Liv och lärande
– en narrativ studie kring livslångt lärande bortom ekonomi

Linda Ahlbäck
Avhandling pro gradu i pedagogik
Pedagogiska fakulteten
Allmän pedagogik
Åbo Akademi i Vasa
Vasa 2013: Handledare: Petri Salo
ABSTRAKT

<table>
<thead>
<tr>
<th>Författare</th>
<th>Årtal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ahlbäck, Linda Sofia</td>
<td>2013</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Arbetets titel
Liv och lärande – en narrativ studie av livslångt lärande bortom ekonomi

Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Sidoantal (tot)
Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. 89
Enheten för allmän pedagogik.

Referat
Det övergripande syftet med avhandlingen är att skapa en förståelse för begreppet lärande som politiskt, vuxenpedagogiskt men dock främst individuellt begrepp så som det framträdde i enskilda livsberättelser.

Forskningsfrågorna är formulerade:

- Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier
- Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori
- Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse

Forskningsansatsen är hermeneutiskt narrativ och metoden narrativ. Via tre individuella livsberättelser önskar jag se om och hur det enskilda lärandet speglas i den stora helheten bestående av (politiska) ekonomiska strategier kring lärande. Min strävan är även att med hjälp av livsberättelserna skapa en större, gemensam berättelse om livslångt lärande för den enskilda individen.

Resultaten från undersökningen visar individens lärande som process, som förändring och utveckling. Det lärande som beskrivs i de ekonomiska strategierna speglas förvisso i de individuella livsberättelserna, speglingsens riktning är dock inte given. Sker denna från det stora till det lilla eller förhåller det sig tvärtom? Undersökningen kom att visa inte enbart lärande som livslångt, utan ett lärande som sker genom och i det att man lever sitt liv. Den mänskliga strävan är att utvecklas och förändras och att leva sitt liv på bästa sätt.

Det är livet som lär oss.

Sökord / indexord enl. tesaurus
Livslångt lärande, lärande, strategi, livsberättelser
Innehållsförteckning

Figurförteckning

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kapitel</th>
<th>Titel</th>
<th>Sidnummer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Inledning</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1.1 Övergripande syfte och forskningsfrågor</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1.2 Avhandlingens struktur</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1.3 Centrala organisationer och begrepp</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1.4 Tidigare forskning</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Lärande som politiskt begrepp</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.1 Från livslång utbildning till livslångt lärande</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.2 Det livslångt lärandets treenighet</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.2.1 Livslångt lärande för ett demokratiskt samhälle</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.2.2 Livslångt lärande för ekonomisk konkurrenskraft</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.2.3 Livslångt lärande för personlig utveckling</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.3 Sammanfattande reflektion</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Vuxenpedagogiska teorier kring lärande</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.1 Erfarenhetsbaserat lärande</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.1.1 Sex grundantaganden kring lärande</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.1.2 Singleloop och doubleloop lärande</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.2 Transformativt lärande</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.2.1 Tio faser av lärande</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.3 Lärande och biografi</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.3.1 Struktur och subjekt</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.4 Sammanfattande reflektion</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Lärande</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.1.1 Pedagogikens kärnfråga</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.1.2 Lärande som förändring</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.2 Lärandets processer</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.3 Lärandets dimensioner</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.3.1 Kognition och innehåll</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.3.2 Drivkraft</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.3.3 Samspel</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.4 Lärande och reflektion</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.4.1 Reflektion som lärandets viktigaste verktyg</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.4.2 Reflektion och tänkande</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.4.3 Reflektion som process</td>
<td>38</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.5 Sammanfattning ............................................................................................................. 39

5 Den empiriska undersökningen .............................................................................. 42
5.1 Undersökningens syfte och forskningsfrågor ....................................................... 42
5.2 Kvalitativ kontra kvantitativ ansats ..................................................................... 42
  5.2.1 Hermeneutisk ansats ....................................................................................... 43
  5.2.2 Narrativ ansats ............................................................................................... 44
  5.2.3 Process ............................................................................................................. 45
5.3 Livsberättelsen som metod .................................................................................... 45
  5.3.1 Etiska överväganden ....................................................................................... 47
  5.3.2 Val av undersökningspersoner ....................................................................... 48
  5.3.3 Dokumentation av berättelserna ................................................................... 49
5.4 Tillvägagångssätt vid analys och tolkning av data ............................................... 50
  5.4.1 Analysprocessens inledning ......................................................................... 51

6 Resultat enligt forskningsfrågor ........................................................................... 54
6.1 Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier ........................................ 54
6.2 Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori ..................................................... 56
6.3 Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse .......................... 58
  6.3.1 En gemensam grund ....................................................................................... 59
  6.3.2 Lärande för delaktighet .................................................................................. 62
  6.3.3 Lärande för förändring och utveckling .......................................................... 65
  6.3.4 Lärande för personlig utveckling ................................................................. 69

7 Diskussion ............................................................................................................... 73
7.1 Metoddiskussion ..................................................................................................... 73
7.2 Resultatdiskussion ................................................................................................. 75
  7.2.1 Lärande i (politisk) ekonomiska strategier ..................................................... 75
  7.2.2 Lärande i vuxenpedagogisk teori .................................................................. 77
  7.2.3 Lärande i livsberättelsen .............................................................................. 79
7.3 En gemensam berättelse ....................................................................................... 86
7.4 Sammanfattande reflektion .................................................................................. 87

8 Sammanfattning och underlag till fortsatt forskning ........................................... 89
Figurförteckning

Figur 1. Dimensioner av lärande kraft 12
Figur 2. Det livslånga lärandets tre funktioner 15
Figur 3. Det livslånga lärandets tre agendor för individen 21
Figur 4. Kolbs illustration av erfarenhetsbaserat lärande 23
Figur 5. Singleloopsärande 24
Figur 6. Tio faser av lärande 26
Figur 7. Lärande enligt vuxenpedagogisk teori 30
Figur 8. Lärandets fundamentala processer 33
Figur 9. Övergripande gestaltning av forskningstematiken 41
1 Inledning

*Man improves himself as he follows his path; if he stands still, waiting to improve before he makes a decision, he’ll never move.*

Paulo Coelho


Livslångt lärande har under de senaste decennierna betraktats som centralt i många nationers och internationella organisationers strategier. När OECD år 1996 uttalar följande (i Illeris, 2003, 29): ”We are all convinced of the crucial importance of learning throughout life for enriching personal lives, fostering economic growth and maintaining social cohesion”, beskriver det livslånga lärandet med några få ord som avgörande. Inte enbart för den enskilda individen utan också för det samhälle som individen lever i. Enligt OECD lär människan för att berika det egna livet, för att främja ekonomisk tillväxt och för att upprätthålla social sammanhållning. På liknande sätt uttrycker man sig även i programförklaringar från Unesco (2012) med tillägget att behovet av att befästa det livslånga lärandet bör ses som mer angeläget än någonsin tidigare: ”In the 21st century, the need to embed the principles of lifelong learning in education and broader development policies takes on a more urgent tone than ever before”. Enligt nämnda organisationer tycks livslångt lärande vara nyckeln till såväl den goda människan, som till ett gott och jämlikt samhälle.

att spegla det lilla perspektivet i det stora, den enskilda människans liv och historia i ljuset av de stora organisationernas ekonomiska strategier. För vem eller vad lär sig individen genom livet? Är det för sig själv och sin personliga utveckling, för ekonomisk konkurrenskraft och en säkrad arbetsplats, eller för att erhålla den kunskap och de nätverk som krävs för delaktighet och en plats i samhället? Eller kanske det inte är något av de ovannämnda utan blott och bart ett uttryck för att på bästa sätt leva det liv som givits en?

För att få svar på frågor kring det personliga livslånga lärandet kommer jag att dokumentera individuella livsberättelser. Genom dessa berättelser har jag fått äran att ta del av tre äldre vuxnas både med- och motgångar. Utan dessa personers storsinthet och öppenhet skulle denna avhandling inte ha blivit densamma.

1.1 Övergripande syfte och forskningsfrågor


Forskningsansatsen är hermeneutiskt narrativ och metoden är narrativ. Den empiriska delen består av tre livsberättelser som dokumenteras, analyseras och tolkas. Verle Stroobants (2005,
menar att livsberättelsen innefattar djup data för att förstå ”... meaningful thinking and acting of individuals”. I berättelsen ges den vuxna utrymme att reflektera över det lärande som hon eller han sökt sig till genom livet. Reflektionen är central för både den vuxna som återger sin berättelse och för mig som får ta del av den. Stroobants som använt sig av livsberättelse i sin doktorsavhandling Learning beyond work (2001, i Stroobants, 2005, 51), illustrerar på följande sätt tanken om reflektionen som gemensam:

... I understood that next to a story ‘on’ the learning, there is learning ‘in’ and ‘through’ the story. It was not only me as a researcher who was trying to understand the stories in terms of learning. When telling their life story, the women were actively giving meaning to their life experiences and partly accomplishing their learning process.

Livsberättelserna görs upp tillsammans med tre äldre kvinnor i åldern 65 – 74 år. Åldersgruppen valdes ut av den orsaken att de trätt ur arbetslivet och därmed kan antas ha en viss distans och ett annat perspektiv på det lärande som de har ägnat och ägnar sig åt. Min förhoppning är att detta kommer att återspeglas på reflektionen som då erhåller ett annat djup.

Forskningsfrågorna är tre till antalet och formulerade på följande sätt:

1. Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier?
2. Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori?
3. Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse?

Fråga 1 och 2 besvaras utgående från teorin, fråga 3 utgående från den empiriska undersökningen.

1.2 Avhandlingens struktur

Avhandlingens alla huvudkapitel inleds med citat lånade av kända röster. Upphovsmännen och -kvinnorna är utvalda enbart för deras kortfattade och vackra uttalandes skull.

I det inledande kapitlet presenteras det övergripande syftet och forskningsfrågorna. I kapitel ett finner man även en kortfattad beskrivning över avhandlingens struktur och centrala begrepp samt organisationer, innan kapitlet avslutas med ett nedslag i tidigare forskning. Min önskan har varit att bygga upp teorin genom att gå från det stora till det lilla, varför jag inleder med att ge en bild av lärande som politiskt begrepp. Här presenteras dagens rådande politiska gestaltning av lärande i form av ett lärande som i många hänseenden påverkar våra individuella och dagliga liv. I följande kapitel fokuseras på två centrala vuxenpedagogiska
teorier: teorin om erfarenhetsbaserat lärande samt teorin om lärande som transformativt. Detta gör jag eftersom man i läroteori ofta ser frågan om *hur* man lär som central, en frågeställning som idag kan ses som varande av hög politisk vikt. Om vi lyckas finna nyckeln till den gåtan har vi stora möjligheter att skapa en lärande befolkning. I nämnda kapitel lyfter jag även fram ett förhållandevis nytt begrepp inom vuxenpedagogiken, biografin, som avgörande för lärande. Därefter söker jag mig inåt mot kärnan genom att i kapitel fyra skapa en gestaltning av begreppet lärande. Inledningsvis genom att se vilken betydelse som läggs i begreppet lärande, avslutningsvis genom att lyfta fram ett begrepp som genomsyrat stora delar av mitt arbete kring ämnet lärande: reflektion.

I avhandlingens empiriska del utgörs forskningsunderlaget av tre äldre kvinnors livsberättelser. Berättelserna har dokumenterats, analyserats och tolkats för att om möjligt se hur det individuella lärandet speglas i de överstatliga strategierna. Min strävan har även varit att försöka identifiera lärandet i livsberättelsen och genom det se vad som utmärker den vuxnas lärande. Slutligen redovisas resultatet från den empiriska undersökningen innan en sista sammanfattande diskussion tar vid.

