuserar på interaktionens praxis och det att göra något tillsammans. Båda synerna på kollektivt lärande finns i resultatet av denna undersökning. Det finns inte någon hierarkisk ordning i fråga om informanternas uppfattningar och därför kan man inte anta att dialog och interaktion anses vara viktigare än eller utesluta praxis som utvecklas i samband med interaktion. Det att göra något tillsammans är viktigt för alla informanter och i det ingår olika former av interaktion, att vara och få nya intryck tillsammans, diskussion, samtal

och andra sätt att dela kunskap på inom den sociala rörelsen och dess medlemmar och i dialogen med omgivningen. Det kollektiva lärandet ansågs i undersökningen bestå av lärande som uppstår i samband med rutiner, dvs. att lära sig bli bättre på eller utveckla gamla arbetsformer. Det kollektiva lärandet visade sig också vara svårt att skilja från det personliga lärandet, eftersom det är den enskilda som uppfattar lärandet i ett bestämt sammanhang med andra människor och eftersom det är interaktionen mellan den enskilda och andra människor som skapar och utvecklar det kollektiva lärandet. Resultatet från denna undersökning bekräftar både Kilgores och Wengers antaganden om kollektivt lärande som något som skapas i interaktion, praxis och dialog mellan människor inom en social rörelse. Det måste bara kompletteras med uppfattningen från denna undersökning om att kollektivt lärande också sker i dialog, interaktion och praxis med människor utanför den egna sociala rörelsen och med andra organisationer.

Jämför man Kluttz och Walters resultat med denna undersökningens resultat ser man att lärandet i denna undersökning kanske framträder som något mer varierat (tabell 6). Kluttz och Walters modell fokuserar på de psykologiska processerna bakom lärandet utifrån observationer av hur det kollektiva lärandet skapas, medan denna undersökning främst har fokuserat på uppfattningar om hur lärandet skapas. Därför är det inte möjligt att direkt jämföra denna undersökning med Kluttz och Walters. I likhet med Kluttz och Walters resultat var det i denna undersökning vid många tillfällen inte möjligt att avgränsa lärandet till bara en nivå, vilket Kluttz och Walter också nämner (Kluttz & Walter, 2018). Därför måste uppfattningarna om gränser mellan nivåerna ifrågasättas för att denna undersökningens resultat ska kunna avspeglas i de tidigare teorierna. En kritik som kan riktas mot denna undersökning är att de flesta informanter kände en stark samhörighet med den sociala rörelse som de tillhörde, vilket kan ha gjort det individuella lärandet till ett kollektivt lärande eller omvänt. Som nämnt ovan kan resultatet också ifrågasättas för att informanterna berättade utifrån egna erfarenheter trots att det individuella lärandet inte var avhandlingens fokus. Forskning om individers lärande i sociala rörelser har belyst bredden i lärandet (Elsdon et al. 1995; Elsdon, 2003). Det har framkommit att lärandet har många riktningar och skapas i växelverkan och dialog inom den sociala rörelsen och mellan individer.

Å andra sidan var det svårt att på ett tydligt sätt skilja mellan olika grader av organiserat lärande (i modellen "det informella" och "ändamålsenliga lärandet"), eftersom ändamålsenligt lärande för några informanter också innehåller väsentliga element av informellt lärande. I denna undersökning fördelar det kollektiva lärandet sig mer ojämnt (med tyngdpunkt på mikro- och mesonivån) om man jämför med Kluttz och Walters undersökning (Kluttz & Walter, 2018). Kanske det är ett uttryck för att de sociala rörelserna i denna undersökning är mera inåtriktade och försiktiga i deras interaktion med omgivningen? Det kan också vara så att lärande på makronivån är mycket svårt att veta något om, för när och hur vet man om den sociala rörelsen har förändrat något i omgivningen eller hos andra människor? Några informanter ansåg att det är svårt att veta vilka effekter de sociala rörelsernas verksamhet har på omgivningen, även om alla informanter hade erfarenhet av att omgivningen påverkade den sociala rörelsens verksamhets-

villkor på olika sätt. Det finns många likheter mellan synen på hur lärande skapas i den sociala rörelse Kluttz och Walters undersökte (Kluttz & Walter, 2018, s. 8) och synen på lärande i de fyra sociala rörelserna i denna undersökning. De former av lärande som finns både i denna studie och i Kluttz och Walters undersökning är lärande som uppstår i samband med utvecklande av existerande färdigheter, delande av ansvar och uppgifter samt lärande i samband med andra kunskapsskapande processer.

