



2007:02

Björn Mårdén

Arbetsintegrerat lärande - bilder och motbilder

HÖGSKOLAN VÄST

Elektronisk rapportserie för arbetsintegrerat lärande
2007:02 Arbetsintegrerat lärande – bilder och motbilder
Copyright © Björn Mårdén
Distribuerad av: Högskolan Väst, 461 86 Trollhättan
ISSN: 1654 – 1766

Högskolans rapporter om arbetsintegrerat lärande finns tillgängliga på www.hv.se

Arbetsintegrerat lärande – bilder och motbilder

Björn Mårdén

Författarens tack

I dessa sammanhang bör tack utsändas. Ett varmt tack alltså, till Forum för arbetsintegrerat lärande (F-WIL), för finansieringsstöd. Ett minst lika varmt tack till Lars Svensson och Jan Theliander för omsorgsfull läsning och goda råd.

Vänersborg 2007-12-04
Björn Mårdén

När livet förvandlas till framträdande och lärandet till smörjmedel

I den här texten betraktar jag fenomenet arbetsintegrerat lärande (AIL) ur en i huvudsak kritisk synvinkel. Tiden har lärt mig att perspektiv som bygger på sådan grund behöver förklaras mer omsorgsfullt än de flesta andra. De ifrågasätter gängse, ofta konsensusbetonande synsätt, de utmanar makt-konstellationer och de förmår inte sällan, kanske i kraft just av sin maktutmanande förmåga, att se bortom alltför lättköpta lösningar. För en del ter sig sådana perspektivval ovana, för andra provocerande, för några helt enkelt onödiga. I särskild grad riktas – jag kommer i varje fall att driva detta som en hypotes – mina invändningar mot dem som styrs av pragmatiska motiv när de, som det numera verkar allt oftare, bedriver högskoleverksamhet. Pragmatiska, nyttoinriktade motiv tas i själva verket inte sällan till intäkt för utbildandet av just *praktikinriktade* fenomen, som AIL. I det sammanhanget tillhör det ett slags preludier att Theodor Wiesenthal Adorno, en av Frankfurtskolans/den kritiska teorins främsta företrädare, steg iland i USA år 1938 efter att ha flytt undan nazismens Europa. Snart kom han i kontakt med Paul Lazarfelds media-forskningsprojekt Princeton Radio Research Project (PRRP) där han också relativt snart fick anställning. Lazarfeld stod för ett administrativt vetenskaps-ideal, med ett uttalat empiriskt och dessutom konkurrensdrivet fokus. Ett viktigt skäl till att Lazarfeld överhuvud taget anställde Adorno var att denne ansågs kunna sprida europeisk sofistikerad sofistikation över projektet, varför Adorno i varje fall i början var tänkt att bidra till legitimeringen av PRRP:s forskningsrön.

För Paul Lazarfeld var den administrativa vetenskapens främsta uppgift att åstadkomma handlingsberedskap. Det gick inte länge förrän han konstaterade att Adorno brydde sig alltför mycket om ”det teoretiska”, vilket innebar att han inte ansågs ta de positiva data som var projektets måttstock på tillräckligt stort allvar. För att erövra en stämpel av äkthet borde med andra ord även den som ägnade sig åt kritik relatera till den systematiserade empirin, för att på detta sätt åtminstone *försöka* finna de rätta svaren. Teoretiker av Adornos sort kunde annars lämna ett oförsvarligt utrymme åt spekulation och deras egentligen enda möjlighet att återföras till respektabiliteten var att göra avbön från denna. En slutsats som Jenemann (2007 s 19) drar av den konflikt som var under uppsegling mellan Adorno och Lazarfeld är att den kritiska teorin endast har möjlighet att bidra till den administrativa vetenskapen genom att avsvära sig just det som ger den kraft, det vill säga förmågan att oscillera mellan det subjektiva uttrycket och subjektivitetens objektivt mätbara, sociala villkor.

Den som förnekar till och med möjligheten till att finna de komplexa svar, som då och då skymtar fram i oscillationsutrymmet, förnekar till sist också

möjligheten till den dialektiska tanken. Adorno tyckte därför att Lazarfelds bild av den administrativa forskningen utgjorde en särskilt allvarlig verklighetsförvrängning. Genom att använda data från enkäter för att kartlägga tittarmönster och upprätta till synes oförvitliga scheman över subjektiva preferenser reducerades människans önskningar till ett antal, ur Adornos synvinkel, i stort sett helt intetsägande kategorier. Med ställandet av mätbarheten i den meningsbärande vågskålen offrade man många av de livserfarenheter hos människan, som enkätmaterialen inte förmådde fånga. När forskarna dessutom samverkade med sponsorer och affärsintressenter stelnade man till sist i blott och bart en posé av objektivitet. Överfört till forskningsfältet arbetsintegrerat lärande, som ett exempel på ett område som jag menar mycket mer än hypotetiskt frestas dra åt det administrativa hållet, finns det idag stor risk för att man avhänder sig möjligheten att ta individen och hennes sociala miljö till utgångspunkt för förståelsen av den lärande människan. Den trenden kan speglas mot att man från de svenska myndigheternas sida, närmast oavsett vilket politiskt läger man har tillhört, sedan 1900-talets början har sagt sig vilja värna den lärande människan som ett självutvecklande subjekt, med egen beslutskraft. Skolans ideala roll har varit att stödja henne i denna process.¹ När man, som det i den här texten ska visa sig vara fallet inom AIL, tenderar att mäta lärandeframgång i termer av ökad anställningsbarhet och/eller mer eller mindre profilerade lärpraktiker ökar risken för att de ambitionerna ställs på undantag. Det handlingsinriktade, det praktiska, antas då istället stå i en särskilt privilegierad förbindelse med vad som är objektivt nödvändigt. Till saken hör dessutom att utbildnings/forskningens inte sällan täta kopplingar till avnämarentressen befriar desamma från krav på uppföljande frågor. Men det gör dem också blinda för att studieobjekten riskerar att avpersonifieras för att istället enbart ses som produktionsfaktorer. Det är mot bakgrund av en liknande slutsats som Adorno en gång slagfärdigt profeterade om att tanken väntar på att en dag få väckas av minnet av det som gått förlorat för att i den stunden förvandlas till lärande. (Jenemann, 2007 s 41, egen översättning)

Den som utmanar den pragmatiska nyttan, eller den administrativa vetenskapen, utmanar till sist också ett dominerande samtidsfenomen. För tydlighetens skull vill jag påpeka att vare sig jag själv eller, som jag förstår det, Adorno är empirifientliga. Inte heller förnekar vi det meningsfulla i att hitta effektiva lösningar. Ändå är hans kritik mot ensidigheten i det administrativa vetenskapsidealet förödande. En del av denna kritik har han samlat under titeln *Minima Moralia* (1951/1986). Ett exempel:

I allmänna termer är individen [reducerad till nyttovarelse] inte bara den sociala processens biologiska substrat, utan också dess reflektionsform, och individens med-

¹ Se exempelvis Axelsson (2007)

vetande om sig själv som något i sig existerande den illusion som behövs för att höja prestationsförmågan (s 284, egen anmärkning).

Sett ur den administrativa vetenskapens perspektiv omvandlas alltså individen alltmer till ett produktionsmedel. Förvandlingsprocessen omfattar alla delar av hennes personlighet, det vill säga även de delar som tidigare har ansetts stå fria från sådan påverkan. Individuella egenskaper reduceras helt enkelt successivt till ett slags smörjmedel åt tekniken.

Jaget tar systematiskt hela människan i sin tjänst som ett slags apparatur [...] Egenskaperna, alltifrån äkta vänlighet till hysteriska raseriutbrott, blir alltmer funktionella, för att slutligen helt gå upp i situationsriktiga prestationer (s 286).

Det är viktigt att säga att en egen oro angående införandet av arbetsintegrerade lärandemodeller *inte* är förknippad med att praktik och teori möts eftersom sådana möten, jag frestas att säga närmast definitionsmässigt, inte borde kunna vara något annat än förtjänstfulla. Nej, oron kommer sig av att olika befattningshavare inför den pragmatiska anpassningen extrapolerar organisationens/strukturens/systemets incitament till att också bestämma individuella behov, så att de senare underordnas de förra. Frågan om vem som ska ha tolkningsföreträde vid tillämpningen av de nya, praktikinriktade lärandeformerna, som till exempel AIL, känns därför angelägen att lyfta fram.

AIL – ett nygammalt sätt att skaffa jobb?

Jag menar alltså att den som använder begrepp, som AIL, bör vara extra omsorgsfull i sina reflektioner över vad han eller hon gör. I ett högskolesammanhang bör AIL till exempel både kunna betraktas som en ambition om att göra högskolans lärandemodeller giltiga i praktiska sammanhang och ses som något som är utsatt för negativ påverkan från olika marknadskrafter.² Oavsett var man väljer att lägga betoningen omfattas AIL på Högskolan Väst i Trollhättan i särskilt hög grad av prioriteringar och ett Forum för AIL har bildats (F-WIL). Högskolans satsning ställer i sin tur krav på att man använder de begrepp, som är centrala för undersökningsfältet, på ett tydliggörande och väl reflekterat sätt.