### 1.3 Centrala organisationer och begrepp


**Unesco**

Unesco står som förkortning för United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Initiativet till organisationen togs under andra världskriget och dess syfte och uppgift skulle bli att rekonstruera de europeiska nationernas utbildningssystem efter krigets
slut. Den 16 november 1945 undertecknade 44 nationer Unescos förordning som i sitt förord innehåller dessa ord: “Since war begins in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed”.

Organisationens syfte består än idag av att arbeta för fred genom att främja samarbete mellan nationerna. Till sin hjälp för detta arbete använder man sig av utbildning, vetenskap, kultur, kommunikation och information. Bland de övergripande målen beskriver man en vilja att uppnå kvalitetsfull utbildning och livslångt lärande för alla, samt att bygga upp inkluderande kunskapssamhällen. Idag är 195 nationer medlemmar i Unesco, därutöver har man 8 så kallade associerade medlemsnationer. (Unesco, 2012)

Learning to be

I en stor del av den litteratur och de forskningsrapporter som berör det livslånga lärandet, omnämns ofta i något skede Unescos rapport Learning to be. Rapporten publicerades år 1972 av Edgar Faure et al. och omnämns i vissa sammanhang därför även som Faure rapporten.

Faure och hans medskribenter presenterade en mycket omfattande rapport, vars syfte var att fungera som riktlinjer för utvecklande av utbildning i ett föränderligt universum (Faure et al., 1972, v). År 2006 presenterar Unesco på följande sätt Faures syn på utbildning:

Faure’s report refers to the individual as “unfinished”, “divided” and “incomplete”. Education therefore must be directed towards the development of the “complete man”. The physical, intellectual, emotional and ethical integration of the individual into a complete man is a broad aim of the fundamental aim of education (Unesco, 2002, 23).

Eftersom rapportens ursprungsspråk är franska används även ibland education permanente.

Europeiska unionen, EU


**OECD**

The Organisation for European Economic Co-operation and Development grundades den 14 december år 1960. Organisationens historia inleddes dock redan många år tidigare i en strävan att bygga upp den europeiska kontinenten efter andra världskriget. Ursprungsorganisationen gick under förkortningen OEEC och dess grundtanke var ett erkännande av ländernas ekonomiska beroende av varandra och behovet av ett utökat samarbete länderna emellan. Idag har OECD 34 medlemsnationer, inte enbart europeiska, och arbetar fortfarande utifrån det avtal som undertecknades vid dess grundande. På OECD:s hemsida presenterar man sin uppgift på följande sätt:

OECD uses its wealth of information on a broad range of topics to help governments foster prosperity and fight poverty through economic growth and financial stability. We help ensure the environmental implications of economic and social development are taken into account.


**Livslångt lärande**


I ett meddelande från Europeiska Gemenskapernas kommission (EU, 2001) beskrivs det livslånga lärandet enligt följande: ”... all inlärningsverksamhet som företas under livets gång
och som syftar till att förbättra kunskaper, färdigheter och kvalifikationer ur ett personligt, medborgerligt, socialt eller sysselsättningsrelaterat perspektiv”. I och med definitionens bredd uppmärksammas all utbildningsverksamhet, såväl formell, non-formell som informell.

**Formellt, non-formellt och informellt lärande**

I utbildningsstrategier, litteratur och forskning kring livslångt lärande delar man ofta in lärandet i formellt, non-formellt och informellt. Dessa tre begrepp åskådliggör dels att lärande kan förekomma i olika kontext, dels att lärande valideras olika. Enligt EU lyftar denna **livsbreda** syn fram hur de olika formerna av lärande kompletterar varandra. I avhandlingen omfattas lärandet som helhet, men jag ger ändå här en kort skild beskrivning av de tre. Det **formella** lärandet äger rum i olika typer av utbildningsinstitutioner och leder till examen. Det **non-formella** lärandet leder inte fram till examen men kan ske vid arbetsplatser, via sociala rörelser eller organisationer som grundats för att komplettera formell utbildning. Det **informella** lärandet ingår naturligt i det dagligaivet och kan ske både medvetet och omedvetet. (Cedefop, 2008).

**Sammanfattande reflektion**


I arbetet med att bygga upp länderna, behålla freden och skapa en värld där alla ges utrymme, har lärande genom livet haft en central roll. Ökad kunskap har ansetts ge ökad förmåga att flexibelt hantera förändringar i livet. Här kunde man lyfta fram den franske filosofen Claude Adrien Helvetius’ tanke från sent 1700-tal: *l’ education peut tout*, utbildning kan göra allt. Enligt professor emeritus Gerraint Parry från universitetet i Manchester, såg Helvetius utbildning som ett medel att inpränta sanning och dygd samt kväsa fördomar hos de uppväxande generationerna. Helvetius ville påvisa att människan inte är mer än en produkt av sin utbildning och hans strävan var att nå ut med budskapet att med utbildning hade nationerna i sina händer ”... the instrument of their greatness and their felicity, and that to be
happy and powerful, it is only a matter of perfecting the science of education” (Parry, 1999, 25). Helvetius betraktade sålunda utbildning som nyckeln till en välstående nation. Med detta i tankarna går jag vidare till tidigare forskning.

1.4 Tidigare forskning


Lärande som 2000-talets dygd


Crick och Wilson benämner lärande som en avsiktlig och självmedveten process och de har undersökt vilka karaktärsdrag som krävs hos en individ för att han eller hon ska bli en livslång lärande. Karaktärsdragen samlar de i ett begrepp som benämns learning power, vilken omfattar den complexa mix av läggnings, attityder och värderingar som utmärker effektiva lärande. Denna learning power delar de i sin tur upp i sju dimensioner, varav sex är positiva och en negativ. Den första positiva dimensionen utgörs av den lärandes känsla av sig själv
som föränderlig och lärande över tid: changing and learning. De följande positiva dimensionerna består av meningsskapande, det vill säga den lärandes förmåga att integrera information och involvera sig i sådant som personligen berör honom eller henne; kritisk nyfikenhet som de ser som en lust och en önskan att gå under ytan; kreativitet sett som en lekfullhet, ett risktagande, lateralt tänkande och intuition och lärande relationer, vilket förklaras med beroendeförhållanden till det förflytta och nuet istället för isolerat lärande. Avslutningsvis finner vi bland de positiva dimensionerna en strategisk medvetenhet om de egna tankarna om lärande, känslor och processer som berör lärande och den egna kapaciteten att hantera dessa. Den enda negativa dimensionen beskrivs av Crick och Wilson som bräcklighet och beroende och visar på en lärande som är statisk och passivt beroende. (Crick & Wilson, 2005, 366)

Forskarnas strävan är att försöka namnge fenomen som man inom pedagogiken tidigare inte haft passande vokabulär för. De menar att det som används i och av utbildningssystemet hittills varit knappt och saknat uttryck för lärande som process och som deltagande erfarenhet. För att människan av idag ska bli en lärande individ krävs enligt dem ett annat synsätt och ett språkbruk som erkänner lärande som tids- och utrymmekrävande.

Livslångt lärande och äldrande befolkning


I sin forskning har Rinne och Jauhiainen intresserat sig för vilken betydelse och mening olika generationer tillskriver lärande och utbildning under olika perioder av sin livskarriär. Redan

Reflektivt tänkande

Hans Gelter vid Luleås tekniska universitet, lyfter fram reflektivt tänkande som ovanligt. Påståendet motiverar han med att vi de facto måste anstränga oss och avsätta tid när vi tänker reflektivt, det är inte en spontan aktivitet. Reflektion, menar han, är istället “… a conscious, active process of focused and structured thinking which is distinct from free floating thoughts, as in general thinking or day-dreaming”. Vidare för han fram att reflektiv kapacitet är epigenetisk, det vill säga kan ej förklaras med genetik, utan betraktas som inlärd och skall därför uppmuntras (Gelter, 2003, 337-338).

Reflektivt lärande


Sammanfattande reflektion


Crick och Wilsons tankar om learning power och dess dimensioner kommer att utnyttjas i den empiriska delen av avhandlingen. Med hjälp av dessa kommer jag förhoppningsvis att kunna identifiera vad det är som utmärker de personer som ägnar sig åt livslångt lärande. Dimensionerna illustreras i figur 1.
Figur 1. Dimensioner av lärande kraft, (enl. Crick och Wilson, 2005, 366)

Med grunden murad tar jag nu steget över till konstruerandet av den teoretiska referensramen där jag inleder med en blick på lärande som politiskt begrepp. Det vill säga den idag rådande politiska gestaltningen av livslångt lärande.
2 Lärande som politiskt begrepp

Learning is not a product of schooling but the lifelong attempt to acquire it.

Albert Einstein

Enligt professor Peter Jarvis är det livslånga lärandet ett koncept som av många blir taget för givet och vars mening i större utsträckning inte ifrågasätts (2009a, 9): “Lifelong learning is now a common, taken-for-granted concept in the educational and business worlds: it is a term whose meaning has just been assumed but rarely questioned”. Av naturliga skäl ses det livslånga lärandet som pågående från vaggan till graven, men Jarvis menar att det ligger mer i begreppet än så. I egenskap av forskare använder han själv termen ambiguous, tvetydigt, om det livslånga lärandet. Ordvalet hänför han till påståendet att det livslånga lärandet inte är ett singulärt fenomen utan kan betraktas som både individuellt och institutionellt. Vidare säger han att man kan se det livslånga lärandet som både en social rörelse och en (handels)vara (Jarvis, 2009a, 9-11).

De australiensiska forskarna David Aspin och Judith Chapman (2000, 6) hyser liknande tankar och pekar på att många forskare hävdat att det inte är fruktbart att tillämpa och definiera termen livslångt lärande (education) eftersom dess betydelse blir så vid att begreppet töms på innehåll och mening. Enligt dem är det bäst att följa filosofens Ludwig Wittgensteins råd och se på hur termen används i diskursen hos den som för stunden utnyttjar det livslånga lärandet. Även jag följer detta råd och kommer att närma mig ämnet genom en blick på hur begreppets innebörd utvecklats under de decennier sedan Unesco år 1972 publicerade sin rapport Learning to be.

2.1 Från livslång utbildning till livslångt lärande


### 2.2 Det livslånga lärandets treenighet


**Figur 2.** Det livslånga lärandets tre funktioner (Biesta, 2006)

*Det lärande samhället*


![Diagram of the three functions of lifelong learning](image-url)


2.2.1 Livslångt lärande för ett demokratiskt samhälle


delta i välfärdssamhället. Det ligger också i samhällets intresse att förse medborgarna med det som krävs för att vara delaktig i demokratin. Forskarna formulerar på följande sätt de nödvändiga villkor som bör uppfyllas för att individen ska kunna leva i, med och för samhället (2001, 2):

…they are sufficiently informed, prepared and pre-disposed; if they are healthy and well-fed; if they have the minimal domestic conditions for perpetuating existence; and if they can engage in communication with their equals…

Vidare säger Aspin och Chapman att ansvaret är ömsesidigt på så sätt att samhället har ett ansvar för individen, men individen i sin tur har ett ansvar för det offentliga och gemensamma goda.