En form av lärande som Kluttz och Walter inte har med är lärande med hjälp av rutiner, som finns i denna undersökning och skapas på både mikro- och makronivån. Kanske det beror på skillnaden mellan de typer av sociala rörelser som är representerade i denna undersökning och den miljö rörelse som Kluttz och Walter undersökte. Det kan vara så att denna undersöknings sociala rörelser på grund av verksamhetens längd har fler erfarenheter och traditioner som de bygger vidare på, vilket har resulterat i fler rutiner och lärande i samband med att de sociala rörelserna blir bättre på det de redan kan. En annan skillnad är att välmående och samhörighet i framhävs mer av denna undersöknings informanter än av Kluttz och Walters. En fråga som står kvar är vilken betydelse typen av social rörelse har för det kollektiva lärandet. Det är klart att själva innehållet i lärandet beror mycket på typen av social rörelse (rörelse som utgår från kulturella, patienters eller minoriteters rättigheter), medan innehållet inte verkar påverka de sätt som kollektivt lärande skapas på i de fyra undersökta sociala rörelserna.

5.2 Metoddiskussion

Kan man använda fenomenografi och människors uppfattningar till att få mer insikt i kollektivt lärande i sociala rörelser? Fenomenografien är ett sätt att öka kunskapen om det kollektiva lärandet med utgångspunkt i individens uppfattningar och upplevelser, men ensam kan metoden inte ge ett uttömmande svar. Alla informanter i denna undersökning hade större eller mindre svårigheter att tala om lärande och hur det skapas i deras sociala rörelser, även om frågorna om lärandet var formulerade för att få informanter att beskriva egna konkreta upplevelser och erfarenheter. Det är intervjuarens uppgift att fråga på rätt sätt om informanternas kunskap och sätt att tänka, och det tog ibland tid att hitta de rätta frågorna i intervjusituationen. Tyst kunskap kan vara svår att få fram i intervjuer och det är säkert det grundläggande problemet med metoden. Härtill kommer att om man tänker på sociala rörelser som informella lärmiljöer med fokus på att göra något och lösa praktiska problem kan det göra lärandet ännu mer osynligt för de som är en del av den sociala rörelsen. Om jag hade haft tid att följa med informanterna på möten, kurser eller liknande evenemang, kunde det ha gett mer inblick i vad det kollektiva lärandet är och hur det skapas. Genom att personligen få bekanta sig med det praktiska och den enskilda sociala rörelsens verksamhet skulle man kanske få syn på fler nyanser i och mer kunskap om hur kollektivt lärande skapas och hänger samman med den sociala rörelsens verksamhet. Det är också möjligt att longitudinella studier av kollektivt lärande i sociala rörelser kan ge annan kunskap. Man kunde använda intuitiva metoder för att få tillgång till informanternas tänkande genom att låta dem beskriva en viktig och/eller intressant händelse som de har varit med om i