Själv har jag vid det här laget läst ett flertal texter som har behandlat AIL eller AIL-liknande lärandemodeller, från olika delar av världen. I allmänhet har ett

² Nu är de sistnämnda krafterna vare sig onda eller goda, i varje fall inte aprioriskt. Det ligger exempelvis, konstaterar Högskoleverket (SVT:s texttv 2007-06-16), en rättvisedrivande kraft i att praktikanpassa högskolans kursutbud, eftersom det då blir mer attraktivt för ungdomar från arbetarklassen. Det finns dock en tendens att marknadskrafter berikar dem som har och utarmar dem som inte har, varför det på många områden, inte minst politiskt, anses ha varit nödvändigt att reglera dessa krafterns inverkan på utbildningsområdet.

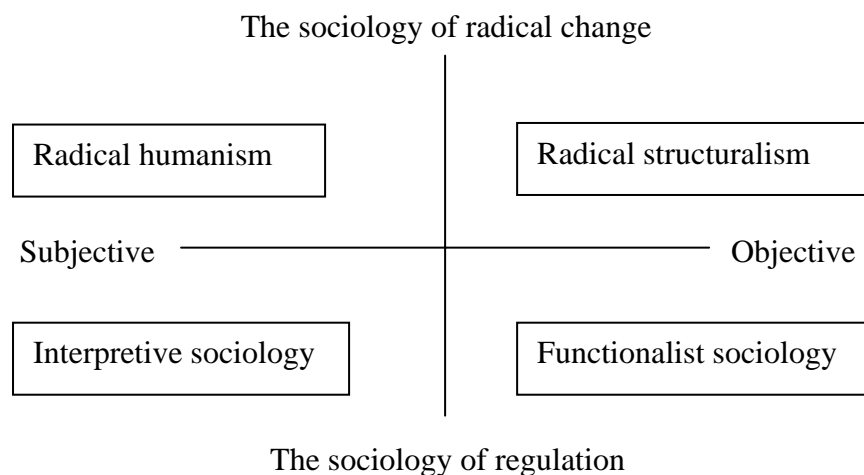
visst mönster framträtt. Olika lärandemodeller har diskuterats och olika sätt att genomföra kopplingar mellan teoretiskt och praktiskt lärande har undersökts. Förslag har ibland givits om hur lärandemodeller kan förbättras, hur stödjande administrativa system ska upprättas och hur fördelar kan utvinnas för olika, i AIL-processen inblandade parter. För det mesta tycks målsättningarna ha varit att jämka samman skolundervisning och arbetslivslärande på ett effektivt och nyttobetonat sätt. Kanske kan man till och med tala om att det har uppstått en tendens inom högskolan mot att se olika praktikanknytningar som ett komplement, ja, till och med ett korrektiv till den hittillsvarande kunskapsbildningen. Enbart misstanken om att det synsättet skulle råda talar för att nya överväganden behöver göras. Det arbetsintegrerade lärandet bör under alla omständigheter få chansen att verka som något mer än ett medel för att anpassa kunskapsbildningen till olika relevansproblem på en avnämarmarknad.

I bakgrunden till den här rapporten skymtar två tidigare texter, *Pragmatism som ett sätt att förstå arbetsintegrerat lärande* respektive *Perspektiv på lärande och utbildning* (Mårdén, 2002, respektive Mårdén och Theliander, 2004). Föreliggande text kan ses som en fortsättning på dem. Till att börja med betonas vikten av att betrakta AIL i såväl ett historiskt ljus som i en vidare kontext. Därefter följer rapportens huvuddel, som består av en diskussion kring tre olika bidrag i den internationella AIL-debatten. Den behandlar dels två AIL-antologier från Kanada respektive Skandinavien, dels ett Internetunderlag från Australien. Dessa inslag speglas till sist mot en amerikansk antologi kring organisatoriskt lärande och ett kritiskt för att inte säga affekterat debattinlägg kring villkoren för kunskapsproduktionen inom den svenska högskolan. Mycket förenklat stödjer de mina iakttagelser om att ekonomistiska skäl väger tungt bland motiven till att införa AIL.

Finger och Asún (2001) polemiserar mot de senare, ekonomistiska typerna av antaganden, främst för att de har ett perspektiv på lärande och utveckling som är uttalat emancipatoriskt/humanistiskt. Emancipation åstadkommes genom att man verkar för ett delaktighetsskapande och demokratiinriktat lärande. I det här sammanhanget är de sistnämnda författarnas kanske viktigaste inspiratör Ivan Illich, som i sin tur hävdar att de nutida samhällsinstitutionerna tenderar att undertrycka individuella uttryck. För honom framstår därför istället ett medvetandegörande lärande, som ett sannskyldigt alternativ. Medvetandegörande-processen ska förstås som en trestegsraket, där man först sår medvetandegörandets frö, sedan begreppsliggör det i termer av olika typer av artikulerade reflektioner för att till sist också sjösätta det i en social praktik. Finger och Asúns bottom-up betonade angreppssätt skiljer sig här från det ekonomistiska, vanligtvis top-down-präglade. En ytterligare inspirationskälla har dessutom varit den debatt som fördes kring förra sekelskiftet av John Dewey och Frederick Taylor angående för- och nackdelar med att förlägga lärandet till skolan

respektive arbetsplatserna. Till sist har även de tyska filosoferna Theodor Adorno, Jürgen Habermas och Herbert Marcuse haft betydelse för beslutet att på nytt ställa AIL under kritisk granskning. Sammantaget bör det redan ha framgått vad rapportens kärnargument är, nämligen att det finns en spänning mellan att å ena sidan låta lärandet leda till matchning och/eller anställningsbarhet (de ekonomistiska argumenten) och att å andra sidan uppfatta det som en kraft för individuell och i sin förlängning också samhällslig frigörelse.

När lärande sker i ett institutionellt sammanhang finns det olika idéer om hur detta sammanhang bör organiseras. Oftast frammanas dock bilden av en gemensam intresseinriktning där såväl individens som organisationen/institutionens/samhällets utveckling tillfredsställs. Den senare åsikten ligger inom ramarna för vad som kan sammanfattas som en funktionalistisk organisationsteori, som om den än inåt sett är mångfacetterad utåt sett utgör en samlad huvuddel av all organisationsteori. Burell & Morgan (1979) ritar i det här sammanhanget följande figur.

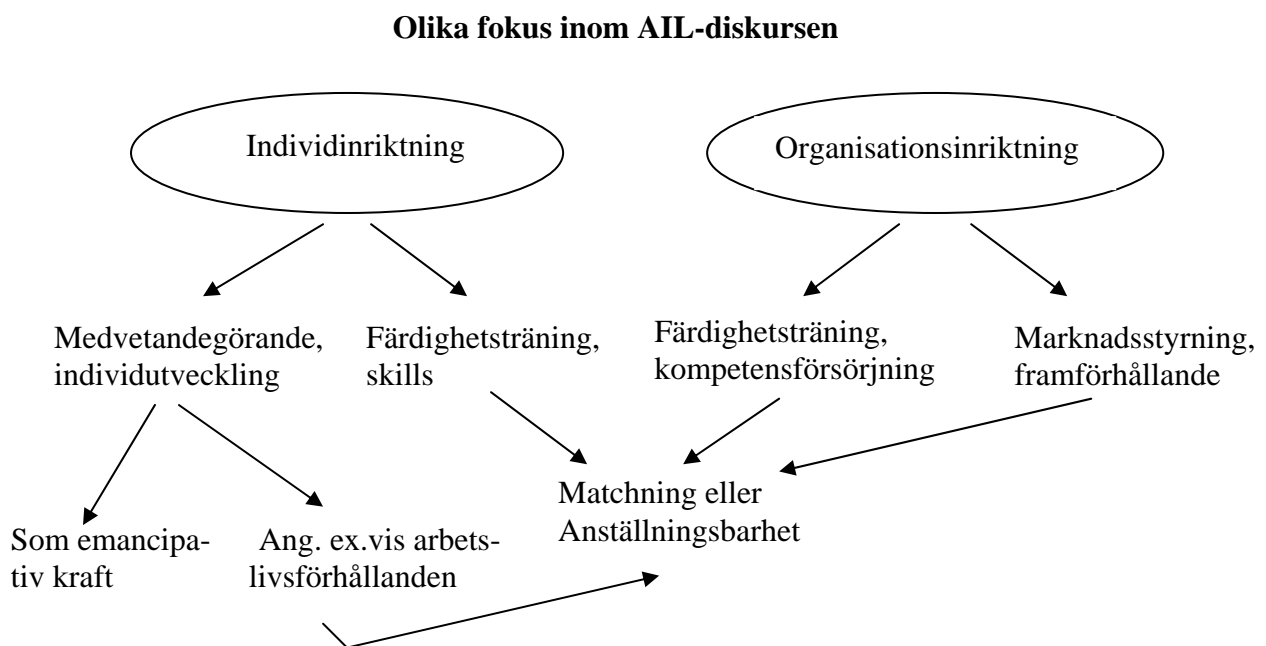


Figur 1: Burell & Morgans (1979 s 29) schema över positioneringar inom organisationsteorin, utifrån några paradigmiskt olika ståndpunktstaganden.