**Aktivt medborgarskap**


2.2.2 Livslångt lärande för ekonomisk konkurrenskraft


Per-Erik Ellström (u.å., 2) menar att man från slutet av 1980-talet sett tanken om det livslånga lärandet som ett led i en strategi för ekonomisk och teknologisk utveckling. Man bygger under principen om livslångt lärande med argument från humankapitalteori och forskning om förändrade kvalifikationskrav i arbetslivet. Under senare år har utbildning och lärande som en integrerad del av arbetet kommit i förgrunden. En följd av denna förändrade innebörd av tanken om livslångt lärande, ses av Rubenson (i Ellström, u.å) så djupgående att han väljer att tala om en första respektive en andra generationens tänkande om livslångt lärande. Den första generationen med utopiska och idealistiska drag, den andra med starka ekonomistiska drag.

I Gert Biestas undersökning och sammanställning av olika dokument kring det livslånga lärandet (2006, 5 - 10), konstaterar han att de ekonomiska drivkrafterna har blivit den viktigaste drivkraften. Han identifierar en ny huvudfunktion för lärandet som han benämner ett lärande för att tjäna och uppger att detta fenomen är speciellt markant i dokument publicerade av EU. Vidare säger han att även om den trefaldiga karaktären erkännas, så är det de ekonomiska synpunkterna som måhända blivit den viktigaste drivkraften inom livslångt lärande av idag. Det handlar om att lära för att bli anställningsbar och därigenom även produktiv. Allt med tanke på den nya globala ekonomins krav. I detta ständiga lärande har det

### 2.2.3 Livslångt lärande för personlig utveckling

Är det möjligt att ännu identifiera den grundtanke från vilken begreppet livslångt lärande utvecklades? Och på vilket sätt kunde man idag beskriva det lärande som möjliggör och leder till personlig utveckling? Aspin och Chapman resonerar kring dessa frågor och uttrycker det med möjligheten att livslångt lärande är *good and in for itself*. I resonemanget citeras Peters (1965 i Aspin & Chapman, 2001, 1) som menar att lärandet kanske inte möjliggör för den engagerade att anlända någonstans, men to travel with a different view. Även Immanuel Kantens tankar om att det är människans plikt att odla sina naturliga styrkor bestående av spirit, mind and body lyfts fram i detta sammanhang,


Individualiseringen av livslångt lärande lyfts även fram av John Field, professor vid universitetet i Stirling. Enligt Field spenderar vi idag mer tid och pengar på allt mer varierande former av lärande, såväl inomhus som utomhus och långt från traditionellt typiska institutioner för utbildning och lärande. Informella former av lärande som sportklubbar och gym lockar allt fler, så också olika typer av självinstruerande filmer och kurser på internet. Detta fenomen beskrivs av Field som *lärandets tysta explosion* och innebär inte endast att man så att säga lär sig själv, utan också det att man lär sig sådant som fokuseras på den egna individen, kroppen och identiteten (Field, 2000 i Biesta, 2006, 7).
2.3 Sammanfattande reflektion

I de studier jag genomfört för att kunna gestalta det livslånga lärandet, har jag gång på gång tvingats påminna mig om Finger och Asuns (2001) uttalande att det livslånga lärande inte är en fråga om pedagogik, utan om ett politiskt-institutionellt projekt. Under arbetets gång har min fascination för det livslånga lärandet som politisk strategi sålunda gått från bländad av dess storhet, till kritisk inför dess krav för att slutligen utmynna i en viss respekt för de möjligheter som strategierna erbjuder. Synen på livslångt lärandet har kontinuerligt förändrats och i de stora organisationerna har man gått från att prata om utbildning till lärande. Man har gått från att idealistiskt betrakta lärande som en grundläggande rättighet till att betrakta detsamma som en ekonomisk skyldighet och tvång.


Tar vi ännu ett kliv framåt landar vi i det som idag benämns den tredje generationens livslånga lärande, i vilken Kjell Rubenson menar att organisationerna så sakteliga håller på att återinföra demokrati och aktivt medborgarskap i politiken.

Trots att ekonomin på många ställen fortfarande framkommer som den viktigaste drivkraften, så läggs i strategin även stor vikt på andra områden. David Aspin och Judith Chapman menar att det går att finna tre agendor i strategin: lärande för utveckling och ekonomiska framsteg; livslångt lärande för självförverkligande och personlig utveckling samt livslångt lärande för social inkludering och demokratisk förståelse. I den empiriska undersökningen är det bland annat dessa tre agendor som jag kommer att försöka identifiera.
I figuren ser man individen placerad mellan det livslånga lärandet och de tre agendor som drivs av de politiska och ekonomiska strategierna.

*Figur 3: Det livslånga lärandets tre agendor för individen*
3 Vuxenpedagogiska teorier kring lärande

*I cannot teach anybody anything, I can only make them think.*

*Sokrates*


### 3.1 Erfarenhetsbaserat lärande

Professor Colin Beard och doktor John P. Wilson (2002) vid universitetet i Sheffield, ser det att lära av erfarenhet som ett av de mest grundläggande och naturliga sätten att lära sig. De anser att styrkan med det erfarenhetsbaserade lärandet är att det byggs på en filosofi som fogar samman flera teorier om lärande. Liksom Dewey uppehåller de sig vid begreppet *erfarenhet*, eftersom de menar att det är först när vi förstår innebörden i erfarenhetsbegreppet som vi som lärare och utbildare får insikt i hur lärandet fungerar. De lyfter fram vikten av handling och tanken *on* handling och i sin strävan att definiera erfarenhet som begrepp använder de sig av Cuffaro (1995 i Beard och Wilson, 2002, 15 – 19): ”Action and thought are not two discrete aspects of experience. It is not to undertake an activity and then at its end to contemplate the results. What is stressed is that the two must not be separated, for each informs the other”. Med andra ord när vi erfar eller upplever någonting länkas handling och
tanke samman, och det är då som lärande sker.

3.1.1 Sex grundantaganden kring lärande


---

**Figur 4.** Kolbs modell efter Lewins feedbackprocess (Granberg, 2004, 77)

### 3.1.2 Singleloop och doubleloop lärande


![Figur 5. Singlelooplärande (enl. Argyris och Schön, i Beard och Wilson, 2002, 248)](image)

I lärandet är reflektionen av avgörande betydelse och Schön skiljer på två olika typer av reflektion: *reflection-in-action* och *reflection-on-action*. Den reflektion som sker i lärandeprocessen är ofta spontan och uppstår när individen står inför oväntade upplevelser som de har svårt att skapa mening i. Reflektion i processen är individuell och behöver
nödvändigtvis inte stödas, men för att djuplärande verkligen ska ske är stöd och coaching av avgörande betydelse. Reflektion på processen, å andra sidan, är en planerad och stödd intervention som utgår från en upplevd erfarenhet (Beard och Wilson, 2002, 247).

3.2 Transformativt lärande

Enligt Nationalencyklopedin (2013) står ordet transformera för att någonting blir omvandlat i grunden. När man då använder ordet i samband med mänskligt lärande, kunde man tänka sig att det i den lärande människan sker någonting som helt förändrar hennes syn på sig själv, men också på den värld hon lever i.


| 1. Ett disorienterande dilemma |
| 2. Självutvärdering med känslor av skuld och skam |
| 3. En kritisk utvärdering av epistemiska, sociokulturella eller mentala antaganden |
| 4. Erkännande av det egna missnöjet och det att transformationsprocessen delas av andra |
| 5. Utforskande av alternativ till nya roller, relationer och handlingar |
| 6. Planerande av kurs för handling |
| 7. Erövrande av kunskap och förmågor som krävs för implementerande av plan |
| 8. Förberedelse av testande av nya roller |
| 9. Byggande av kompetens och självförtroende i nya roller och relationer |
| 10. Re-integrierande i livet baserat på de villkor som de nya perspektiven ger. |

Transformation

Figur 6. Tio faser av lärande (enligt Mezirow, 2009)

### 3.2.1 Tio faser av lärande

*Disorienting* kan närmast översättas med ordet förvirrande (MOT, 2013) och Kaisu Mälkki vid Helsingfors universitet ger följande beskrivning vad detta dilemma är och hur det utlöses: ”... a real life-crisis or more moderate growing sense of dissatisfaction with one’s old meaning structure .... may come about naturally in nonfacilitated settings when everyday living produces a disorienting dilemma one can no longer ignore” (Mälkki, 2012, 208). Intressant nog behöver detta dilemma inte bestå i enbart någonting ögonblickligen omvälvande, utan Mälkki menar här att dilemmat kan utforma sig som någonting som gradvis tilltar i omfång och därmed inte längre låter sig ignoreras. Dilemmat utmynnar i en självutvärdering som i sin tur kan resultera i känslor av rädsla, ilska och skuld. Så långt i processen följer steg tre, en kritisk värdering av de antaganden och meningsstrukturer på vilka man hittills byggt sitt liv.


### 3.3 Lärande och biografi


### 3.3.1 Struktur och subjekt


3.4 Sammanfattande reflektion

I den vuxenpedagogiska teorin utgår man från att vuxnas lärande skiljer sig från barns. Vuxnas aktiva lärande och i de teorier som jag här har gått närmare inpå betraktas de vuxna som konstruktorer eftersom de lär genom att bygga upp sin kunskap. Grunden för konstruktionen består av de erfarenheter man gör i livet, men framför allt vad man gör med dessa erfarenheter.


För att åskådliggöra sina tankar har Kolb utvecklat ett antal modeller. Modellerna formar kretslopp där individen gör erfarenheter, reflekterar och bedömer innan slutlig tillämpning och testning. Kolbs idé har därefter utvecklats ytterligare av Donald Schön och Chris Argyris, till ett looptänkande i form av singleloop och doubleloop. Lärande som process sker kontinuerligt och avgörande i denna process är reflektionen.

Samma lilla begrepp, reflektion, är central i teorin om lärande som transformativt. Även utgångspunkten för lärande är densamma, i denna tappning kallas den dock för a disorienting dilemma och med det syftas på att någon form av livskris utlöser lärande. Jack Mezirow, den man som står bakom teorin, ville visa på människans behov av att kunna förändra sina livsstrukturer. En tidskrävande process som enligt Mezirow består av tio faser i vilka individen aktivt och kritiskt reflekterar kring det som han eller hon tidigare tagit för givet. Ursprungligen identifierades tre kärnelement i teorin: individuell erfarenhet, kritisk reflektion
och dialog. Idag har ytterligare ett element tillfogats, det att känslomässigt veta. Känslan identifierar och styr det som är viktigt i reflektionsprocessen.


Sammanfattat kan konstateras att vi enligt vuxenpedagogisk teori lär oss genom att (kritiskt) reflektera över tidigare erfarenheter. Ett frågetecken väcktes dock hos mig, varför poängteras så ofta att lärande har sin utgångspunkt i negativa erfarenheter?

Figur 7: Lärande enligt vuxenpedagogisk teori

I figuren ovan får tratten symbolisera livet, den mänskliga biografin och den kontext där allt ingår sker. Från vuxenpedagogerna går jag nu vidare till kärnan, det avskalade begreppet lärande.
4 Lärande

*That is what learning is. You suddenly understand something you’ve understood your whole life, but in a new way.*

Doris Lessing


4.1.1 Pedagogikens kärnfråga

4.1.2 Lärande som förändring

Maj-Lis Hörnqvist (2000, 91) likställer lärande med förändring. Förändringen sker utgående från alla de omedvetna och medvetna erfarenheter som individen skaffat sig i livet. Resultatet av lärande blir enligt henne att vi upplever vår omvärld på ett nytt och annorlunda sätt. Även Peter Jarvis (2009b, 25) talar om lärande som förändring. Han menar att lärande är en kombination av processer som individen erfar under hela sin livstid. Hela individen berörs, både kropp och psyke och resultatet blir ”a continually changing (or more experienced) person”.