den sociala rörelsen, genom att ta med bilder eller genom att få informanterna att skriva dagbok under en längre tid. Även om fenomenografin gav svar på forskningsfrågorna, begränsar metoden på sitt eget sätt undersökningen av fenomenet, men det kan konstateras att det ändå finns mycket att lära sig av andra människors uppfattningar.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Med utgångspunkt i det ovan beskrivna skulle kunskapen om det kollektiva lärandet i sociala rörelser öka om man intervjuade fler medlemmar som inte har haft styrelseuppdrag inom sin sociala rörelse. Man kunde också utforska hur medlemmarnas position påverkar lärandet i de sociala rörelserna. Det kunde också vara intressant att forska mer i betydelsen av kön och utbildningsnivå i frågan om det kollektiva lärandet. Det kan öppna diskussionen om vem som lär sig och om sociala rörelser verkligen har den potential för förändring av sin omgivning som många vuxenpedagoger menar. Dessutom är relationen mellan det individuella och det kollektiva lärandet intressant att fundera vidare på, och man kunde kanske forska vidare i detta med hjälp av andra metoder än bara den fenomenografiska. För hur mycket betyder det sociala sammanhanget för människors lärande, och kan människor lära sig utanför ett socialt sammanhang som ger lärande mening? Ett annat spår för fortsatt forskning kunde ta sin utgångspunkt i en klassisk vuxenpedagogisk fråga om huruvida sociala rörelser kan påverka andra än de människor som engagerar sig i dem och känner i en nära anknytning till och samhörighet med de sociala rörelsernas mål och syften? Vilka möjligheter finns i de sociala rörelsernas offentliga pedagogik: kan den tredje sektorn i det finländska samhälle faktisk påverka andra sektorer? Sådana frågor har uppstått av denna undersökning, som bara känns som ett steg på väg mot något annat.

6 Sammanfattning

I denna avhandling har fokus på det kollektiva lärandet i sociala rörelser kastat ljus över en blind fläck i vuxenpedagogiken med frågor om vad det kollektiva lärandet egentligen är och hur det skapas. Åtta medlemmar från fyra sociala rörelser har intervjuats om sina uppfattningar av det kollektiva lärandet i den sociala rörelse de är aktiva i. Lärandet har på det sättet blivit knutet till den enskilda medlemmen och dess position i den sociala rörelsen och till den enskilda sociala rörelsen.

Fenomenografi är en forskningsansats där människors uppfattningar är i fokus, vilket gör det möjligt att förstå bredden i uppfattningen av ett fenomen. Som det framgick av undersökningen är kollektivt lärande ett fenomen som det existerar många uppfattningar av. Informanterna uppfattar det kollektiva lärandet i sociala rörelser enligt följande: det är ett planerat lärande, delande av ansvar och uppgifter i en gemenskap, utvecklande av existerande färdigheter och arbetsformer, lärande med hjälp av rutiner, delande, samlande och skapande av kunskap tillsammans med andra, lärande som uppstår genom att vara med och göra något tillsammans med andra, lärande genom samarbete och dialog med omgivningen och lärande som uppstår genom att göra något för andra och sig själv samtidigt. Det kollektiva lärandet skapas på och i samverkan mellan olika nivåer och former av lärande. Det sker på ett sätt som ibland gör det svårt att göra en distinktion mellan det individuella och det kollektiva lärandet. Det kollektiva lärandet i sociala rörelser är ett svårfångat fenomen, eftersom lärande skapas i en mångfald av interaktioner inom individen själv, mellan människor och i samspel med andra sociala rörelser och organisationer.

I ett vuxenpedagogiskt perspektiv kan konstateras att undersökningen har ökat kunskapen om det kollektiva lärandet i sociala rörelser och kanske bidrar till att vuxenpedagoger börjar intressera sig mera för det kollektiva lärandet i sociala rörelser. Det är också min förhoppning att avhandlingen kan vara till nytta för sociala rörelser och de som arbetar med utveckling av sociala rörelsers verksamhet genom att synliggöra lärandets många aspekter. Undersökningens resultat kan bidra till en mer mångsidig utveckling av sociala rörelsers verksamhet och hur lärande skapas i många olika sammanhang. Kanske sociala rörelsers livskraft finns i förmågan att lära sig och att lära andra?

7 Litteraturförteckning

Ahl, H. (2007). The Construction of the Adult Learner in Motivation Theory. I R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (Red.), *Adult education - liberty, fraternity equality? Nordic views on life-long learning* (s. 139-160). Helsinki: Finnish Educational Research Association.

Alanen, A. (1970). Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä. I E. Karjalainen (Red.), *Vapaan sivistystyön tavoitteet* (s. 132-154). Helsinki: Weilin+Göös.

Alanen, A. (1986). *Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Alenius, P. (2016). Informal learning processes of migrants in civil society: a transnational perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 7(1), s. 41-55.