Den funktionalistiska sociologin, som framträder i figurens nedre högra kvadrant, är alltså den överlägset vanligaste förklaringsfaktorn till hur organisationer/institutioner fungerar. Den perspektivbegränsning detta innebär får ett antal konsekvenser, som kan kännas igen från debatten mellan Adorno och Lazarfeld ovan. Funktionalisten tar sig till exempel an de mest subjektiva frågor med objektivistiska föresatser, som om de människor frågorna rör verkligen vore förvandlade till blott och bart ett statistiskt material. För en funktionalist framstår status quo, social ordning, konsensus, social integration, behovstillfredställelse, känslighet för marknadens svängningar och en mycket långt gående solidaritet mot de organisatoriska målsättningarna som riktmärken

för hur man bör uppfatta vardagen i allmänhet och den organisatoriska verksamheten i synnerhet. Uttryck för individualitet utöver systemkonvenansens är i sammanhanget något som bör inordnas i det organisatoriska mönstret. Kunskapens innebörd reduceras till att i första hand befrämja nytta. I begreppet nytta inkluderas exempelvis ambitioner om att driva arbetslinjen, eftersom den samlade, beräkningsbara nyttan åtminstone för närvarande i det fallet antas öka på ett kameralt godtagbart sätt. I sin mest renodlade form anses världen bestå av konkreta och forskningsbara, empiriska fakticiteter, som kan gränsas av och studeras, med främst funktionalitet i sikte.

Mot detta perspektiv ställer jag följande skiss:



Figur 2: En skiss över några olika innebörder i AIL, sorterade efter skiftande utgångspunkter och (ideologiska) inriktningar

Figur två är just en skiss, det vill säga den kan och bör utvecklas vidare. Vissa pilar kunde till exempel ha varit svagare, rentav streckade, andra mer tydligt markerade, åter andra är kanske inte ens antydda. Det bör ändå framgå att de individuella lärandemålen kan, men *inte måste vara* (och det är just detta som är min huvudpoäng), desamma som de organisatoriska. Detta antagande har, som framgått, att göra med utgångspunkterna för hur man bestämmer individualitet/subjektivitet. Burell & Morgan har redan visat att det finns andra motiv för att lära än de funktionalistiska, som ju manar till underordning av just individualistiska uttryck. Samtidigt har de påmint om hur vanlig denna underordning är. Theodor Adorno (1951/1986 s 183) har, som framgått, även han insett begränsningarna hos den administrativa vetenskapen – här ekvivalent med organisationsforskningen. Han menar dessutom att en omfattande retorik

om individualitetens utbredning i stort sett inte har förmått ge individen några frihetsgrader annat än de, som bestämts av organisationsföreträdarna. Ett liknande resonemang kan tillämpas vid uttolkningen av begreppet lärande, som i funktionalistens mun öppnar för personliga initiativ utan att dessa därför avviker mer än marginellt från de institutionella imperativen. Inte desto mindre kan motiven för att lära vara mer komplexa än vad som kan fångas i aldrig så domineranta modeller, detta även inom högskolevärlden. Det är därför jag nu driver två teser om tendensen i kunskapstilläggnelsen i denna värld:

- a) att de personliga incitamenten alltmer riskerar att underordnas de organisatoriska
- b) att den risken dessutom ökar i läromodeller av AIL-karaktär

Den sistnämnda tesen bygger på antagandet att den funktionalistiska modellen för de arbetsorganisationer, som AIL-studenten hamnar i, kanske är ännu mer dominant än i skolan. I den senare talar man ju (inte sällan låtsas man åtminstone detta) trots allt som oftast om praktiken, som om den befann sig på en annan plats, i praktiken lever man den fullt ut i varje stund, på de villkor som ställs där.

Om hur det kunde vara

På vetenskapens olika fält söker forskare precision i sina begreppsbestämningar. Detta för att orientera sina forskningsinsatser mot en större, mer samlad kunskapsmassa och söka vetenskaplig sanktion för sina rön. Inom forskningsområdet arbetsintegrerat lärande är precision dock ingen enkel sak. Många särskiljande och överlappande begrepp förekommer, varav en del kommer att diskuteras här. Som pedagog kommer jag att lägga specifik vikt vid efterledet *lärande*, ett begrepp som i sin tur kan återrelateras till begrepp som kunskap och kunskapsbildning. Vad som menas med kunskap, hur den används och av vem kan ytterst ses som en maktfråga. I det här sammanhanget tenderar termen lärande ofta att fungera som ett paraplybegrepp. Det kan således omfatta allt och/eller inget. Om inte följdfrågor ställs kan det bli svårt att diskriminera mellan exempelvis teoretiskt/praktiskt, taktiskt/strategiskt, emancipatoriskt/underordnande, individ/systeminriktat och/eller positivt/negativt lärande, både med avseende på konsekvenser för den enskilde och/eller för samhället eller organisationen. För den ovan skisserade funktionalisten kan de skiftande betydelseinnehörerna säkert många gånger kännas bekväma, eftersom de, betraktade som diffuseringstekniker, möjliggör ett ställande av fokus på individen utan att göra avkall på organisationens intressen. Längre koncentrerade man sig dock inom forskningen på de något mer avgränsade – och ur ett maktperspektiv eventuellt också alltför övertydliga – begreppen *utbildning* och *inläring*, när olika lärandesammanhang diskuterades. Ett sådant sammanhang,

som det så småningom ska visa sig finnas specifik anledning att ta upp, är behavioristernas. De dominerade utbildningsdiskursen för ett antal decennier sedan. Deras, och även andras, pedagogiska och kulturella strömningar har senare vridits mot en ökad betoning av individen. Flertalet pedagoger menar sig ha gått från synen på utbildning som något som genereras i en kunskapsfabrik till att fokusera mångsidighet hos den lärande människa, som samspelar med sin omgivning. Samtidigt har perspektivförskjutningen kopplats till frågor om lärandets praktiska relevans, vilket ju – också detta beroende på vilket perspektiv man tar – kan tolkas som en perspektivbreddning och/eller perspektivinsnävning. Skolundervisning har ibland ställts mot arbetsplatsförlagt lärande. Och ibland har en integration mellan de båda lärandeformerna sökts.

Den vetgirige frågar sig här vilken innebörd förändringarna har, varför de har skett och vilken betydelse de kan komma att få. Det är nämligen fortfarande i stor utsträckning oklart på vilka grunder man (politiker, skoladministratörer, lärare, ekonomer, forskare tex.) har valt att betona en samhällelig trend mot individualisering, som den kanske allra mest väsentliga drivkraften för kunskapsinhämtandet. Det är till och med oklart om det är den inre bilden av en emanciperad individ med fri beslutsrätt, som dessa människor föreställer sig då de levererar sina utsagor, eller om det är en individ alltmer inordnad i samhällsstrukturen. Värderingarna kan också ibland komma i dagen. Olika begreppsanvändare kan mena skilda saker med likalydande utsagor. Jürgen Habermas (1984/87) har utforskat just skillnaden mellan utsaga och intention. Han drar en gräns mellan förståelseinriktade och manipulativa kommunikationsmönster. De förra kännetecknas av att utrymmet mellan utsaga och intention är litet, medan man i de senare tillåter sig att ta ut stundtals förförande svängar. Här behöver en markering göras. För egen del vill jag försöka vara förståelseinriktad på ett sätt som bör leda till just en betoning av individuell emancipation i diskussionen kring begreppet lärande. Det betyder att jag vill verka för ett lärande som är delaktighetsskapande, demokratibefrämjande och jämlikhetssträvande.

De inledningsvis nämnda Finger & Asún (2001) är återigen behjälpliga i sökandet av ett sådant lärandefokus. De menar att lärande bör präglas av glädje, ansvar och deltagande och inte, som nu ofta är fallet, av inskolning, manipulation, kontroll och utanförskap. I idealfallet byggs lärandenätverk nerifrån, av människor med fri tillgång till och kontroll över sina egna lärandeverktyg. För att komma dithän måste de utmana ett antal befintliga strukturer inom skola och (övrigt) arbetsliv. Det är, varnar nämligen Finger & Asún, inte den enskilda människan som idag brukar lyfta fram betydelsen av ett livslångt och praxisnära lärande. Snarare är det institutioner, som driver föreställningen som ett politiskt projekt, för konsolidering av de egna organisationsstrukturerna. Den tyske filosofen Herbert Marcuse (1964/1991) framhåller här att det rationalitetsideal

som styr den typen av åtgärder ofta har blivit så instrumentaliserat att det fått destruktiv inverkan på själva samhällsagendan.