4.2 Lärandets processer


**INNEHÅLL**

**DRIVKRAFT**

![Diagram](image)

**Figur 8. Lärandets fundamentala processer (Illeris, 2007).**


4.3 Lärandets dimensioner


4.3.1 Kognition och innehåll

Den dimension som av många mest förknippas med lärande är den innehållsmässiga, kognitiva. När lärande diskuteras sätts det i relation till någonting, ett innehåll som vi lär oss alternativt inte lär oss. När Illeris resonerar kring vad det är vi lär eller inte lär, vill han inte begränsa sig till exempelvis kunskap eller attityder, utan menar att vi lär oss mycket mer än så. Individens strävan är att konstruera förståelse och skapa mening i sitt dagliga liv och på

Lärande, menar han, sker när vi kunderar nya intråck och information från vårt interagerande med omgivningen, med sådant som vi tidigare lärt oss. Vi lär oss inte bara ”det nya” utan i processen påverkas också det som vi lärt tidigare. Det vill säga information och kunskaper från för r påverkas av det nya, samtidigt som det nya påverkas av en grund bestående av våra tidigare kunskaper och värderingar. Det som vi lärt oss lagras sedan i psykologiska mönster, scheman, i vårt centrala nervsystem och det är detta som vi kallar minne. Utgående från dessa tankar ser man att Illeris äger en konstruktivistisk syn på lärande, han menar att den som lär sig något aktivt konstruerar sin kunskap och annan kapacitet (Illeris, 2004, 51).

4.3.2 Drivkraft


4.3.3 Samspel


4.4 Lärande och reflektion

Utgående från den teori jag tagit del av har ett begrepp stigit fram som ytterst centralt för lärande: reflektion. Enligt Nationalencyklopedin (2012) står reflexion för ”... noggrann (och djup) eftertanke; spontan tanke eller slutsats”. Intressant nog står reflektionen för eftertänksam begrundande samtidigt som en spontan tanke. I min avhandling är det dock reflektion i djupare mening som avses.

4.4.1 Reflektion som lärandets viktigaste verktyg


4.4.2 Reflektion och tänkande


I egenskap av studerande vid ett universitet har jag under de senaste åren uppmunrats att reflektera över de mest skiftande frågeställningar och ämnen. Men vad är det egentligen som jag och mina medstudierande uppmuntras att göra? Och hur skall man reflektera? När Peter Emsheimer sammanställt studenters tankar om vad det innebär att reflektera och bearbeta fick han många olika svar. En del av de studerande ansåg att de med hjälp av reflektion såg saker


### 4.4.3 Reflektion som process

Dewey såg intellektuell, emotionell och moralisk tillväxt som utbildningens och lärandets syfte. För att lärande skulle ske var reflektion enligt honom väsentlig och efter att Rodgers fördjupat sig i hans tankar formulerade hon fyra kriterier som karaktäriserar Deweys reflektionsbegrepp. Av dessa fyra kriterier står det första för reflektion som en *meningsskapande* process. Dewey menar att det är reflektionen som knyter ihop erfarenheter och därmed skapar kontinuitet. Med hjälp av reflektion förflyttar vi oss mellan gjorda erfarenheter och kan därigenom skapa oss en djupare förståelse. För att tillfullo kunna sätta sig in i resonemangen menar Rodgers att man först bör skapa sig en förståelse kring den betydelse som Dewey lägger i begreppet *erfarenhet*. Enligt honom är det att individen gör en erfarenhet så mycket mer än att hon eller han deltar i någon typ av händelse. Erfarenheten innebär alltid en interaktion mellan individen och omvärlden där omvärlden exempelvis kan innebära en annan person, miljön eller en idé: ”... whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had”. Resultatet blir
då att förändring inte sker enbart inom individen utan också i omvärlden. Vi förändrar världen och världen förändrar oss. Interaktion är sålunda avgörande så också *kontinuitet*. Om kontinuitet saknas blir lärandet slumpmässigt och bortkopplat från både världen och individen. Men erfarenheten i sig är inte kognitiv, det är den mening som vi uppfattar och sedan konstruerar utgående från den gjorda erfarenheten som skapar värde. Reflektionens funktion blir då att:

... *make meaning*: to formulate the *relationships and continuities* among the elements of an experience, between that experience and other experiences, between that experience and the knowledge that one carries, and between that knowledge and the knowledge produced by thinkers other than oneself.

Då vi formulrar förhållanden och kontinuitet mellan erfarenheter som vi gör, mellan de erfarenheterna och vår tidigare kunskap, mellan tidigare kunskap och kunskap som producerats av andra tänkare, då skapas mening (Rodgers, 2002, 846 - 848).

### 4.5 Sammanfattning


Lärande som sådant har beskrivits utgående från Illeris tankar om processer och dimensioner. Illeris menar att lärande inte är ett isolerat fenomen, utan att vi när vi lär oss finns i ett sammanhang där vi interagerar med vår miljö. Utgående från den tankegången är jag tillfreds med att i tidigare kapitel tagit upp biografin, för att därigenom åskådliggöra att lärande sker genom livet med alla dess övergångar och skeden. Detta helt i linje med West et al. (2007,
287) som menar att det finns en brist i konventionella teorier kring lärande. En brist bestående av att lärandeprocessen inte placeras i det riktiga livet med sina sociala och kulturhistoriska processer.


![Diagram](image)

*Figur 9. Övergripande gestaltning av forskningstematiken.*
Figuren skall betraktas som en rörelse. I centrum för rörelsen står reflektionen med vars hjälp lärprocessens tre dimensioner förs framåt. Lärandet fokuseras mot det som vi ser som relevant för den tid i livet där vi befinner oss.

Med det konstaterat tar avhandlingens empiriska del och nästa etapp på resan vid. I denna beskrivs undersökningen som som både rent teoretiskt och för detta arbetes skull har gett mig väldigt mycket, men även för mig själv som människa och som kvinna mitt i livet.
5  Den empiriska undersökningen

The wisest man has something yet to learn.

George Santayana


5.1 Undersökningens syfte och forskningsfrågor

Undersökningens syfte består av att skapa en förståelse för vad lärande är för den enskilda individen. Med hjälp av personliga livsberättelser önskar jag hur lärandet framträder i livsberättelsen samt se om och hur det personliga lärandet speglas i den stora bilden bestående av politiska strategier kring lärande. Den metod som används är narrativ, så även analysen.

Forskningsfrågorna är tre till antalet och formulerade på följande sätt:

1. Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier?
2. Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori?
3. Hur framträdde lärande i den enskilda individens livsberättelse?

Fråga 1 och 2 besvaras utgående från teoretiska delen, fråga 3 utgående från den empiriska undersökningen.

5.2 Kvalitativ kontra kvantitativ ansats

Enligt Rodney Åsberg vid Göteborgs universitet, finns det inte någon skillnad mellan kvantitativ och kvalitativ metod. Beskrivningarna kvalitativ respektive kvantitativ hänvisar istället till de undersökta fenomenen, och kan då bestå av antingen ord eller siffror. På samma sätt menar Åsberg att analysen inte kan vara kvalitativ eller

Enligt min förståelse av Åsbergs tankar menar jag att min avhandling är kvalitativ, eftersom de berättelser och data som samlas in och analyseras består av ord. Forskningsansatsen ser jag som tudelad, narrativ samt hermeneutisk.

5.2.1 Hermeneutisk ansats


5.2.2 Narrativ ansats

Pat Sikes, professor vid Universitetet i Sheffield, menar att människan är en berättande varelse. För att skapa mening i den värld vi lever i konstruerar vi narrativ, berättelser. Dessa hjälper oss att förstå och tolka världen och det som händer både oss själva och andra. Även bygstenarna i berättelserna såsom de narrativa strukturer och den vokabulär vi använder oss av är viktiga, eftersom dessa ger information om vår kultur och sociala bakgrund. För att illustrera detta citerar Sikes Wittgenstein (1966 i Sikes, 2006): “The limits of my language are the limits of my world.”

5.2.3 Process


På liknande sätt ser Torill Moen, professor vid NTNU i Trondheim, narrativ forskning som en process, kännetecknad av samarbete mellan forskare och forskningsobjekt. Den pågående hermeneutiskt tolkande processen inleder sin tolkning genast en berättelse väljs ut bland en mängd andra ”möjliga” berättelser. Berättelsen formas genom diskussion och ömsesidig dialog där olika metoder kan användas i forskarens och forskningsobjektets dialogiska samarbete. Data kan förekomma i formen av loggbok, journalanteckningar, intervjuutskrifter, egna och andras observationer, brev, bilder, autobiografiskt skrivande, tidningar, dokument etc. Forskare som utgår från narrativ ansats använder sig av systematisk teori både när de närmar sig forskningsfältet och när de ska tolka resultaten: ”... when they give reasons for the interpretations”. (Moen, 2006, 6 – 7).


5.3 Livsberättelsen som metod


I denna avhandling kan livsberättelsen betrakta som en redigerad sådan, eftersom jag inför mina möten med informanterna förberedde en intervjumanual (Bilaga 2). När Anna Johansson (2005, 244) beskriver detta förfarande använder hon benämningen livsberättelseintervju. Livsberättelsen tog form under två skeden, det vill säga två samtal. Inför samtal nummer två transkriberades berättelserna i sin helhet och gavs till informanterna för genomläsning. Därefter diskuterade vi tillsammans kring sådana tankar och reflektioner som väckts hos informanterna, men också hos mig.

Steinar Kvale och Svend Brinkmann ser konsten att intervjua som ett hantverk. De för fram att vi genom samtal lär känna andra människor och vi får kunskap om den andres erfarenhet, känslor och attityder. Forskningsintervjun bygger på vardagslivets samtal och de beskriver den som en intervju där kunskapen konstrueras i ”inter-aktionen mellan intervjuaren och den


5.3.1 Etiska överväganden

Medicine doktor Ingvar Frid (i Skott, 2004, 125) för fram den etiska dimensionen i berättandet. Han menar att det inte handlar om enbart berättelsens innehåll, utan även om vad som sker i berättelsesituationen och hur berättelserna kommer till. I skapandet av berättelser för forskningsändamål så bör man vara medveten om lyssnandets fokus och det är enligt honom viktigt att skilja forskningssamtalet från det terapeutiska samtalet. Trots detta citerar han i sammanhanget Ricoeur (i Skott, 2004, 125) och hans tanke om att det i berättelsesituationen finns en ”... moralisk skyldighet för lyssnaren att svara an på berättaren.”


Man bör beakta att det under en intervju eller ett samtal kommer fram mycket mer än det sagda. Den intervjuades kroppsspråk och gester som används kan ge tydliga signaler om att hon eller han finner någonting obehagligt eller alltför påträngande. Enligt Sirkka Hirsijärvi och Helena Hurme är det viktigt att som intervjuare vara observant på dessa signaler. Det kan hända att den person som finner ett visst tema besvärande plötsligt byter plats, eller gör sig olika små ärenden för att undgå temat. I sådana fall uppstår risken att inte få med allt väsentligt på band. Som intervjuare kan man då antingen fördjupa temat genom tilläggsfrågor,


5.3.2 Val av undersökningspersoner


Sirkka Hirsijärvi och Helena Hurme (2008, 133) för fram att det finns få grupper som är så givande att intervjua som äldre personer, speciellt om ämnet tangerar de äldres livshistoria. Äldre personer har ofta gott om tid och många njuter av det faktum att andra är intresserade av deras åsikter. Enligt samma forskare är det skäl att noga tänka efter hur man närmar sig de personer man önskar intervjuas och som ett möjligt närmeresätt nämner de att ta kontakt med förslagsvis olika föreningar och sammanslutningar i vilka de äldre deltar.