Amnå, E. (2008). *Jourhavande medborgare: Samhällsengagemang i en folkrörelsestat*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, E. (2005). Folkbildning ideal, verksamhet och lärandemiljö(er). I C-G. Wenestam & B. Lendahls Rosendahl (Red.), *Lärande i vuxenlivet* (s. 119-144). Lund: Studentlitteratur.

Basten, F. (2002). Discourses of activism. Hämtad 14. augusti 2017, från https://www.orleon.nl/sites/.../etgace_discourses_of_activism.pdf

Bron, A. & Schemmann, M. (2001). *Civil Society, Citizenship and Learning. An Introduction to the Topic*. I A. Bron & M. Schemmann (Red.), *Civil Society, Citizenship and Learning*. Bochum Studies in International Adult Education (s. 7-11). Münster: Lit.

Çakmaklı, D. (2015). Active citizenship in Turkey: learning citizenship in civil society organizations. *Citizenship Studies* 19(3-4), s. 421-435.

Chen, L-K. (2016). Not just helping: What and how older men learn when they volunteer. *Educational Gerontology* 42(3), s. 175-185.

Choudry, A. (2009). Learning in Social Action: Knowledge production in social movements. *McGill Journal of Education*, 44(1), pp. 5-17.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Crowther, J. (2006). Social movements, praxis and the profane side of lifelong learning. I P. Sutherland & J. Crowther (Red.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (171-181). London: Routledge.

Dahlgren, L. O., Svensson, L., Säljö, R. & Marton, F. (1981). *Inläring och omvärldsuppfattning: En bok om den studerande människan*. Stockholm: AWE/GEBERS.

Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 162-174). Stockholm: Liber.

Dekeyser, L. (1999). The significance and workings of social movements as a part of the civil society: an approach from a learning angle, *Research in Post-Compulsory Education*, 4:2, s. 201-213.

Dekeyser, L. (2001a). Citizenship and Adult Education in Social Movements. I J. Field & M. Jr. Bron (Red.), *Adult education and democratic citizenship III* (s. 37-56). Wrocław: Lower Silesian University College of Education.

Dekeyser, L. (2001b). Learning Active Citizenship by Incident in the Civil Society. I M. Schemmann & M. Bron Jr. (Red.), *Adult Education and Democratic Citizenship IV* (s. 91-97). Wrocław: Lower Silesian University College of Education.

Djupsund, G. & Strandberg, K. (2006). Den finlandssvenska nomenklatura? I K. Liebkind & T. Sandlund (Red.), *Räcker det med svenskan? Om finlandssvenskarnas anknytning till sina organisationer* (s. 189-222). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Duguid, F., Mündel, K. & Schugurensky, D. (2013). Volunteer work and informal learning: a conceptual discussion. I Duguid, F., Duguid, F., Guile, D., Livingstone, D. & Mündel, K. (Red.), *Volunteer Work, Informal Learning and Social Action*. SensePublishers.

Einarsson, T. (2011). *Medlemsorganisationen. Individ, organisationen och samhället*. Civil Society Reports. Stockholm: European Civil Society Press.

Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.), *Livslångt lärande* (s. 142-179). Lund: Studentlitteratur.

Elsdon, K. (2003). Lifelong learning and voluntary organizations. I J. Field & M. Leicester (Red.), *Lifelong learning: Education across the lifespan* (s. 250-262). London: New York:

RoutledgeFalmer.

Elsdon, K., Reynolds, J. & Stewart, S. (1995). *Voluntary Organisations. Citizenship, Learning and Change*. Nottingham: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

Fields, M. (2005). *To educate, empower or economise? Lifelong learning in civil society organisations : a comparative study of Finland and Great Britain*. Turku: Turun yliopisto.

Foley, G. (1999). *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. Leichester: NIACE.

Föreningsregistret: <https://www.prh.fi/sv/yhdistysrekisteri.html> Sidan besökt 27. september 2017

Grönlund, H. (2013). Arvot nuorten aikuisten vapaaehtoistoiminnassa. *Aikuiskasvatus* 2013(1), s. 28-37.

Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg: Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Habermann, U. (2001). En nordisk frivillighed? Om motiver til frivillighed i fem nordiske lande. I L.S. Henriksen & B. Ibsen (Red.), *Frivillighedens udfordringer: Nordisk forskning om frivilligt arbejde og frivillige organisationer* (s. 87-103). Odense: Odense Universitetsforlag.

Haenfler, R. (2004). *Collective Identity in the Straight Edge Movement: How Diffuse Movements Foster Commitment, Encourage Individualized Participation, and Promote Cultural Change*. *The Sociological Quarterly* 45(4), s. 785-805.

Hall, B.L. (2009). *A River of Life: Learning and Environmental Social Movements*, *Interface: a journal for and about social movements*, vol 1 (1), s. 46-78.

Harju, A. (2004a). Aktiivinen kansalaisuus ja kansalaisopinnot. I S. Niemelä & M. Luutonen (Red.), *Taitava ihminen - toimiva kansalainen: Aikuisopiskelun motiiveja ja merkityksiä* (s. 73-82). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Harju, A. (2004b). Aktiivisten kansalaisten Suomi. *Keskustelunavaus järjestöllisen koulutuksen tehostamisesta*. Oikeusministeriön julkaisuja 2004:11. Helsinki: Oikeusministeriö. Hämtad 10 januari 2017, från <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75839>.

Harju, A. (2006). Aktiivinen kansalaisuus ja siihen kasvaminen. I J. Tuomisto & P. Salo (Red.), Edistävää ja viihdyttävää aikuiskasvatus: Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä (s. 85-111). Tampere: Tampere University Press.

Harju, A. (2010). Puheenvuoro kansalaisyhteiskunnan tulevaisuudesta. Helsinki: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi SKAF ry.

Harva, U. (1975). Aikuisten opettaminen. Helsinki: Tammi.

Herberts, K. (2006). Enspråkighet eller tvåspråkighet? Om finlandssvenska framtidsstrategier. I K. Liebkind & T. Sandlund (Red.), Räcker det med svenskan? Om finlandssvenskarnas anknäring till sina organisationer (s. 257-268). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Lund: Studentlitteratur.

Holst, J.D. (2010). Social Justice and Dispositions for Adult Education. *Adult Education Quarterly* 60(3), s. 249-260.

Horsdal, M. (2001). Affiliation and Participation - Narrative Identity. I O. Korsgaard, S. Walters & R. Andersen (Red.), *Learning for Democratic Citizenship* (s. 124-136). København: Association for World Education and the Danish University of Education.

infed. <http://infed.org/> Sidan besökt 25. oktober 2017

Lave & Wenger, Communities of practice: [http://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/.](http://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/))

Kalman, H. & Lövgren, V. (2012). Etik i forskning och etiska dilemman. En introduktion. I H. Kalman & V. Lövgren (Red.), *Etiska dilemman: Forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet* (s. 7-20). Malmö: Gleerups.

Kankainen, T. & Siisiäinen, M. (2009). Yhdistykset ja sosiaaliset verkostot. I M. Siisiäinen, M. & L. Alanen (Red.), *Erot ja eriarvoisuudet: Paikallisen elämän rakentuminen* (s. 243-282). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Kareinen, H. (2004). Kansalaisoppiminen nuorten kansalaisuuden rakentajana. I S. Niemelä (Red.), *Taitava ihminen - toimiva kansalainen* (s. 83-91). Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Kauppila, J., Sivenius, A. & Jämsen, H. (2012). Sosiaaliset liikkeet ja aktiivinen kansalaisuus. I J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho, *Aikuiskasvatuksen ris-*

teyasemalla: Johdatus aikuiskasvatukseen (s. 107-123). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate.

Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education* vol. 18, no. 3, s. 191-202.

Kinge, E. & Uhler, S. (2015). *Empati: Närvaro eller metod*. Lund: Studentlitteratur.

Kirk, G. (1997). Ecofeminism and Environmental Justice: Bridges across Gender, Race, and Class. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 18, no. 2, s. 2-20.

Kluttz, J. & Walter, P. (2018). Conceptualizing Learning in the Climate Justice Movement. *Adult Education Quarterly*.

Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset: dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendal.