Institutioner som av konsolideringsskäl eller av andra orsaker gör sig blinda för mångfalden i samhällsutvecklingen befinner alltså i centrum för Finger och Asúns kritik. Som nämnts tar de i sin tur hjälp av Ivan Illich. Denne har ett särskilt fokus riktat mot skolan. Enligt Illich har nämligen skolan skaffat sig ett orättfärdigt monopol på utbildning, vilket bland annat innebär att han ser skolan som i stora drag en fördummare av människor, eftersom de tvingas genomgå en för dem många gånger irrelevant undervisning. Ändå har det varit en utbredd uppfattning att lärande inte kan ske någon annan stans än i just skolan. Detta dessutom i ärenden och med inriktningar, vars innebörder skolan helst vill vara ensam om att bestämma. Ur en kulturkonservativ synvinkel skulle alltså ett arbetsintegrerat lärande kunna vara närmast a-priori utstämplat som undermåligt av enbart det skälet att det sker på fel plats. Här menar jag att Illich kritik kan utgöra ett, men inte det enda steget mot en förtätad relevans i AIL-ansatsen. Ett som pekar ut att lärande pågår ständigt och i alla sammanhang. Ett som visar att det är till för alla och har en inneboende, dynamisk förändringspotential, långt utöver den som fastställs som administrativa åtgärder av exempelvis en skolmyndighet. Ett där man är medveten om att den lärande individen inte är en isolerad lärenhet utan en socialt interagerande människa, som lär tillsammans med andra människor. Ett där deltagaren, den lärande människan, lär om det som är relevant för hennes arbete, i hennes vardag, för frigörandet av hennes mänsklighet. Både Finger & Asún och Illich menar att det är fullständigt meningslöst att kritisera samhällsförändringar utan att peka ut just institutionernas funktion i dessa förändringar. Någonstans slår nämligen samverkan och interaktion mellan människor över till korporativism och byråkratisism om institutionerna får stå oemotsagda. Ur ett sådant hot reser sig samtidigt en tänkbar, verklig förtjänst med AIL-ansatsen. I AIL-ansatsen finns det nämligen möjlighet att bryta upp institutionella gränser, just för att den studerande befinner sig i ett mellanrum, i ständig pendling mellan strukturer, som utgörs av å ena sidan en eller flera arbetsplatser och å andra sidan en, eller ibland också flera, utbildningsinstitution(er). Den människa som, här särskilt i intellektuell mening *befinner sig i rörelse* borde, menar jag, ha lättare för att stå emot det teknokratiska förtryck, som utgör vad Finger och Asún menar är ett ständigt, institutionellt konsolideringsmoment. Enligt Gustafsson (1996) har bildningens egentliga uppgift idag blivit att utmana denna typ av förtryck, medan Marcuse (1964/1991 s 227) betraktar ett eventuellt motstånd mot ett sådant förtryck som ett uttryck för vår ambivalens mellan att bejaka och förneka samhällsutvecklingen. Den kritiska potentialen uppstår, lägger han till, i den stunden människan inser att den etablerade rationalitetens egentliga grundkaraktär är irrationell. På lärandefältet borde den signal han därmed skickar göra oss vaksamma mot de nyttobetonande argument som riskerar att sätta bildningsambitioner och kritiskt

tänkande på undantag. Samtidigt måste också kunskapens användbarhet betonas, för att den skall framstå som subjektivt relevant. Den lärande har uppenbarligen att gå balansgång på ett stundtals ganska smalt spår.

Finger & Asún menar att det yttersta syftet med lärande är att *förändra* samhället. Inte för att öka människans anpassning/underordning utan i termer av emancipativ kraft. Delaktighetsskapande, demokratideklarationer och jämlikhetssträvanden bör landa där. Att verka för en sådan förändring är en grannliga uppgift, som omfattar åtminstone tre stadier. Först måste man, som nämnts, medvetandegöra, sedan begreppsliggöra och till sist också sjösätta sina intentioner i en social praktik. Pedagogiken är viktig i alla tre stadierna, som var för sig och tillsammans bjuder på en rad utmaningar. Inte minst tornar hinder upp sig inför det sista stadiet, där författarna lyckas anföra endast ett exempel på en framgångsrik sjösättning, nämligen participatory action research (PAR). Denna PAR-ansats skall dessutom inte förväxlas med många av de action-research försök som görs i vår del av världen. Man måste tvärtom ge sig ut på u-världens landsbygd för att i freiresk anda hitta motsvarigheter. Kanske är exemplet alltför långsökt för att tillämpas inom svensk högskoleutbildning? Men att svårigheter finns där är en sak, att ge upp ambitioner en annan. Exemplet skärper förståelsen för på vilka premisser AIL bör byggas. För egen del pläderar jag för ett medvetande- och begreppsliggörande genom att flagga för demokrati- och delaktighetsbefrämjande insatser i AIL-debatten. Så bör man exempelvis inte använda AIL för att lösa kortsiktiga kompetensförsörjningsproblem, utan istället låta det vara en långsiktig strategi för att förändra den lärandes möjligheter att tillsammans med sina medmänniskor verka som ansvarsfulla samhällsmedborgare. I den processen kan inte läraren eller högskolan vara neutral, ställningstaganden krävs. Villkor som dessa behöver klargöras. Sker inte det kan, som antytts, subversiva krafter istället verka för att ytterligare öka instrumentaliteten i de åtgärder som vidtas.

Inom vetenskapen har avståndet mellan teori och praktik etablerats alltsedan antikens dagar. Dessutom har bland annat arbetsdelningsprincipen under särskilt modernitetens epok accentuerat upprätthållandet av en sådan rågång. Att tänka abstrakt har varit ett ideal, att tillämpa detta tänkande ett annat. En ambition med det arbetsintegrerade lärandet är att minska eller kanske till och med överbrygga avståndet mellan teoretiskt och praktiskt lärande. I det sammanhanget är det, påminner jag åter om, minst lika viktigt att värna människans utveckling och som att använda AIL för att trimma teknik eller förbättra ekonomi. Och det är där jag tror att det behövs ett av arbetslivsvardagen någorlunda oberoende reflektionsrum för att upprätthålla den sagda balansakten. Lika nödvändigt som det alltså borde vara att kunna få dra sig tillbaka till exempelvis en vetenskaplig fristad är det därför att se till att denna inte utvecklas till en tummelplats för folk med utilitaristisk enögdhet. Kanske hade industrimannen Frederick Taylor

rentav en poäng när han vid förra sekelskiftet ville förlägga lärandeprocessen till arbetsplatsen för att göra den vardagsintegrerad?³ Och är det möjligt att pedagogen John Dewey inte riktigt anände konsekvenserna av att skilja lärandeprocessen från den direkta produktionen, genom att framhärda i att lärande bör ske i en skola, som alltmer söker efterapa arbetslivsförutsättningarna? Å andra sidan kände Dewey utomordentligt väl till villkoren för det arbetsplatsförlagda lärandet. Där var det inte människan som räknades utan produktivitet och effektivt resursutnyttjande. Hans slutsats blev att individen under några år behövde vistas i den fristad som skolan erbjöd för att kunna utveckla sina egna, alldeles unika förutsättningar. Dessutom gjorde den industrimiljö som var Taylors referensram parat med hans grundideologi det svårt för människan att utvecklas i arbetslivet, eftersom målsättningen var att i första hand förbruka hennes arbetskraft. Nu kan man möjligen tycka att vare sig Taylor eller Dewey har något att lära oss senmoderna människor om lärande, eftersom samhället ter sig så mycket annorlunda idag än på deras tid. Men det är nog av flera skäl en felsyn, inte minst av det principiella skälet att ingenting kan förstås om det inte ställs i ett historiskt ljus. Och då är det min uppfattning att både Taylors och Deweys synpunkter fortfarande är mycket livaktiga.

Genom den ovanstående diskussionen har jag velat påminna om att man tar på sig ett stort ansvar genom att rikta lärandet åt ett arbetsintegrerat håll, men att det också kan vara motiverat att ta det steget. Med ansvarstagande följer konsekvenser, vilket ibland leder till konflikter. Som kritiker måste man exempelvis då och då skissera en för åtminstone vissa parter ibland plågsamt utredande bakgrund, innan man målar ut detaljer. För inte minst den lärande betyder dessutom lärprocessen att figur och bakgrund skiftar plats under resans gång. Om man är vidsynt i den processen tillkommer så småningom insikter och kunskaper, som annars hade gått förlorade.