Grundkriteriet när jag sökte informanter var att de skulle ha intresse av att delta i min undersökning samt utöver det känna glädje i att dela med sig av sina livserfarenheter. Med tanke på detta utgick jag därför från Hirsijärvi och Hurmes råd och sökte i Medborgar- och Vuxeninstitutskataloger fram kurser och träffar som riktade sig till äldre vuxna. Efter detta tog jag kontakt med en av ledarna för så kallade tematräffar för pensionärer, och bad om tillstånd

Min ursprungstanke var att ta del av fyra personers berättelser och även en fjärde person, en man, hade givit sitt samtycke att delta i undersökningen. Under arbetets gång förändrades dock min tankegång och jag valde att ta med endast de tre kvinnorna. Trots att enbart ett kön är representerat finns inga genustankar bakom mitt beslut. Jag vill försöka visa en gemensam kvinnlig berättelse om lärande, men jag strävar inte efter att närmare gå in på att den skulle skilja sig och hur den skulle skilja sig från en manlig berättelse. I avhandlingen är berättelsen.


5.3.3 Dokumentation av berättelserna

Alla intervjusamtal hölls enligt informanternas begäran i deras hem. Under varje samtal användes i varierande utsträckning intervjumanualen som stöd. Trots det blygsamma urvalet av personer kunde jag notera en märkbar skillnad i sättet att dela med sig av sin historia. Denna skillnad visade sig redan från de första trevande meningarna, när informanterna ombads berätta om sig själva och sin bakgrund. En av kvinnorna berättade mycket fritt och detaljerkt om sitt liv och för hennes del var intervjumanualen i princip överflödig.

Avslutningsvis informerade jag alla om möjligheten att erhålla ett nedskrivet exemplar av sin berättelse. En möjlighet som alla tre tog emot.

5.4 Tillvägagångssätt vid analys och tolkning av data

Berättelsens funktioner, sammanhang och konsekvenser, i vilket fokuseras på de kulturella, sociala och psykologiska sammanhangen i berättelsen.


5.4.1 Analysprocessens inledning

genom en ny intervju och en eventuell förändring i handlande. Slutligen avslutas analysen med handlande. Under de timmar jag tillsammans satt med kvinnorna gjorde sig min förståelse ständigt påminde på så sätt att jag redan där kunde dra paralleller mellan teorier kring lärande och det enskilda lärandet i deras levda liv. Därefter tog transkriberingen vid i vilken jag än en gång fick lyssna till det sagda. Denna gång med måhända mer distans och därför utökad möjlighet att lägga märke till olika nyanser. Efter transkriberingen lästes texterna genom dels av mig själv och dels av kvinnorna (två av dem) som därigenom lät mig ta del av även deras reflektioner och analyser av sina berättelser. Slutligen läste jag berättelserna upprepade gånger med penna i hand. Överstrykningspenna för att fanga enskilda skeenden och frön till kategorier, blyertspenna för att skriva ner nyckelord och tankar som väcktes hos mig.


om möjligt skapa en större gemensam berättelse för dessa kvinnor. En berättelse om livslångt lärande.
6 Resultat enligt forskningsfrågor

*I have no fear that the result of our experiment will be that men may be trusted to govern themselves without a master.*

*Thomas Jefferson*


Inledningsvis besvaras fråga nummer 1 och 2 utgående från teoriavsnittet. Med stöd av nyckelord från dessa besvaras därefter fråga 3 utgående från livsberättelsernas analys och tolkning.

6.1 Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier

Rättighet och skyldighet


Flexibelt och utvecklande


Förändring och anpassning

Förutsättning för delaktighet


Medel

Sett i detta ljus kan livslångt lärande som strategi följaktligen konstateras utgöra ett medel, inte ett mål.

6.2 Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori

Resultatredovisningen av den andra forskningsfrågan följer samma mönster. Via vuxenpedagogiska teorier har jag försökt närma mig lärandet för att därigenom kunna ge en kort beskrivning av begreppet. Inledningsvis presenteras det nyckelord som framträtt, därefter en kort motivering.

Process

**Meningsskapande och funktionalitetsskapande**


**Erfarenhetsbaserat och biografiskt**


**Lärande är att kritiskt reflektera**

För att vi ska kunna använda oss av våra erfarenheter på ett konstruktivt sätt krävs ännu en avgörande ingrediens, *reflektion*. Enligt Dewey (i Rodgers, 2002, 846 – 848) är det reflektionen som knyter ihop erfarenheter och på det viset skapar kontinuitet. Ännu är vi dock inte framme vid kärnan eftersom Jack Mezirow menar att det inte är reflektionen i sig som är avgörande, utan det att reflektionen är *kritisk*. För att lärande ska ske måste vi ifrågasätta de strukturer på vilka vi byggt våra liv. Det är endast genom den kritiska reflektionen som vi har förmåga att i grundvalen åstadkomma förändring, vilket för oss fram till lärandets kärna:

**Lärande är förändring**

Med dessa nyckelord går jag över till besvarandet av min tredje och sista forskningsfråga.

6.3 Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse

*It has long been an axiom of mine that the little things are infinitely the most important.*

*Arthur Conan Doyle*

Inledningsvis ges en kort presentation av de tre damer som ingår i undersökningen. Efter detta presenteras den gemensamma grund som kunde skönjas i deras liv och berättelser, innan jag går vidare till att via nyckelorden visa hur lärandets olika dimensioner framträtt i berättelserna.

Att på det här sättet få dela en annan persons liv är en stor ynnest, för att inte nämna det faktum att utan dessa tre damer skulle avhandlingen inte ha blivit densamma. Alla tre damerna har under några år varit pensionärer och åldersmässigt befinner de sig mellan 65 och 74 år. Efter mina första besök hos dem kunde jag se en gemensam och mycket klar nämnare: *inre styrka.*

*Anna*

Anna utgår i sin berättelse från sin plats i syskonskaran. Som mellanbarn menar hon att hon fick vara mycket i fred och på så vis utveckla en stark självständighet, något som tydligt kommer fram och bekräftas i hennes berättelse. Anna har gått sin egen väg och med stor integritet gjort de val som måste göras. Hon beskriver sig själv som nyfiken och mycket envis. Hon har man och två vuxna barn och är nu pensionerad från ett yrkesliv i skolvärlden.

*Elise*

Elise har under några år varit pensionerad från sitt arbete vid universitetet. Hon bor med sin man och har sin dotter med familj boende i grannskapet. Elise är en person som under hela livet strävat framåt, såväl i personlig som i professionell utveckling. Hon beskriver sig själv som positiv i grunden men med melankoliska och eftertänksamma drag. Under sin karriär
arbetade Elise många år med barns lärande och säger att även hon under många år har funderat på nyckeln till lärande.

**Ulrike**


### 6.3.1 En gemensam grund


"**Det var så det var**"

lägga upp i veckan. Så vi hade ganska jobbigt som barn. Men det var ju som en bra gemenskap, alla i familjen jobbade tillsammans. (Elise)

... och jag fick nog smaka riset också för jag var envis så sjuttons envis men jag upplevde nog inte barndomen som något konstigt eller besvärligt det var nog bara som det var och jag, som sagt trivdes med uppväxten ända tills jag kom i tonåren då skar det sig för min enfishtog över lite för ofta. (Anna)

På sätt och vis hade jag ju en bra barndom, vi hade mat på bordet alltid. Alltid hade vi kläder och allt det här, det var ju bra. (Ulrike)

Saknad


... men just det där som man kanske saknade mest och som jag har pratat med många om i min ålder, att man saknade den där föräldrakärleken till sina barn. Att man aldrig satt i fammen, aldrig var det någon tröst att få och man skulle vara tacksam för allt. (Ulrike)

De sa inte så mycket och vi fick inte så mycket beröm så där munligt, men man kände att man var värdefull och särskilt mamma så visade nog att hon tyckte om oss och att vi var duktiga tyckte hon nog också. Hon sa det inte så mycket, men jag vet att hon tyckte det. (Elise)

Vi gick till en faster och hon gav sig tid att läsa ”Tuppens bok” och hon liksom... Hon hade nog egna barn men de började bli vuxna så det var nog mest min syster och jag som gick till faster. Hon gav sig tid och då känner man sig trygg. (Anna)

Lösningsfokuserat

Som ung vuxen kanske man inte fann den utbildning man önskade på orten, inte heller arbete. Utmärkande för kvinnorna är dock att man gjorde det man skulle och under ungdomsåren
sökte man sig dit där det fanns som man just då behövde. För att nå sitt mål pendlade man eller bytte hemort en tid, allt var möjligt när målet var att få ett yrke, försörja eller fortbilda sig. Även om man och barn kom in i bilden, och *trots att* man och barn kom in i bilden, gällde samma förhållningssätt. De har strävsamt arbetat sig framåt under devisen ”hinder är till för att övervinna” och var det inte möjligt att gå över, gick man under eller bredvid.

Jag blev färdig 1966, och då flyttade jag till Esbo och jobbade där på ett äldreboende i två år och så ville jag lite ut i den stora världen då, som många andra kanske, men det var inte vanligt på den tiden... (Ulrike)

... under tiden hade jag tagit reda på att jag inte var kompetent för att vara grundskollärare. Jag behövde ett papper till och enligt Skolstyrelsen måste jag skriva in mig som elev i handarbetsseminariet som hade flyttat till Ekenäs. Så jag sökte dit och så pendlade jag med Draka bussen mellan Vasa och Ekenäs (den buss som väpnpliktiga åkte med till och från Dragsvik) och flickan var med mommo och moffa. (Anna)

Och sedan så fanns det inte något jobb inom barnträdgårdsverksamheten så jag gick alla möjliga kurser. Bland annat för jag till Sverige och blev arbetsterapeut för barn på sjukhus, men det kom aldrig någon sådan tjänst så jag har inte utövat det. (Elise)

"På bästa sätt"

Utgående från denna grund har kvinnorna i sin tur gjort sitt bästa för att skapa ett gott liv för sig och sina familjer. Man har levtt sitt liv med en mycket pragmatisk hållning där strävan hela tiden varit att leva på bästa sätt. Inte i den mening som vi kanske idag definierar ”på bästa sätt” med en längre semestertas varje år, ett stort hus och kostsamma fritidsintressen. Utan på bästa sätt innebar för dem att familjen skulle ha en grundförjring och att barnen skulle ha möjlighet att gå i skolan samt få en trygg grund att stå på. I detta ingick även att barnen skulle veta att de var älskade.

*Till mitt barn har jag försökt ge att hon ska ha trygghet här hemma och så skulle hon få välja själv. Men om hon har haft problem så har vi båda stöttat henne och det försöker vi nu också med vårt barnbarn som är 4 år. Att vara positiva och ge beröm i små doser så att hon ska känta att hon är värdefull. (Elise)*

*Det är viktigt. Att inte behöver man ha hela världen runt omkring sig men någon, de där människorna man tycker om. Att man har ett gott förhållande med vänner man har. (Ulrike)*
Ja nog var det jobbigt också (att vara särbo) för det var ju... man slipas ju nog ihop på ett annat sätt när man bor ihop. Så nog var det fem före skilsmässa flera gånger men jag brukar säga skulle jag inte vara så ensis så skulle vi nog vara skilda! (Anna)

6.3.2 Lärande för delaktighet

I denna kategori framkommer lärande som en strävan att vara delaktig i samhället, såväl i de stora sammanhangen som i de små. I berättelserna steg kvinnorna fram som en del av helheten och de har medvetet betraktat sig själva, sina relationer och sitt liv som värdefulla kuggar i ett större maskineri. De har aktivt deltagit för att skapa en god tillvaro för sig själv och de sina, på samma sätt som de aktivt höjt sin röst när situationen så krävt. Det framkom tillfällen när man önskat att man gjort eller engagerat sig mer, men denna önskan bottnar då i viss ånger och konstaterandet att delaktigheten är viktig.