Korsgaard, O. (2000). Learning and the changing concept of enlightenment: Danish adult education over five centuries. *International Review of Education* 46(3-4), s. 305–325.

Korsgaard, O. (2001). Introduction. Why has Citizenship Become such a Vogue Word? I O. Korsgaard, S. Walters & R. Andersen (Red.), *Learning for Democratic Citizenship* (s. 9-14). København: Association for World Education and the Danish University of Education.

Koskela, J. (2009). Opintokerho pedagogisena toimintana "Oppivan vertaisryhmän" kehittämisen problematiikkaa. *Aikuiskasvatus* (1)2009, s. 58-63.

Kreander, M. (2006). De svenska och tvåspråkiga föreningarna. En kartläggande undersökning av den kvantitativa utvecklingen efter 1965. I K. Liebkind & T. Sandlund (Red.), *Räcker det med svenskan? Om finlandssvenskarnas anknytning till sina organisationer* (s. 52-88). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Käpplinger, B. (2015). Adult education research between field and rhizome - a bibliometrical analysis of conference programs of ESREA. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 6(2): s. 139-157.

Laitinen, M. & Nurmi, K.E. (2003). Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämäkertojen valossa. *Aikuiskasvatus* (2)2003, s. 122-132.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lave, J. (2009). The practice of learning. I K. Illeris (Red.), Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words (s. 200-208). London: Routledge.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Liebkind, K., Teräsaho, M. & Jasinskaja-Lahti, I. (2006). Upplevelser av hot mot den finlandssvenska identiteten - orsak till identitetsförstärkande strategier? I K. Liebkind, T. Sandlund (Red.), Räcker det med svenskan? Om finlandssvenskarnas anknytning till sina organisationer (s. 89-122). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Lowan-Trudeau, G. (2017). Protest as pedagogy: Exploring teaching and learning in indigenous environmental movements. *The Journal of Environmental Education*, 48:2, s. 96-108.

Luoma-Aho, V. (2005). Faith-holders as social capital of Finnish public organisations. *Jyväskylä studies in humanities* 42. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Från nätet 23.4.2018: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13456/9513922626.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Manninen, J. (2010). Sopeuttavaa sivistystyötä? *Aikuiskasvatus* (3)2010, s. 164-174.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Niemelä, S. (1999). Opintokeskus on kansalaisyhteiskunnan koulu. I P. Sallila & S. Niemelä (Red.), *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa* (s. 195-203). Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Niemelä, S. (2004). Yhdessä oppiminen - sosiaalista pääomaa. I S. Niemelä & M. Luutonen (Red.), *Taitava ihminen - toimiva kansalainen: Aikuisopiskelun motiiveja ja merkityksiä* (s. 63-71). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Niemelä, S. (2009). Alamaisesta kansalaiseksi : kansalaisopinnot ja sivistyspedagogiikka. I K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (Red.), *Yhteisöllisyys liikkeessä* (s. 273-298). Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Niemelä, S. (2011). Sivistyminen: Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Helsinki, Kuopio: Kansanvalistusseura; Snellman-instituutti.

Ojakangas, A. (2006). Tukahduttava vai vapauttava järjestösidonnaisuus? I J. Tuomisto & P. Salo (Red.), *Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus: Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä* (s. 113-130). Tampere: Tampere University Press.

Papakostas, A. (2012). De medlemslösa organisationernas tidevarv. I F. Wijkström (Red.), *Civilsamhället i samhällskontraktet: En antologi om vad som står på spel* (s. 35-54). Stockholm: European Civil Society Press.

Pastuhov, A. (2017). Medborgarskap mellan närhet och distans - en etnografisk studie i en studiecirkel i filosofi - *Citizenship between proximity and distance - an ethnographic study of a study circle in philosophy*. *Nordic Studies in Education*, 02, pp. 116-129.

Pastuhov, A. (2018). Att vara och agera medborgare. En etnografisk studie i folkbildande praktiker. Vasa: Åbo Akademi.