Med det lokala perspektivet som utgångspunkt

Mot bakgrund av vad jag hittills har skrivit är det inte förvånande att man i statliga utredningar då och då kan hitta rent ekonomistiska perspektiv på utbildningsverksamhet. Det sker till exempel när man i Statens Offentliga Utredningar (SOU 1996: 164 s 49) menar att: ”Med flexibla utbildningssystem uppbyggda på moduler, deltidstudier och distansstudier kan ett kontinuerligt lärande bli möjligt till låg kostnad.”⁴ Ett liknande exempel visar att synsättet är förankrat bland befattningshavare högt upp i skolhierarkin. Det är den nuvarande skolminister Jan Björklund (fp), som citeras i Skolvärlden (2007-01-18) angående behovet av så kallade elitklasser: ”Skolan har varit för dålig på att tillgodose de väldigt studiebegåvades behov [...] Jag utesluter inte att det

³ Se vidare Mårdén och Theliander (2004)

⁴ Citatet i sin tur hämtat från Idvall och Schoug (2003 s 19)

behövs regeländringar men jag tror att det redan nu går att göra mer än vad som görs – till exempel låta elever som söker en viss klass göra ett prov och uppmana dem som inte lyckas så bra att inte börja [...] Eftersom tempot är högt är det mest elever med hög studieförmåga som söker sig dit. Det sker ett naturligt urval.”

I en ovannämnd antologiartikel, Mårdén och Theliander (2004), visade vi dessutom hur man i Högskolan Västs tidigare framtidsvision lyfte fram anställningsbarhet för studenter, som ett prioriterat mål. Det är svårt att tro att begreppet anställningsbar här valdes slumpmässigt. Det bär en ny tids signum och studenter betraktas idag alltmer som kunder, medan högskolor ses som motorer för regional utveckling, eller bärare av allmän affärsmässighet, där forskning och utbildning anpassas till externa behov och begrepp som AIL kan komma att betraktas som *varumärken*. Det tycks åtminstone, ibland närmast uppenbart, som om bakomliggande normer föreskriver hur olika företeelser i AIL-sfären bör kapitaliseras. Med detta sagt måste det också framhållas att en del av de instrumentella betoningar som gjordes i högskolans förra vision idag är nertonade och att man i den nuvarande visionen snarare verkar ha lyft fram betydelsen av att inhämta bildning. Under fliken 'En utmanade högskola' i *Vision Högskolan Väst 2015* på högskolans hemsida kan man således läsa:

Högskolan Väst är en högskola man väljer för att utmanas och utmana. Som student och anställd syns du och utmanas till personlig och intellektuell utveckling genom en pedagogik och ett arbetssätt som på ett lustfyllt sätt ställer krav och som ser lärandet i ett livslångt perspektiv. Här granskas rådande kunskapssyn inom och utom akademien, här utmanas på vetenskaplig grund företeelser och organisationer i samhället.

Särskilt nyfiken blir jag på innebörderna i *lustfylldheten* respektive *granskningen av den rådande kunskapssynen*. Nyfikenheten minskar inte när jag under fliken 'Arbetsintegrerat lärande' finner att:

Förmågan att utmana och övervinna hinder för lärandet och att verka för utbyte och integration med arbetslivet är ett kännemärke för Högskolan Väst.

Det känns dock inte som om jag får någon vidare hjälp att precisera vad hindren består av och vad utmaningen och övervinnandet kunde bidra till när jag under fliken 'Strategiarbete kopplat till visionen' ser att:

Visionens ”mjuka delar” och dess konsekvenser för utbildning kräver tolkning. (s 9)

På det här området verkar det råda en osäkerhet som inte omfattar de hårdare delarna. Och då känns det fortfarande ungefär som tidigare. De mjuka värdena nämns, men preciseras inte, eftersom de då skulle kunna förpliktiga till efterlevnad. Och det vore ju att utmana de hårda värdena. Man vill både tro och

hoppas att den nämnda tolkningsprocessen utspelar sig i ett såpass tillåtande klimat, att den uppmanar till brett deltagande och djupsinniga diskussioner. Fast man kan lika gärna föreställa sig befattningshavare som – i en mer allmän mening nu – väjer undan för den typen av skarpa frågor, som denna process kunde ställa. Istället försöker man läsa av reaktionerna hos en publik, som man tror har förlorat förmågan att påverkas av något annat än common-sense, eller i snäv mening det som den blivit tillsagd att påverkas av.⁵ Det jag, som läsare av de ovanstående exemplen, under alla omständigheter tycker mig ha förstått är att jag är långt ifrån så neutral, som jag ibland vill göra gällande. Kulturen färgar helt enkelt av sig på mig och på mina kollegor, på studenter, politiker och tjänstemän. Om den kulturen domineras av ett teknisk-ekonomiskt rationalitetsideal inkluderas även vetenskapen och högskolan i en process som ökar tendensen att objektifiera kunskapsmassan, genom bland annat tendentiösa och riktade tolkningar. Det gäller även de delar av det allmänna vetandet – till exempel det vetande som riktats mot de mjuka värdena – som förr stämplades som ovetenskapliga för att de ansågs som alltför besvärliga att instrumentalisera.⁶ Nu ringer det varningsklockor, vilket i sin tur väcker ett behov av att göra såväl historiska jämförelser som att göra jämförelser på bredden. Jan Theliander (1999) har tidigare redogjort för hur en tayloristisk pedagogik pekar in mot ett lärande i och för arbetslivet, medan jag själv har hävdat pragmatismens betydelse för utformningen av ett arbetsintegrerat lärande (Mårdén, 2002). Tillsammans har vi visat att Dewey och Taylor kan sägas ha del i ansvaret för att vi landat i dessa lärandepreferenser (Mårdén och Theliander, 2004). Det är dags att göra jämförelser på bredden.

Tre internationella exempel med kommentarer

AIL i Australien och hemma

Vid en googling (2006-11-20) av begreppet *Work Integrated Learning* (förkortat WIL, eller på svenska just AIL) inser jag att mycket har hänt under de fyra år sedan jag sist, med hjälp av samma sökord och utan samma flödande resultat som nu, letade på nätet inför en publicering av en AIL-rapport (Mårdén, 2002). Som jag minns det fick jag, för att överhuvud taget komma över jämförelsematerial, använda mig av det komplementära sökordet *Workplace Learning* (WPL). Texten illustrerades sedan med exempel från bland annat Cisco Systems (USA), universitet i Flensburg (Tyskland), en bibliotekskonferens i Jerusalem (Israel) och Murdoch University (Australien). Samt den dåvarande Högskolan Trollhättan-Uddevallas verksamhetsplan. Ett typdrag hos samtliga var att de visade prov på ett slags målinriktad nyttofunktionalism. De saknade också den kritiska belysning av lärandebegreppet som jag har efterlyst.

⁵ Se Jenemann (2007 s 1), där det tydliggörs att min formulering i det här avseendet är ett slags travesti på en av Adornos ännu opublicerade texter.

⁶ Jämför Marcuse (1964/1991 s 233)

Men nu har något hänt, om inte med en fördjupad begrepps innebörd, så i varje fall med de inblandade begreppens frekvens på nätet. Jag vet inte om det är ett utslag av en allmän teknikutveckling eller om det är ett ökat intresse för AIL/WIL eller både och, men antalet träffar på det sistnämnda begreppet är strax under 47.000 medan antalet träffar på WPL omfattar drygt 860.000. Den först funna fulltextartikeln får bli urvalsprincip för en summarisk – något annat lär det ju aldrig kunna bli – sökning på begreppen WIL och WPL. En artikel av varje, bara som exempel på deras inriktning. De visar sig båda vara skrivna av australienska forskare. Jag tror inte att detta är en slump, men varför man har lyckats så väl med sina produktplaceringar kan jag bara gissa.

Den första funna artikeln, *Towards the Development of a Work Integrated Learning Unit*, har Gibson et.al från Macquaire University i Sydney som författare. Författarna konstaterar att AIL inte är något nytt fenomen och att det har kommit att omfatta vitt skilda lärandeaktiviteter. Vanligtvis har det dock, precis som vid en rad svenska högskolor, tillämpats inom sjuksköterskeutbildningar och på lärarprogram. På något sätt visar de sig också knyta an till hemmainstitutionens budgetsystem, där de på mer eller mindre välstrukturerade sätt fogas in i existerande läroplaner. Erfarenheterna är inte odelat positiva, eftersom olika kulturer har krockat med varandra. Gibson et.al beskriver här sina erfarenheter av arbetet med WIL inom ramarna för den lokala *Avdelningen för omvärlds- och livsvetenskap*, där man någorlunda systematiskt har försökt:

- utveckla en flexibel AIL-enhet inom de befintliga lärandestrukturerna
- strukturera ett läroplanssystem som möjliggör såväl objektiva som subjektiva giltiga (vad nu det är?) utvärderingar av AIL-insatserna
- utveckla klara riktlinjer för studenter, mottagarhandledare och de egna handledarna, med syftet att underlätta en effektiv lärandeprocess