Att vara en del av samhället


... grunden till den ligger nog i den där tryggheten hemifrån. Och sedan hade jag ett sådant hem där pappa var ju engagerad i politiken. Han var ju kommunalfullmäktige ordförande i kommunen. (Elise)

Men att det blir ju alltid... och jag tycker också det här att om man aldrig vågar säga till om någonting så blir det aldrig gjort någonting heller. (Ulrike)

Jag tror att det är viktigt det här att man kommer ihåg varifrån man kommer att man kommer ihåg sina rötter. För det kan man inte komma undan, hur mycket man än vill och försöker. (Ulrike)
Ja och just den här nyfikenheten som jag tack och lov har fått behålla så gör ju att till exempel periodvis är jag väldigt intresserad av politiken hur det går till där och så kan det svänga och så kan... (Anna)

**Att ha respekt för sina medmänniskor**


Att jag tycker att det är också är jätteviktigt att det du kallar vänner, att du kan prata med dem om allt och att du kan lita på att det som blir mellan dig och mig, det blir där. (Ulrike)

Alla människor är lika värda, det var helt naturligt där hos oss. Gick man i stan med pappa så pratade han med alla oberoende av om det var direktörer eller poligubbar (alkoholister). (Anna)

Att just det här att man ska ha lov att säga till, men också det här att man ska vara ärlig och tåla kritik både av sina föräldrar och av sina vänner att det är... men just det här att man... jag tycker att ärlighet är det viktigaste i vilket som helst förhållande. (Ulrike)

De här (personer som haft stort inflytande över det egna livet) har nog varit då de som jag har tyckt att har varit hederliga och gett mig någonting och uppskattat mig så som den jag är, kan man säga. (Elise)

Men att, jag tycker man ska försöka behandla alla människor likadant och att man ska vara rättvis och man ska inte... inte ska man se på hudfärgen på människor. Att alla människor är bra på sitt sätt. Att man ska behandla människorna ordentligt och rättvist, det tycker jag är en viktig sak i livet. (Ulrike)

**Att värdesätta den äldre generationen**

Ja det är nog gamla mommo det (som haft stort inflytande i Annas liv). Hon, hon var en sändär trygg faktor. Nog var ju mamma också, men hon var ju ganska upptagen av jordbruket hon. (Anna)

Och nu när jag var där hos dem sist så då kom det på tal det här och jag var ju jätteglad att det kom från honom: så sa han åt mig att han är så glad för det att vi aldrig tvingade honom i någon skola eller någonting, att han fick själv bestämma. (Ulrike)

Sen är ju nog bestämd kanske och ganska energisk men det har jag ju fått hemifrån med två arbetsamma föräldrar. (Elise)

Att uppmuntra och stöda

Som människor har vi inte alla kraft att ta oss framåt, något sådant ska inte heller krävas av oss. Delaktighet förutsätter stöd och uppmuntran och en vilja att inspirera. Det är inte enbart den egna motivationen som hjälper oss, utan genom goda förebilder och andra människors kraft kan vi lära oss att finna vår plats i delaktigheten.

Så då frågade jag i det där som är som KELA här i Finland om jag skulle få någon hjälp och stöd om jag skulle ha lust att gå sådan här, för då borde jag ha haft sådan här gymnasium för att komma in på sjukköterskeskolan. Och om jag då skulle få någon hjälp av dem så säger den här damen där att: nå, de hade gett åt mig någon slags kurs då. Att nej vi har gett åt dig kurs redan och dessutom får du hålla dig på den nivån där du är... Jaha tänkte jag. Jag blev så paff! Men det som var så synd då är att jag inte tänkte på att fråga om inte jag kan få det skriftligt. Tänk att man kan säga någonting sånt! När man vill någonting? ... Och just den drömmen skulle jag ha kunnat tänka mig, men när jag inte hade råd den gången och när jag fick det där svaret att man ska hålla sig på den nivån där man är, så då mister man ju gnistan också. (Ulrike)

Men om det gäller små barn så då ska man som lärare inspirera till att de ska få syn på de här sakerna. Man ska inte nödvändigtvis säga hur allting är, utan man ska vara så intressant som person att det där intresset som ... ger dem den där inspirationen till att de också skall lära sig. (Elise)

Och sen när jag har sysslat med barn så har jag ju fått väldigt mycket erfarenhet om människan, hur vi börjar vårt liv och vad som är viktigt och dem har jag ju försökt stöda på det sättet att de skulle känna att de är värdefulla och det är ju det sen som gör att man orkar gå framåt att man har en tro på sig själv. Och det har jag försökt med alla barn att visa dem vägen på det sättet. (Elise)
6.3.3 Lärande för förändring och utveckling

Världen förändras och vi med den. I denna kategori framkommer en medvetenhet om att varken livet eller människan är statisk. Kvinnorna har på olika sätt tagit sig fram genom livet och gjort vad som krävts av dem. Ibland kunde detta utgöras av att uträtta det man måste, för att andra gånger bestå i att tänka självständigt, vara kreativ och framförallt se framåt. Förändringen och utvecklingen kan även relateras till det livslänga lärandets ekonomiska agenda, människan gör det hon måste för att passa in i det ekonomiska systemet.

Att göra det man måste

Dagligen utmanas vi av livet, och ibland måste vi kanske finna oss i sådant som vi betraktar som negativt. Vi gör ”det vi måste”, trots att vi kanske inte borde uppfatta det på det sättet. Utmaningarna varierar beroende på plats i livsloppet. Det kan röra sig om att börja arbeta trots att barnen är små, att sätta egna intressen till sidan eller att slutföra det man påbörjat. Att göra det man måste kan även betyda att man finner sig i samhällets krav och vidareutbildar sig varterefor kraven förändras. Vad orsaken än är är så lär vi oss alltid något och utvecklas, både som personer och yrkesmänniskor.

Man skulle ha tagit tjänsteledigt utan lön (för att kunna vara hemma med barn), men det fick vi inte. Man skulle ha en väldigt allvarlig sjukdom för att man skulle få något ledigt. Så det var nog bara att ville man ha det där jobbet så skulle man gå dit. (Elise)

... så jag sa åt min far att tvingar du mig att gå till gymnasiet så rymmer jag och far till sjöss. Med den påföljd att jag var för ung för att slippa in någonstans vid något institut eller någonting. jag hade börjat skolan ett år för tidigt. Så det året skrev min syster studenten och jag var hemma i byn och skötte korna. ... Sen sökte jag till Åbo till handarbetsläرارinneinstitutet och så... jag tvekade om jag skulle söka till den yrkesutbildningen eller till den, vad heter det... skolkökslärare. Men det blev Åbo och jag blev textillärare 61. (Anna)

Det var ju det där hemmet och jobbet och familjen och allt det där som upptog ganska mycket av tiden. Man hade ju liksom inte tid att tänka så mycket på sig själv och sitt att... (Ulrike)

Och om man börjar med någonting så ska man göra det färdigt. Det här fick jag lära av min mamma att man skulle inte lämna någonting på hälft och så skulle man göra ordenligt det vad man gjorde. (Ulrike)
Men det var ju inte så lycket att bo med svärmor så att jag... när dottern var fyra månader så då hade jag kämpat mig till att få ett jobb och då jobbade jag på sjukhus... Jag var terapeut, arbetsterapeut. Så där jobbade jag då lite mer än ett år. (Anna)

Och sedan så förändrades klasslärarutbildningen så jag tänkte att jag hade ingen ordinarie tjänst, bara tillfälliga, så att om jag ska få någon tjänst så måste jag ju fortsätta för då blev lärarutbildningen... då blev de pedagogie magistrar. Så då gjorde jag min filosofie magister examen samtidigt som jag jobbade och när den var klar, så fick jag möjlighet att vikariera som lektor och så försvann han lektorn, han flyttade till Åbo, så kunde jag då vara i ordinarie, men då hjälpte det inte att vara magister som det hade varit förr, utan då skulle man vara licenciat. Så då fortsatte jag till det. (Elise)

**Att se världen förändras**

Vi finns i ett sammanhang, i livet och i världen. Att se denna värld förändras kan för många vara smärtsamt, ändå är det viktigt att vi gör det. Både att vi ser förändringen och att vi erkänner den, eftersom vi på det viset kan låta vår egen utveckling gå parallellt med världens. Det är då vi lär oss.


Det är utvecklingen som går så. Så därför så borde man ju skriva en avhandling de alla som nu har upplevt alla sorts faser här i livet så våra... för när jag berättade åt våra barnbarn att jag var 15 år när jag första gången såg på TV så tyckte de nog att jag hörde till antikens ålder ”Att hur kunde du vara där utan TV?” och jag sa att det gick så bra så. Inte saknade man någonting sådant. Jag var faktiskt 15 år och vi bodde i ett höghus och vi var de första som hade TV där vi bodde. (Ulrike)

Men det var ju också en lärdom förstås man märkte ju precis att en lärare kan inte vara statisk, man måste rätta sig efter ämnet och situationen i klassen, det är bara så. Och att vara lärare för tonåringar är ju nog ganska... du ska nog vara öppen för förändringar. (Anna)

... jag märkte ju mer och mer att de här, att alltså barnen hade förändrats så mycket att avståndet mellan oss blev bara större och större. Jag började inte förstå mig på hur de tänkte och hur de diskuterade, helt enkelt generationsklyftan blev tydlig. (Anna)
Ja, jag tampas nog med det dår för nu just i dessa tider när det är, vad ska vi säga, sannfinländarnas politik och invandring och allt det här. Ungdomarna, upplever jag, ätminstone sådana ungdomar som inte har rört sig ut i världen, så tycker jag att har en tendens att vara lite invandringsfientliga och det stör mig. (Anna)

Jag skulle inte haft långt kvar på en doktorsavhandling (efter pensioneringen) – men världen förändras så snabbt att jag skulle ha behövt uppdatera mycket. Och jag kände mig färdig med den biten som jag använt så mycket av sitt liv till. (Elise)

**Att se framåt**

Lärande är en process, en rörelse. För att vilja lära oss måste vi också våga och kunna se framåt. Detta är något som alla tre kvinnor har gjort, såväl i personlig som professionell bemärkelse. Utmaningar i form av barnlöshet, byte av yrke och pensionering har mötts med till synes tillförsikt och förmåga att se livet i ett längre perspektiv.