Pekola-Sjöblom, M. (2016). Kuntalaisten osallistuminen ja vaikuttaminen 2015. ArttU2-tutkimusohjelman JULKAISUSARJA nro 1/2016. Läst på nätet 24.5.2018: http://shop.kunnat.net/download.php?filename=uploads/arttu2_nro1_2016.pdf

Poikela, E. & Silvennoinen, H. (2010). Vapaa sivistystyö: tarve, tehtävä ja hyöty. *Aikuiskasvatus* (3)2010, s. 206-212.

Putnam, R. D. (2006). Den ensamme bowlaren: Den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse. Stockholm: SNS förlag.

Pätäri, J, Turunen, A. & Sivenius, A. (Red.). (2015). Vapaa, vallaton ja vangittu sivistystyö. *Sivistystyön vapaus ja vastuu pamfletti*. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry. Hämtad 18 augusti 2017, från <http://www.vapausjavastuu.fi/yhteistoiminta/julkaisut/pamfletti2015/>

Rantala, J. (2008). Opintokeskus järjestöllisen sivistystyön oppilaitoksena. I A. Ilvonen (Red.), *Järjestöllinen sivistystyö* (s. 34-41). Helsinki: OK-opintokeskus.

Rubenson, K. & Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 6(2), s. 125-138.

Salo, P. (2003). Sivistyksellinen aikuiskasvatus järjestöllisen sivistystyön haasteena. I V. Riikonen (Red.), *Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan* (s. 109-132). Helsinki: Kansanvalistus-seura.

Salo, P. (2004). Vilken utgång, folkbildning? *Texter om folkbildningens identitet och framtid*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

- Salo, P. (2009). Med vuxenpedagogik i tiden. Om att bli människa och medborgare. *Aikuiskasvatus* (4)2009, s. 281-287.
- Salo, P. & Suoranta, J. (2002). *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Sandlin, J.A. & Walther, C.S. (2009). Complicated Simplicity. Moral Identity Formation and Social Movement Learning in the Voluntary Simplicity Movement. *Adult Education Quarterly* 59(4), s. 298-317.
- Sarja, J. (1994). Fritt bildningsarbete i offside på tre spelplaner. I P. Salo (Red.), *Folkbildning i fokus: Rapport i anslutning till ett seminarium kring det finlandssvenska fria bildningsarbetet i Vasa 19.05.1994* (s. 54-71). Vasa: Åbo Akademi, samhälls- och vårdvetenskapliga fakulteten.
- Scandrett, E., Crowther, J., Hemmi, A., Mukherjee, S., Shah, D. & Sen, T. (2010). Theorising Education and Learning in Social Movements: Environmental Justice Campaigns in Scotland and India. *Studies in the Education of Adults*, 42(2), s. 124-140.
- Schuller, T. (2004). *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital*. New York; London: RoutledgeFalmer.
- Siisiäinen, M. (2003). Muuttuvat yhdistykset. I H. Melin & J. Nikula (Red.), *Yhteiskunnallinen muutos* (s. 63-79). Tampere: Vastapaino.
- Siisiäinen, M. (2009). New Voluntary Associations and the Representation of Interests. I M. Pyykkönen, N. Simanainen & S. Sokka (Red.), *What about cultural policy? Interdisciplinary perspectives on culture and politics* (s. 211-232). Helsinki; Jyväskylä: Minerva.
- Siisiäinen, M. (2011). Yhdistykset, joukkotoiminta ja myöhäismoderni hegemonia. I R. Rinne & A. Jauhiainen (Red.), *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste* (s.148-167). Helsinki: Kansanvalistusseura : Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Siisiäinen, M. (2015) Late-modern Hegemony and the Changing Role of Voluntary Associations in Finland. *Alternatives: Global, Local, Political* 40(3-4), s. 264-280.
- Siisiäinen, M. & Blom, R. (2009) Associational Activeness and Attitudes towards Political Citizenship in Finland from a Comparative Perspective. *Journal of Civil Society* 5(3), s. 265-281.
- Siivola, J. (2012). Hyvän mielen verkko. Fenomenografinen tutkimus yläkoululaisten käsityksistä online-minuuden voimaannuttavuudesta. Lapin Yliopisto.

Skocpol, T. (2003). *Diminished Democracy. From Membership to Management in American Civic Life*. University of Oklahoma Press : Norman.