Man börjar med att hänvisa till tidigare gjorda, vetenskapliga rön. Där finner man – på ett sätt som genom de olika artiklar jag studerar i det här sammanhanget så småningom ska bli välbekant för mig – att lärandet kan definieras som en medvetandeförändring. Det uttrycks alltså som något mer än informationstillägnelse eller ökning av kunskapsmängden, snarare skall en fördjupad förståelse av världen få den lärande att betrakta denna ur olika perspektiv. I det här avseendet har universiteten ofta anklagats för att förmedla en deklarativ snarare än en funktionell kunskap, man talar så att säga snarare *om* hur någonting är än att man visar hur det faktiskt utförs. Relevansen i skolundervisningen försvagas utan pragmatisk anknytning. Gibson et.al tar här till ett exempel från Biggs: *Teaching for Quality Learning at University*, från 1999, för att ytterligare argumentera för en sådan anknytning. Biggs har menat att universiteten vanligtvis lär ut *deklarativ kunskap* vid sidan av färdighetsträning, eller den *procedurala kunskapen*, för att därefter lämna över åt studenten att

försöka integrera dem till en *funktionell kunskap*, nödvändig för att fungera på en arbetsplats. Modellen har i och för sig kritiserats sedan tidigt 1980-tal, av motståndare till införandet av nymodigheter, som exempelvis det situerade lärandet. Men på Macquaire universitetet har man anammat detta lärande, vilket i sin tur faller tillbaka på Kolb och Frys modell för ett erfarenhetsbaserat lärande. Modellen är utformad som en lärandecykel, där man rör sig från handling till kritisk reflektion kring denna handling för att via sin därigenom förhoppningsvis mer utvecklade erfarenhet lägga grund för ny handling. Som jag förstår det vill man på Macquaire universitetet knyta synsättet till det interorganisatoriska arbetet, istället för att som nu lämna över åt studenten att på egen hand dra de integrerande slutsatserna. Kanske går detta att jämföra med en del uttalanden som gjorts om hur det verksamhetsförlagda arbetet (VFU-arbetet) fungerar på Högskolan Västs lärarutbildningar? För att ta ett svenskt exempel? Åtminstone en del av de lärare som arbetar där vill i varje fall planera delar av det arbete som studenten annars hade varit utelämnad åt sig själv att genomföra. Kanske har de rätt? Men är det samtidigt inte problematiskt att föreskriva vad som bör göras på ett sådant här område? Ur kritisk synvinkel känns det inte som givet att en ökad administrativ insats förbättrar möjligheterna att lära. Kanske behöver till och med studenterna bli en smula utelämnade (i betydelsen göras egenansvariga) för att lära? Är inte denna åtminstone partiella utelämnadhet rentav ett egentligt syfte med praktiken? Kanske handlar det till sist om graden av föreskrivande? Man får inte bortse från att en (alltför) långtgående planering av det arbetsintegrerade lärandet kan missgynna de integrativa för att istället gynna de administrativa aspekterna av lärandeinsatsen. Och då är det ett system, styrt av instrumentella faktorer, som träder fram.

Lärande genom erfarenhet kan även, menar nu Gibson et.al, baseras på en modell utvecklad av Boud et.al (*i Learning in the Workplace. Strategies for effective practice*, utkommen 1993). Dess huvuddrag är att:

- erfarenheten betraktas som själva utgångspunkten för lärandet
- den lärande konstruerar nya erfarenheter genom sina handlingar
- lärandet ses som en holistisk erfarenhet
- lärandet är socialt och kulturellt bestämt
- lärandet påverkas av socio-emotionella sammanhang

Det finns spänningar och motsättningar såväl inom som mellan dessa antaganden. Gibson et.al reder dock inte närmare ut vilka, något som man kanske inte heller kan begära i en kort internetartikel. Inte minst verkar antagandena ändå på vissa punkter gå i varandra, något som ju i sig kan tala för att modellen behöver utvecklas ytterligare.

AIL kan ses som former av erfarenhetsbaserat lärande där studenten tillägnar sig kunskap, färdigheter och känslor relaterade till arbetslivets omedelbara och därför också relevanta omständigheter.⁷ Dessutom antas arbetsplatser kunna ge möjligheter för lärandet att utvecklas som ett samarbete i en ständigt fortgående process. På *Avdelningen för omvärlds- och livsvetenskap* har man som mål att kapitalisera (det står verkligen så) den här typen av möjligheter, till fromma för alla inblandade intressenter. Där och då landar man i samma typ av ambition som har annonserats av ett antal svenska utbildningsinstitutioner, när det gäller satsningar av AIL-karaktär. Utbildningarna skall nyttiggöras, varför också ekonomistiska argument drar ett streck för eventuella excesser i den kunskapsinhämtning, som ligger bortom nyttan. Därmed förvandlas retoriken om medvetandeförändring, i varje fall i den del som antyder personlig utveckling, till att handla om att kapitalisera mänskliga resurser. Den i individen inneboende förmågan till att anta flera perspektiv och att med hjälp av dem så småningom transcendera de etablerade strukturerna tycks under alla omständigheter ha begränsats. Kanske hamnar man därmed så småningom rentav i en självmotsägens reduktion? Om inte annat så sätter det fjärde villkoret i den nyss redovisade uppräknigen, det vill säga det om att lärandet är socialt och kulturellt bestämt, en borte gräns för dess systemöverskridande förmåga.

Nu räknar Gibson et.al upp poängerna med att använda sig av AIL. Relevans blir ett frekvent ord. Den studerande begåvas med ett antal specifika färdigheter och lär sig tyda samtalskoder på plats, han eller hon får insikt i teamarbete, projektdesign och allt detta som det innebär att arbeta realistiskt. Vardagstillvaron i "real business" uppdragas, man förbättrar sina möjligheter till att få anställning direkt eller längre fram. Arbetsgivarna får möjligheter att träna studenter på specifika arbetsuppgifter, de får tillgång till de resurser som universitetet erbjuder, vilket ökar flexibiliteten och utrymmet för kreativitet, samt sist men inte minst, man ges tillgång till kompetent arbetskraft. Universitets utbildningsprogram blir mer attraktiva genom de allianser som skapas med industrin. Alla verkar vinna på arrangemanget. Jag tycker mig ha hört denna inställning förut.

AIL håller på att bli en global företeelse. Enbart i Australien finns konceptet på ett tjugotal universitet, där fler än 10.000 studenter berörs. Relativt få kritiska röster höjs, och de som ändå gör det verka ansluta till systemvillkoren. En invändning lyder exempelvis: "More work placements, however, do not mean better quality of provision." I det senare fallet verkar åtgärden (provision), snarare än lärandet – oavsett vad nu detta kan tänkas omfatta - i centrum.

⁷ Notera här likheten med det strukturella uppställandet av bolognaprocessens examensmål. Är den likheten en slump? Personligen tycker jag att uppställningen påminner en del om de bildningskriterier professor Ingrid Carlgren ställde upp i förarbetena till Lpo 94.

Gibson et.al presenterar en lista över olika AIL-aktiviteter. Den omfattar insatser i förberedande kurser, COOP-program, job shadowing, lärlingsplatser, kurser som hålls av universitet och näringsliv gemensamt, fältarbete och så vidare. De stryker under att AIL-verksamheten bör vara välorganiserad, vilket kan ske genom en formalisering av fasta och långsiktiga målsättningar. Den bör även vara knuten till välstrukturerade handlingsprogram och i god tid inplanerade arbetsrutiner. Studenten har rätt att få veta vad som förväntas av honom/henne, något som får mig att dra paralleller till det pågående bolognaarbetet i Europa, där tydliga examensmål utarbetas mot bakgrund av en argumentation kring studenters krav på rättsäkerhet. Vid Macquaireuniversitetet är allt sammantaget, enligt författarna, huvudelement i en lyckad AIL-satsning.

Härefter riktas artikeln in mot lokala förbättringsåtgärder. Gibson et.al föreslår ett program för att bättre anpassa Avdelningen för omvärlds- och livsvetenskap till AIL-konceptet. En arbetsgrupp har bildats. Dess ansvarsområde är:

- att leda processen mot att utveckla och implementera en läroplan för såväl AIL som för studenternas lärandemål. Genomförandet förutses inte kunna ske utan motstånd, eftersom en del håller fast vid det gamla systemet utan att inse värdet av att anpassa sig till det nya⁸
- att försäkra sig om ett läroplanskoncept, som är tillräckligt flexibelt och robust för att både kunna anpassas till det rådande betygssystemet och till alla de behov och möjligheter som samarbetet med industrin medför.⁹ Man talar här om att skapa 'new WIL units'
- att göra en resursöversyn för att försäkra sig om ett konstruktivt lärande (det står just så) hos studenterna. De strukturer som finns bör här möjliggöra för studenten att reflektera över och artikulera sina målsättningar (lärandemål), handlingar och handlingsutfall med det yttersta syftet att han/hon ska kunna upprätta en 'personalised learning portfolio'
- att uppfylla kraven på effektiva utvärderingar av studentens lärandemål. De återkopplingssystem som skapas måste vara träffsäkra, noggranna och leva upp till alla vederbörliga universitetsstandards
- att förhandla fram och säkra ett relevant AIL-ledarskap för avdelningen, universitetet och framtida samarbetspartners, med siktet inställt på att

⁸ Jämför här Gibbon et.al (1994) och den polarisering de beskriver mellan två lärandemodeller: Mode 1 (det gamla) och Mode 2 (det nya). Kanske kan en jämförelse även göras med Thomas Kuhns paradigmatiska skiften. Han framförde ju åsikten att det gamla inte kunde ta till sig det nya, eftersom perspektiven var inkommensurabla. Det gamla försvann med andra ord inte med mindre än att bärarna av detsamma dog ut.