Jag har inhämtat kunskap jämsides som jag har arbetat och gjort något annat så har jag hela tiden varit inställd på att gå framåt. Målmedveten kanske jag har varit. (Elise)

Ojojoj... jag kämpade ju för att gå i skolan! För min syster hade ju börjat i skolan och hon kom hem och läste läxorna och jag lärde ju mig samtidigt. Och jag var så avundsjuk att hon fick gå i skolan så till slut så pratade mamma och pappa med småskolläraren om jag skulle få komma dit och bara sitta och höra på. (Anna)

Och så visade det ju sig efterhand att vi inte fick barn och så började vi diskutera om adoption, för det var ganska vanligt med adoption från Korea på den tiden så... det är ju nästan 40 år sedan det nu. Så bestämde vi oss att vi skulle adoptera därifrån då, så det tog väl ett år. (Ulrike)

Nej inte på det där att jag förlorade tjänsten (diskussion kring hur hon vågade säga upp sig och börja på ny utbildning). utan det var så intressant det som jag började med så det var inte... jag minns bara att när jag blev klar där -78 så hade jag så mycket energi. Så då stickade jag träor och handarbetade allt vad jag orkade. Det fanns så mycket kvar av den där energin när det blev så abrupt slut! (Elise)

Jag hade nog förberett mig (inför pensioneringen). Jag hade ju bestämt flera år på förhand att jag skulle gå vid 60 för de hade grundskollärare rätt till. Så att de där sista åren så började jag så småningom städa i skåpen i skolan. Och sortera bort sådant som jag visste precis att någon annan behöver inte se det här. Och det pysslade jag med ganska länge, två år ätminstone. Så att jag liksom förberedde mig mentalt. (Anna)
För när jag tänkte över nu så är det ungefär ca 7 år som jag har hållit på med samma sak så sen har den varit klar och så har jag sett något nytt. Och så har jag tänkt att nu börjar jag på det. Så det har gått som i steg, hela mitt liv har gått i steg. Och när jag har kommit på en ny idé så har jag tänkt noga igenom det och kanske, några dar eller över en natt och så när jag vaknar på morgonen har jag tänkt att så här gör jag! (Elise)

Att vara kreativ

Kreativitet framkommer i många av teorierna om lärande, så också i livsberättelserna. Kreativiteten har varit ständigt närvarande och utnyttjats vid de mest varierande tillfällen. I Annas tankar framkommer även att hon tror att alla äger denna förmåga, men att vi alla kanske inte utnyttjar den.

Mamma var en kreativ människa. Hon gav de där praktiska lärdomarna och pappa såg man ju då som den där teoretiska personen mera. (Elise)

Jag tror att man måste ha en kreativitet och har en tro på att alla människor äger förmågan ATT vara kreativa, men kanske inte möjlighet eller intresse av att använda denna förmåga. (Anna)

Åren gick nu och han gick på... han är jättemusikalisk och jag sa också åt honom det att alla behöver inte bli akademiker alla behöver inte bli ingenjörer och något stort. Det är huvudsaken att man hittar åt sig någonting att göra som man trivs med och som man också kanske förtjänar till sitt uppehåll. (Ulrike)

... när grundskolan kom så var det ju minsann skolning. Då var det ju skolningsdagar och det var fortbildning vi skickades hit och dit... men när det aldrig tog slut - förändringarna i grundskolan - så blev man till slut så.... Jag gick faktiskt i vägren. Man hade ju inga ord för det då i början på 80-talet men jag började känna varje morgon att ”ååh, ska jag måst dit, ska jag måst iväg”... och det blev bara värre och värre och inte pratade jag med någon annat än här hemma förstås att jag inte trivdes men, jag fick hörta om ett vikariat i en annan skola, textilslöjd och nappade på så att jag tog kontakt med läraren och frågade ”har du någon läsare för mammaleddheten” nå sa hon. Okej, jag fick en utmaning till och när det vikariatet var slut så visste jag precis att det här är inte min plats. Jag gick så gladeligen tillbaka till ”min skola”! (Anna)

För när jag tänkte över nu så är det ungefär ca 7 år som jag har hållit på med samma sak så sen har den varit klar och så har jag sett något nytt. Och så har jag tänkt att nu börjar jag på det. Så det har gått som i steg, hela mitt liv har gått i steg. Och när jag
har kommit på en ny idé så har jag tänkt noga igenom det och kanske, några dar eller
över en natt och så när jag vaknar på morgonen har jag tänkt att så här gör jag! (Elise)

6.3.4 Lärande för personlig utveckling

I kategorin lärande för personlig utveckling framkommer dels vad som utmärkt lärandet i
kvinnornas liv, dels hur detta i sin tur påverkat deras liv. Det ter sig som om en naturlig och
inneboende nyfikenhet har lotsat dem framåt genom både framgångar och misslyckanden,
båda enligt dem lika avgörande. Alla tre visar en öppenheter för livet, andra människor och det
att det är viktigt att inse att allt har två sidor. Här framkommer även vitken av att våga bry sig
om, att älska och visa sina medmänniskor att de är värdfulla.

Att vara nyfiken

Nygikenheten har hos kvinnorna i undersökningen varit ständig närvarande och med hjälp av
den har man tagit sig framåt. Man har bytt yrke, åkt utomlands och med egen kraft lärt sig
sådant som intresserat en. En nyfiken människa är öppen för och söker sig till lärande, något
som stöds av att kritisk nyfikenhet är en av de dimensioner som Crick och Wilson lyfter fram
när de försöker identifiera vad som utmärker lärande.

För ibland har jag faktiskt tänkt att är jag en hoppjerka? Men nu så här i efterhand
tänker jag bara att det har ju varit viktigt för mitt liv, att jag gjort så här. (Elise)

... men som sagt en nyfikenhet har jag nog haft. Inte på andras görande och låtanden
men på världen. (Anna)

... och blev färdig 1966, och när jag blev färdig så flyttade jag till Esbo och jobbade
där på ett äldreboende i två år. Sen ville jag lite ut i den stora världen då, som många
andra, men det var kanske inte vanligt på den tiden, men... (Ulrike)

Jag var mycket sjuk som barn och han (pappa) köpte åt mig böcker och jag kommer så
bra ihåg de här H.C. Andersens böcker så de läste jag och det var läsintresset.. och när
man får en bok som intresserar en då vaknar det där läsintresset. Jag har varit
intresserad i historien och en del i geografi men historien har alltid varit mer intressant
att läsa om det här som har skett för flera hundra år sen. Och jag har alltid varit så här
vetbegärlig att jag har alltid velat veta mer. (Ulrike)

Och det där, just den däre drivekraften är nog kanske det som har funnits då. Eller man kan kalla målmedvetenhet eller något sådant som har följt mig. Så jag har nog försökt utvecklas både teoretiskt och praktiskt. (Elise)

Men jag ärvde en digikamera av sonen och har lärt mig att sätta in fotona, men jag har inte engagerat mig och tagit reda på hur jag ska få dem utprintede så nu ska jag gå en kurs, om den blir av för det var inte så många anmälta men ... för att jag tycker inte om heller... fast sonen finns i huset ska jag klara mig själv med datorn. Inte ska jag ha honom att hänga över axeln, sånt som jag kan lära mig. Sådant där som jag tycker jag kan lära mig själv så, ska jag se till att jag gör. (Anna)

**Att misslyckas**

I livsberättelserna uttalades klart hur viktigt det är att våga misslyckas, eftersom det är en viktig grund för lärande. Om rädslan för att misslyckas växer sig stor, vågar man heller inte testa nya saker. Detta återspeglas i det att man dels själv prövat sig fram, dels låtit andra på egen hand lära sig.

Och just det här att hur mycket ska du lära, hur mycket ska du berätta. För ibland hade man ju också de här eleverna på sjukhuset som kom och skulle lära sig så sa jag åt dem att jag ska vara med och förklara och visa men jag tycker att de ska göra det själv. Att om man får göra en sak själv, det är då man lär sig... För att om man ska lära sig så måste man göra själv och man ska ha lov att göra fel. (Ulrike)

Man gör många gånger fel i livet och då lär man sig av det också. (Ulrike)

... beredd på att pröva olika saker och man kan ju gå på en nat och man kan ha, liksom... på det sättet få positiva eller negativa erfarenheter, och där är nog lärandet så skulle jag säga det. (Anna)

Ja, att kunna analysera och försöka liksom få rättsida på situationen och ta konsekvenserna. (Anna)

**Att alltid se båda sidor**

Såväl liv som lärande har många dimensioner och det finns aldrig bara ett initiativ eller en lösning. I livsberättelserna framkommer en öppenhet för andras synsätt och en beredskap att
inte dra förhastade slutsatser. Man har sett och ser den andra medmänniskan och man ser sina barn som de individer de är. Att alltid se båda sidor gäller även det faktum att vi ibland tvingas genomleva mycket påfrestande och omvälvande händelser. I samband med dessa har kvinnorna försökt fokusera på det som händelsen ändå ger.

Och där, där kommer det in lite av det där att man inte ska pressa. Jag har haft två principer vad föräldrar inte ska göra, och det är att bestämma över med vem de ska gifta sig och bestämma över just det här vad man ska bli när man blir stor. (Ulrike)

Att nu, när jag möter svårigheter, så tänker jag ”varför heter sig den här människan nu på det här sättet?”. Och så får jag en bild av det istället för att jag skulle säga någonting tvärt ”att så här gör du inte” så försöker jag reda ut det i tankarna att vad kan det här bero på att det är som jag har fått från den här utbildningen. (Elise)

Jag tycker också att man, jag tycker att barnen ska ha lov att säga till också sina föräldrar om de tycker att föräldrarna har gjort fel... För att inte är man som förälder, inte har man alltid rätt och jag tycker också att föräldrarna kan... och kan ju använda det ordet: att krypa till korset och be om ursäkt till sina barn att förlåt mig, jag gjorde fel i den här saken. (Ulrike)

Ja... för fem år sedan skulle jag inte haft någonting emot att inte ha behövt gå igenom min systers kamp mot cancern och sen när hon dog. För det fastnade nog en tagg i mig som jag måste bearbeta med att gå till sorgebearbetning och då släppte det. Så att den... jag skulle inte ha velat vara utan den erfarenheten men det var jobbig när det... så länge jag var i det så att säga. (Anna)

**Att våga älska**


*De hade heller inte fått något beröm av sina föräldrar. Och sen hade de ju inte heller varit så känslomsamma just att de kramades och så där, så de lärde sig sedan när vi blev fullvuxna och vi kom hem och vi kramade om dem. Då löste det sig som för dem också att de började bete sig på ett annat sätt på ålderdomen. (Elise)*
Vi har nog gett varandra ganska stor frihet för vi är nog självständiga människor som jag ser det. Man blir ju mer beroende av varann ju äldre man blir och skröpligare. (Anna)

Jag har försökt, och som person annars också så har jag alltid tyckt om den här närheten, och jag kan ge en kram och jag kan visa mina känslor på det sättet. För att, jag tänker speciellt på min pappa, han visade aldrig några slags känslor, på något sätt eller vis. Han hade det här hård, var hård på sitt sätt. Men som sagt var, det var föräldrarna på den tiden och nog har det ju blivit folk av mig också! (Ulrike)

Och det är ju... vi tycker båda att det är ju helt underbart (att ta hand om barnbarnet) och det ger ju oss, det lyfter oss! Så att vi inte då är koncentrerade på att vi är äldre och vi har ju inga sjukdomar, på det sättet några svåra sjukdomar, så att det är helt underbart att se positivt på livet framåt. Trots att det är kort tid framåt. (Elise)
7 Diskussion

If we knew what it was we were doing, it would not be called research, would it?

Albert Einstein


7.1 Metoddiskussion


7.2 Resultatdiskussion

I avhandlingen har sökts svar på tre frågor:

1. Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier?
2. Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori?
3. Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse?

Som grund till frågornas formulering och inbördes ordning ligger tanken att svaren på de två första frågorna ska ge vägledning i besvarandet av den tredje och sista frågan. Nyckelorden som steg fram i fråga ett och två gav stöd i sökandet efter lärandet och hur det framträder i livsberättelsen. Resultatdiskussionen är upplagd så att jag inledningsvis diskuterar resultaten utgående från forskningsfrågorna innan jag presenterar den gemensamma berättelsen. Slutligen dras tematiken ihop i en sammanfattande reflektion.