Spencer, B. (1995). Old and new social movements as learning sites: greening labor unions and unionizing the greens. *Adult Education Quarterly* vol. 46(1), s. 31-42.

Starrin, B. & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I P.-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 52-78). Lund: Studentlitteratur.

Suoranta, J. (1999). Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen mahdollisuudet eilen, tänään ja huomenna. I S. Niemelä & P. Sallila (Red.). *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Vapaan sivistystyön 40. vuosikirja*, (s. 207-230). Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu : Kansanvalistusseura : Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Tainio, J. (2004). Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttumisesta järjestöoppimiseen eli elinikäiseen oppimiseen järjestöissä. I K. Kantasalmi, L. Korhonen & J. Tainio (Red.), *Sivistystyön itseymmärrys: Tekstejä järjestöllisestä sivistystyöstä* (s. 88-99). Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.

Tennant, M. (2009). Lifelong learning as a technology of the self. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (s. 147-158). London: Routledge.

Tervo, T. (2008). Yhteisöllinen taidekasvatus järjestöllisen sivistystyön ytimessä. I A. Ilvonen (Red.), *Järjestöllinen sivistystyö* (s. 51-56). Vantaa: OK-Opintokeskus.

Thörn, H. (2002). *Globaliseringens dimensioner: Nationalstat, världssamhälle, demokrati och sociala rörelser*. Stockholm: Atlas.

Todd, S. & Sandin, G. (2008). *Att lära av den andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tuomisto, J. (1998). Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä - uudet tehtävät ja vaatimukset. I S. Niemelä & P. Sallila (Red.). *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa* (s. 23-55). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu : Kansanvalistusseura : Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Tuomisto, J. (2006). Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö - Aulis Alanen opintokerhotyön tutkijana ja kehittäjänä. I J. Tuomisto & P. Salo (Red.), *Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasva-*

tus: Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä (s. 133-155). Tampere: Tampere University Press.

Turunen, A. (2015). Att snickra medborgarskap? Nordisk kulturpolitisk tidskrift 18(2), s. 219-232.

Uljens, M. (1989). Fenomenografi: Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

van Woerkom, M. (2010). Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly* 60(4), s. 339-356.

Vandenabeele, J., Reyskens, P. & Wildemeersch, D. (2011). Diverse views on citizenship, community and participation: Exploring the role of adult education research and practice. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 2(2), s. 193-208.

Vogel, J. & Amnå, E. (2003). Kapitel 1. Teori och metod. I J. Vogel, E. Amnå, I. Munck & L. Häll, *Föreningslivet i Sverige: Välfärd, socialt kapital, demokratiskola* (s. 9-21). Stockholm: Statistiska centralbyrån (SCB).

Welton, M. (1993). Social revolutionary learning: the new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly* vol. 43 number 3, s. 152-164.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (s. 209-218). London: Routledge.

Wijkström, F. (2012). Hybrider i civilsamhället. När filantropiskan och ekonomiskan kom till byn. I F. Wijkström (Red.), *Civilsamhället i samhällskontraktet: En antologi om vad som står på spel* (s. 93-122). Stockholm: European Civil Society Press.

Zürcher, R. (2015). A sociomaterial model of the teaching-learning continuum. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.6, No.1, s. 73-90. Hämtad 26. oktober 2017 från: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201561/rela_0139/rela_0139.pdf

8. Bilaga

8.1 Intervjuguide

Ingångsfrågor

Personlig bakgrund (utbildning, intressen, annat)

Medlemskap: varför medlem? Hur länge varit med? Tankar om tiden och egen aktivitet i föreningen? Vad gör hen i föreningen: roll, uppgifter?

Om den sociala rörelsen: storlek och resurser, struktur, miljö, typer av aktiviteter, medlemskap, mål/syften, strategier och inriktning.

Uppfattningar av kollektivt lärande

Vad är lärande?

Vad har du lärt dig i den sociala rörelsen och på vilka sätt?

Vad gör ni (evenemang, aktiviteter, möten)?

Varför dessa arbetsformer och aktiviteter – inte andra?

Vad och hur har medlemmarna lärt sig tillsammans i verksamheten?

Vad påverkar lärandet?