⁹ Det står just *industrin*, vilket även kan jämföras med den (över) betoning av *företag*, som mottagande parter, i de COOP- och AIL-satsningar som i varje fall tidigare har gjorts vid Högskolan Väst.

minska bland annat byråkratiskt krångel och förbättra koordinationen mellan inblandade parter

AIL:s yttersta innebörd är, upprepas det, att vara till nytta för studenter, arbetsgivare, universitet och samhälle. En reflektion är att det nog inte är så mycket som skiljer mellan hur man prioriterar i Sverige och Australien. Fältet verkar vara relativt tätbefolkat av forskare med en pragmatisk inriktning, som gör att de i sin tur ser vissa men inte andra aspekter i det av mångdimensionalitet präglade begreppet lärande. I en jämförelse mellan de båda länderna anas också avvikelser, inte minst på det strukturella planet. Det verkar, återigen, som om man genom upprepandet av att studentens lärandemål borde utvecklas i Europa (eller i varje fall i Sverige) snarast har lämnat över åt det politiskt projektet EU att driva förändringar genom exempelvis bolognaprocessen, istället för att lita till lokala initiativ. Däremot påminner framlyftandet av platsrelaterade särarter genom skapandet av särskilda högskoleprofiler i Sverige liksom betonandet av samverkan med företag och institutioner på ett regionalt plan mycket om satsningarna vid Macquaireuniversitetet. Här som där tycks det finnas en trend mot att ställa universitet och högskolor i den kommersiella nyttans tjänst.

För att visa att AIL inte är någon engångsföreteelse, i varje fall inte med avseende på inriktning, läste jag alltså även den först öppnade fulltextartikeln på Googles uppslagsord Workplace learning (WPL) (2006-11-20). För jämförelsens skull är det en poäng att även den är australiensisk, i det här fallet hämtad från Australian National Training Authority. Myndigheten sammanfattar sina rön kring hur en ideal, arbetsplatsförlagd lärandesituation ser ut på följande vis:

- Syftet med WPL bör vara att öka den innovativa kapaciteten i företaget
- Organisationskulturen bör stödja och värdesätta lärande
- Lärandet bör vara en del av affärsidén, som går att integrera i företagets planering
- Lärandet bör anpassas till rådande (yttre) omständigheter
- Lärandet bör även anpassas till individens förmåga att öka sin arbetskapacitet
- Nätverk, samarbete och partnerskap bör användas som medel för att underlätta lärandet.

Man kan jämföra den här uppställningen med den redan fotnotvis nämnda modellen för ett Mode 2-baserat kunskapskoncept av Gibbons et.als (1994). Det slagets kunskap har ett tvärprofessionellt upplägg och är projektbaserat. Den kunskap som genereras därigenom anses vara att föredra framför den disciplinbaserade, traditionella Mode 1-kunskapen. Man skulle även kunna hävda att Mode 2-kunskapen representerar en ny, mer marknads- och kundanpassad

kunskapsform. I samarbete mellan olika experter löser man nämligen konkreta, närmast just-in-time-betonade problem på ett vanligtvis effektivt och praktiskt sätt. Det framskymtar att Gibbons et.al tycker att Mode 1-kunskapsmodellen är förlegad. Enligt Schoug (i Idvall & Schoug, 2003 s 9) är det till och med många som idag betraktar de traditionella utbildningsinstitutionernas recept för kunskapsinhämtning som förfallna. Lärandeformer som AIL bär under alla omständigheter en relativt tydlig Mode 2-prägel, inte minst för att anpassningen till de faktiska omständigheterna utgör en framskjutande lockelse. Systemimperativen blir emellertid samtidigt också tydliga, inte minst för Gibbons et.al, som givit sin bok den föga beslöjade titeln *The New Production of Knowledge*. I deras fall talar mycket för att kunskapandet redan initialt ses som en produktionsfaktor. Även i övrigt betonas lärandets varuformskaraktär. I AIL-konceptet bör den lärande anpassas till befintliga omständigheter. En ökad arbetskapacitet hos studenterna betonas särskilt. Anpassningen förväntas ske genom samarbete mellan utbildningsinstitution, avnämare och studenter. Nu ska det samtidigt sägas att AIL och kanske också WPL mer är att betrakta som strategier för genomförande av (högre) utbildning, medan Mode 2 snarare betecknar ett sätt att organisera forskningsinsatser. Ändå har de båda koncepten det väsentliga gemensamt att de verkar för en ekonomisering av kunskap i en kultur som ser kompetensanpassning som det kanske främsta sättet att lösa effektivitetsproblem. Kapitaliserade utbildningar är till för att lösa konkreta, praktiska frågeställningar med metoder, som får den nyssnämnde Schoug att ta till begrepp som kunskapsfetisering. Liksom med nästan all anpassning innehåller processen två simultana och parallella tendenser, nyorientering och sökandet av förankring/legitimitet. Den förra betonar kontrasten till det förlegade, enligt en logik som gör det nödvändigt att söka sig bortom befintligheterna, den senare strävar efter rättfärdiga nyordningen genom att konfirmera dess plats i befintligheten. Legitimitet går inte att vinna om inte båda stödbenen fungerar. I en sådan process ges det ibland föga plats åt de kritiska invändningar, som skulle kunna rubba balansförhållandet. Begreppet lärande behandlas följdriktigt ytligt, i den meningen att det underordnas de anpassningspostulat som föreligger.

Det går, både i det fall som jag sysslade med för fyra år sedan och idag, att märka att en jargong smyger sig in i försvaret av AIL, WIL, WPL, VFU eller vilken betoning man nu väljer att göra i detta begreppsliga kluster. Det kanske allra mest styrande uttrycket är just anpassning. Andra frekvent förekommande ordkombinationer är innovativ kapacitet, kostnadseffektivitet, konstruktivt lärande, reellt värdesättande, ett nytt sätt att tänka, anställningsbarhet, efterfrågestyrd kompetens, implementera, livsplanering och utveckling. Ordval är betydelsefulla. De skvallrar om vilka tanke sätt som dominerar och vilka värderingar som ligger bakom dominansförhållandena. Det går att dra historiska paralleller för att belysa fenomenet, exempelvis med hjälp av lingvistikern

Saussures begrepp *la langue* (språket som socialt system) och *la parole* (språket som manifesterad text), eller filosofen Wittgensteins språkspelteori eller – för att ta ett måhända mer svårsmält exempel – filologen Klemperers noteringar kring det tyska språkets nazifiering under andra världskriget.¹⁰ En inte bara språklig utan också faktisk utarmning sker där det dominerande, av även åtskilligt mindre totalitært slag än i det sistnämnda fallet, bereder sig plats. Ibland sker det öppet men ofta lite i skymundan. Jargongen används i situation, för att gestalta och normera det för-handen-varande, till exempel en ideologisk överbyggnad, ett anbefallt eller önskat tankemönster eller kort och gott en styr- eller maktstrategi. I AIL-sammanhang är det vanligtvis affärskulturens värderingar som har gjorts till norm. Just därför tenderar ord som flexibel att inte sällan ges en innebörd av anpassning, eller kreativitet att få en liktydighet med systemkonformism. Detta är inte någonting som jag tycker lite allmänt utan har a) teoretiskt stöd b) empiriska belägg för. De senare hämtade inte bara från Australien, Kanada, Tyskland och USA (se nedan) utan från den svenska högskolevärlden. Ett exempel är uppsnappat på en konferens kring verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och arbetsintegrerat lärande.¹¹ Där omhuldar representanter, i flera fall ledande sådana, från såväl initiativtagaren (Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning) som universitet och högskolor ett begrepp på modet, nämligen anställningsbarhet. Några noteringar i den här använda formen är:

- Vi vill tydliggöra och fördjupa kontakten med avnämare och införa entreprenörskapsutbildningar inom samtliga program.
- Anställningsbarhet är ett ledord, ett honnørsord, för vår högskola
- Ett win – win förhållande kan uppstå, där arbetsgivaren får någonting tillbaka, han får nytta av en student
- Det är en utmaning för de privata företagen att inse att detta [det vill säga detta att ta emot studenter som gör praktikförlagd VFU] är en investering, att de kan få nytta av studenten senare. Det bästa argumentet för en företagare att ta emot en student är att det ökar anställningsbarheten
- satsningarna ska motsvara arbetsmarknadens behov och främja anställningsbarhet.
- Det gäller att profilera sig, att koncentrera verksamheten, att skapa konkurrenskraft.