7.2.1 Lärande i (politisk) ekonomiska strategier

Det livslånga lärandet har blivit ett välkänt begrepp. Via bland annat Unesco, EU och OECD har budskapet spridits att lärande bör vara livslångt. Med hjälp av olika strategier har man arbetat för att alla på lika villkor ska ha möjlighet att utvecklas genom livet och man talar om ett lärande från vaggan till graven (Jarvis, 2009a, 9). Under de år som gått sedan Unesco år

Med den första forskningsfrågan ville jag närmare betrakta lärandet som det beskrivs i dessa strategier. Under arbetets gång var den första spontana tanke och liknelse som kom till mig den av en kameleont som efter behov fördomslöst förändrar färg. På samma sätt som kameleonten sävligt betraktar världen, vilar strategierna om det livslånga lärandet tryggt i förvissningen om att de har en plats och en uppgift i världen av idag.


### 7.2.2 Lärande i vuxenpedagogisk teori

I den andra forskningsfrågan ville jag se närmare på specifikt vuxnas lärande och till min hjälp tog jag vuxenpedagogiska teorier. Utgående från det som noterades i strategierna om lärande utformat som en rörelse, valdes ut två teorier: teorin om lärande som erfarenhetsbaserat och teorin om lärande som transformativt. Ytterligare ville jag se på biografins betydelse för lärande. Även här framsteg nyckelord bestående av: *process, meningsskapande, funktionalitetsskapande, erfarenhets-baserat, biografiskt, kritisk reflektion, förändring*.
Vuxnas lärande skiljer sig från barns, ett faktum som konstaterades redan i början av 1900-talet av bland annat den kände vuxenpedagogen Malcolm Knowles. Knowles lyfte fram ett begrepp som används redan tidigare, andragogik, och ville på det sättet visa att det rör sig om att leda män och inte barn som begreppet pedagogik istället syftar till (infed.org, 2013).


7.2.3 Lärande i livsberättelsen

I och med att det mänskliga livet och hur vi förvaltar det fascinerar mig, är det den sista av forskningsfrågorna som mest svarar mot mitt personliga intresseområde. För att kunna fördjupa mig i livsberättelserna var jag dock beroende av att först få svar på frågorna om lärande som strategi och vuxnas lärande. Detta för att jag behövde veta vad det är jag söker. Diskussionen sker utgående från de kategorier som framkom i analysen men liksom livet i övrigt flyter kategorierna in i varandra, ingenting kan uppfattas på endast ett sätt. Genom och jämsides med kategorierna, rör sig teorierna och tankarna om vuxnas lärande och allt vävs samman i ett osymmetriskt mönster. Diskussionen inleds i den gemensamma grunden.

En gemensam grund

Kategorin *En gemensam grund* har sitt ursprung i det att trots att kvinnorna sist och slutligen levtt förhållandevis olika liv, så var det ändå möjligt att se den gemensamma grund som de utgått ifrån. Alla tre var barn av sin tid, i det här fallet efterkrigsbarn, något som enligt tanken om biograficitet är synnerligen avgörande. Enligt West et al. (2007, 287) bör vi närmast oss lärande biografiskt för att kunna skapa en historisk och holistisk bild av lärande, eftersom lärandeprocessen sker jämsides och i både de sociala- och kulturhistoriska processerna.
Föräldrarna försörjde sig på varierande sätt, alla föräldrapar återges dock som strävsamma och målinriktade och med en klar önskan om att deras barn skulle få det bra i livet. Som barn levde ingen av kvinnorna i något materiellt överflöd, men alla hade det som behövdes. Alla tre fick också lära sig att göra rätt för sig och arbeta för det de ville ha, erfarenheter som varit värdefulla inför livet eftersom Kolb och Kolb (2005, 194) menar att vi lär oss utgående från tidigare värderingar och övertygelser.


Denna grund har sålunda skapat målmedvetna och driftiga unga kvinnor, något som kommer fram i underkategorin lösningsfokuserat. I den här kontexten hänför sig lösningsfokuserat till utbildning och fortbildning. Alla tre kvinnor har skaffat sig en rejäl utbildning, även om ingen av dem berättar om att de redan från små skulle ha haft någon dröm om vad de skulle bli. De har pendlat eller flyttat för att få den kompetens och de betyg som krävdes. När jobb inte funnits har de valt att vidga sin kompetens eller på annat sätt aktivt strävat efter att finna sig en arbetsplats. Utgående från föräldrarnas förebild har de lärt sig att värdesätta utbildning och det att själv sörja för sig. Alla tre kvinnor har levtt sitt liv på bästa sätt. Denna strävan kan
speglas mot teorin om lärande som transformativt i vilken man enligt Jack Mezirow utgår från människans behov av att kunna förändra de strukturer av förväntningar och antaganden som skapats genom livet (Mezirow, 2009, 18–29).

**Lärande för delaktighet**


Ingen av kvinnorna uttalar att de skulle ha haft någon stor vänskara, trots att de nog menar att de är sociala till sin läggning. De vänner de haft har dock varit sådana som man kunnat lita på i alla lägen, vänner som varit ärliga och hederliga. Nämnda egenskaper beskrivs av alla tre som aktningsvärda och som sådana efter vilka de strävar, både hos sig själva och hos andra. Här kan man se Mezirows strukturtanke och det att vi som individer bygger upp referensramar utgående från bland annat värderingar (Mezirow, 2009, 21 – 22). Kvinnorna har byggt upp sin vänkrets utgående från nämnda referensramar byggda på värderingar både från barndomshemmet och skapade under livets gång.


**Lärande för förändring och utveckling**

I berättelserna ser man tydligt en medvetenhet om att ingenting varar för evigt, såväl världen som vi människor förändras. Denna förändring ter sig komma både inifrån, från individen,
samt utifrån, från samhället. I denna kategori som benämns *lärande för förändring och utveckling*, fokuseras på den förändring som styrs utifrån. Relaterat till det livslånga lärandet kan man se det som ett lärande för ekonomi och samhälle.


### Lärande för personlig utveckling


individuella. Vi måste kunna förutse förändring och på något satt anpassa oss till denna. Att älska är att utlämna sig men även om så är, är det vi får tillbaka så mycket större.

7.3 En gemensam berättelse


Livet mitt


Under de första åren i skolan trivdes jag. En del lärare finns kvar som stora förebilder, medan andra inte lämnade några större spår efter sig i mitt liv. De var kanske inte intresserade av små flickor och deras bekymmer. Jag minns lärarinnan som gav oss alla pris i skolskidningarna, men jag minns också läraren som med pekstickan i hand stod framför klassen och ropade ”det här är slöhet, slapphet och likgiltighet!” Ja vad kan man säga? Det är så det är, världen och livet är full av olika människor.

Under ungdomsåren tyckte jag om att äka och dansa. Efter alla mina åtaganden hemma, naturligtvis. Ingen TV fanns, men när den första kom minns jag hur vi alla samlades för att


7.4 Sammanfattande reflektion

I avhandlingen var min utgångspunkt att söka förståelse för och beskriva det livslånga lärandet såsom det visar sig i politiska strategier, teorier kring lärande samt hur lärandet framträder i individuella livsberättelser. Jag ville se om det lilla perspektivet bestående av


8 Sammanfattning och underlag till fortsatt forskning

Whether I shall turn out to be the hero of my own life, or whether that station will be held by anybody else, these pages must show.

Charles Dickens

Det synliga arbetet med avhandlingen har sträckt sig över två år, men i själva verket har det pågått och kommer att pågå betydligt mycket längre än så. En undran inför mänskligt liv och lärande finns ännu kvar hos mig och min förhoppning är att någon gång forska vidare kring temat med livet som lärare. Metoden skulle vara densamma, livsberättelser, men ansatsen skulle då vara livsvärldsfenomenologisk. Utgående från livsvärldsfenomenologin vill jag söka förståelse för hur specifika händelser och skeden i livet så att säga flyttat horisonten och genom det lärt individen.

Med en värld som i snabb takt förändras är lärande och kompetensutveckling avgörande, för såväl ekonomi som delaktighet. Ur samhällelig synvinkel är därför forskning kring liv och lärande synnerligen viktig och tänkbare uppslag kring vad forskningen kunde röra sig om är många. Redan i denna småskaliga undersökning framkom skillnader i viljan till att fortfarande sig och i en större undersökning kunde fokus utgöras av just denna skillnad. Likaså framkom skillnader i förutsättningar för att delta i fortbildning, varför ett område kunde utgöras av hur man utjämnar dessa skillnader. Vad krävs av samhället för att alla på lika grund verkligen ska ha möjligheter till ett livslångt lärande?

Med detta låter jag mig för en stund vara tillfreds.
Litteraturförteckning:


OECD. (2012). Hemsida. Hämtad 28.3.2012 http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html


Hej,

Vasa 4.10.2012

Jag heter Linda Ahlbäck och studerar vid Åbo Akademi där jag läser allmän pedagogik. Det att jag läser just allmän pedagogik innebär att jag inte siktar på att bli lärare utan är mer inriktad på administration och pedagogikens roll i olika sammanhang både i och utanför skolan.


Jag söker nu några personer som vill komma och berätta för mig om ert lärande under livet. Det blir ingen regelrätt intervju utan mer som ett samtal, det är en berättelse som jag vill få fram. Jag bandar allt och skriver sedan ner ordagrant vad som sagt. Om en tid kommer jag att komma tillbaka till er så att ni får läsa igenom det som sades och eventuellt diskutera vi där ännu en gång kring sådant som lämnade i dina eller mina tankar. Orsaken till att jag vänder mig just till er är att jag vill prata med personer som har ett längre livsperspektiv.


Jag vet själv hur det är att plötsligt uppmanas bestämma sig för någonting så ni behöver inte känna någon press här eller nu. Ta dock gärna kontakt om du känner att du vill delta!

Med vänliga hälsningar, Linda Ahlbäck, tfn: 044 3222019 e-post: linda.ahlback@abo.fi
Bilaga 2

Intervjumanual avhandling pro gradu – tema lärande

Allmänt
Kort personlig bakgrund – namn, ålder, familj

Intressen.

Hur skulle du beskriva dig själv som person?

Frågor kring lärande
Vad är lärande för dig alternativt

Hur skulle du beskriva lärande

När tänds din lust att lära

I vilka situationer lär du dig bäst

Berätta kring en lärdom som följt med dig genom livet

Berätta kring enlärdomeduönskarförmedlatilldina barn

Ditt liv och lärande
Berättelsen om ditt liv utgående från människans tre åldrar:

Den Första Åldern:
Någon egenskap som dina föräldrar värdesatte?

Ditt första minne som berör någon lärande situation.

Någon som haft stort inflytande över ditt liv; gett dig lärdom som följt med hela livet?

Skoltiden.

Dina ungdomsår – insikter och milstolpar gjorda.

Den Andra Åldern:
Val av utbildning – på vilka grunder?

Tiden som yrkesverksam, kunskaper erövrade.

Bildande av familj.

Livsförändringen barn-föräldrer.

Utveckling under arbetet.
Vad är enligt dig det viktigaste som du har förmedlat till dina barn?

**Den Tredje Äldern:**
- Livsförändringen förälder – mor/farförälder.
- Tiden före pensionering och efter.
- Tidpunkt för pensioneringen i livet – tidigt/sent enligt dig?
- Intressen som följt med dig genom livet.
- Vad gör du idag?
- Egenskaper som du värdesätter hos andra.
- En kunskap som du inte skulle kunna klara dig utan.
- Finns det kunskaper du önskar att du inte hade behövt ta del av?