¹⁰ Enligt NE samlades dessa Saussures anteckningar samman av hans studenter och gavs ut 1916 under titeln *Cours de linguistique générale*. Wittgensteins språkspelsteori härrör från *Filosofiska undersökningar* (1978) medan Klemperers (2006) teser stammar ur *Lingua tertii imperii (Tredje rikets språk)*

¹¹ Anordnad på temat *Verksamhetsförlagd utbildning – arbetsintegrerat lärande inom vård-, socionom- och lärarutbildningar* på Högskolan Kristianstad av *Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning* (NSHU) den 12 – 13 februari 2007.

- En vision är att öka anställningsbarheten. Vi vill flytta fram våra positioner. Det yttersta målet med samverkan är att få något tillbaka.

Det talas, på ett sätt som kunde vara hämtat från en skolbok i marknadsföring, om ömsesidiga fördelar för olika inblandade intressenter vid ett införande av AIL-liknande satsningar. Och återigen: betoningarna är inte slumpartade utan systematiskt ansatta. Ideologin finns internaliserad i den, som har att företräda den på plats. En AIL-företrädare på Högskolan Väst protesterar när han hör mig tolka begreppet AIL som om det vore den kreativa klassens instrument för förmedling av handgreppskunskap. Begreppet kreativ klass har, ska det sägas, etablerats av Florida (2006) som en beteckning för det stora och dessutom ökande antalet människor som arbetar i kunskapsyrken, i dagens samhälle. Jag uppfattar denna klass, i varje fall så som den presenteras av Florida, som bärare av en huvudsakligen nyliberal marknadskonformism, något som inte emotsägs av Florida (2006 s 11) när han i en programförklaring anger att:

Vår tids verkliga utmaning är att fullborda det system som vi skapat – att bygga ett öppet och kreativt samhälle som kan ta vara på den kreativa energi som vi har släppt lös och mildra den oro och splittring som genereras. Det är ingen lätt uppgift. Det kommer att krävas nya sorters sociala institutioner och riktlinjer för att fullborda systemet och få det att fungera. [...] Det tog lång tid innan vi hade anpassat oss till industrialiseringen, det var en process som krävde mycket givande och tagande och många experiment som inte fungerade. Men till slut [...] byggde vi ett industrisamhälle med kapacitet att stödja och ta vara på det industriella maskineriets enorma produktiva kapacitet. [...] Detta innebar starten för en gyllene tid med ökad produktivitet och högre levnadsstandard.

Det är väl inte att vara kreativ att lära sig handgrepp, invänder alltså ändå min sagesman. Kreativitet är ju något annat och mera! När min kommentar blir att jag uppfattar kreativitet i just Floridas tappning som anpassning blir han förvånad. Enligt min mening illustrerar både han och jag därmed hur språket kan fungera som ett propagandainstrument. I det här specifika fallet för att momentet av övertalning nästan försvinner bakom ridåer av euforismer. Man skulle kunna hävda att begreppen tar färg av de sammanhang, som begreppsanvändaren låter dem framskynta i.

Det tillhör också jargongens centrala villkor att fältanknutna artiklar, antologier och monografier presenteras på engelska. På nätet dominerar det språket fullständigt. Det normerar tanke- och uttrycksvärlden på ett sätt som gör att händelser utanför den engelskspråkiga världen ofta generaliseras bort. Erfarenheten säger mig dessutom att engelskans dominans inte bara gäller nätpresentationer utan i viss mån även inom den akademiska världen. Men även i den engelskspråkiga delen av världen finns det centra och periferier. USA och i någon mån England tillhör de förra medan till exempel Australien, Kanada och Nya Zeeland är något mer perifera, trots att de i jämförelse med USA har

ungefär samma historia, med bland annat en omfattande europeisk invandring för cirka hundra år sedan. På flera andra sätt kan man dock säga att de befinner sig i utkanterna med ungefär samma geopolitiska förtecken som Sverige ligger i utkanten av Europa. Detta gör dem intressanta som jämförelser. Nästa exempel kommer från Kanada.

AIL i Kanada

Som redaktörer för en antologi om varvat lärande (alternated learning) gör Schuetze och Sweet (2003) ett svep genom ett antal AIL-liknande satsningar i Kanada. I en jämförelse mellan länder och intressesfärer förekommer närmast naturligt vissa begreppsliga glidningar. Här använder man alltså just ordkonstellationen *alternated learning* i ungefär samma mening som jag förstår *work integrated learning*, det vill säga som beteckning för ett slags hybrid mellan klassrumsundervisning och arbetsplatsförlagt lärande. I fortsättningen jämför jag de båda koncepten genom att ibland använda benämningen AIL och ibland benämningen varvat lärande. Helt i tidens och kulturens anda sägs även denna typ av lärande vara individinriktat. Förutom att allmänt uppmuntra individen och bidra till personlig utveckling syftar den framför allt till bemästrande, det vill säga till att den studerande på ett framåtsyftande sätt får möjlighet att skaffa sig ett antal konkreta färdigheter. Själva kärnpunkten i lärandet är mixen mellan formell skolning och praktikinriktat lärande. Där och då förses individen nämligen med både erfarenhetsbaserade relevans och potential för kritiskt tänkande. Den förra naturligtvis hämtad från praktiken, medan den senare antas komma från skolan.

För att förstå varför man, närmast tvärtemot vad jag hittills har hävdad, gör antagandet om att skolan är bärare av ett kritiskt tänkande erinrar jag åter om Deweys argument för att hålla skolundervisningen skild från produktionen (se vidare Mårdén och Theliander, 2004). Endast så ges utrymme för personlig utveckling, något som i sin tur är en förutsättning för kritisk tänkande. Ett tänkande som i motsvarande mån försvåras när lärandet förläggs i nära anslutning till produktionen, på tayloristiskt vis. Att det inte utvecklas någon jordmån för personlig växt där är kanske inte så underligt eftersom taylorismen förutsätter ett totalt igenfyllande av klyftan mellan organisatoriska mål och personliga. I arbetslivet förväntas medarbetarna helt enkelt gå igenom en likriktande, mental revolution, som gör kritiska invändningar obsoleta. Ur den här aspekten finns det alltså, upprepningsvis, en uppenbar risk för att utrymmet för kritik minskar när studenten konfronteras med praktikinriktade modeller av AIL-typ. När Smaller (i Schuetze och Sweet s 101) citerar Dewey förnyar han uppmärksamheten på problemet: "The kind of vocational education in which I am interested is not one which will 'adapt' workers to the existing industrial regime ... but one which will alter the existing industrial system and ultimately transform it." Här verkar jag få medhåll, eftersom en kritisk hållning efterlyses.

Men det framgår samtidigt hur försiktig man måste vara i sin AIL-anpassning, så att den inte förs så långt. Med hjälp av Foucaults maktanalys hävdar nu även McKinlay och Starkey (1998) att en tidigare byråkratisk kontroll av en kunskapsintensiv arbetsmarknad har ersatts av en normativ, mer individinternaliserad. Denna kontroll svarar upp mot det man vill inpränta hos studenterna, genom AIL-insatserna. Nämligen hur viktigt det är att ha kännedom om klädkoder, uttalade normer, gränser för acceptabelt beteende visavi kollegor och kunder etcetera, det vill säga all denna praktiska sociabilitet som gör att studenten bereds en okontroversiell entré i arbetslivet. På det sättet förhandlas studentens/den kommande anställdes personliga uttryck bort till förmån för systemkonforma anslag. När dessa väl satts på plats behöver AIL-insatsernas negativa implikationer inte ens diskuteras, eftersom ett ifrågasättande stämplas som irrelevant. Ändå utmanas, enligt McKinlay och Starkey, underordningen genom det teamwork, som i exempelvis Gibbons et.als (ibid) kunskapsmodell av Mode 2-typ gjorts till ett huvudtema. Anledningen är att man i arbetsorganisationsformen teamwork strävar efter att minska avståndet mellan tänkande och utförande. För Taylor var detta avstånd däremot organiserandets själva raison d'être. Om arbetaren inte framtogs makten att själv planera sitt arbete kunde arbetsmomenten nämligen inte utföras på det mest rationella sättet.

En fråga som återstår att besvara är om man i Schuetze och Sweets kanadensiska översikt i fortsättningen kommer att klara av att balansera det kritiska kunskapsintresse, som man säger sig värna, mot ett dominerande, praktisk-instrumentellt styrsystem. Redaktörerna inleder med att sortera in AIL-åtgärderna i ett antal, som det tycks, analytiskt fruktbara kategorier:

- Arbetsträning/stödundervisning för de unga, som inte kan eller vill studera. Här underlättas inläringen genom ett fokus på konkretion, till skillnad från den företrädesvis kognitiva förmedling av abstraktioner, som man ägnar sig åt inom skolan. Som en betydelsefull bieffekt stärks de ungas självförtroende och självuppfattning
- (allmän) arbetslivserfarenhet för unga studenter, så att de får en fördjupad kontextuell förståelse av arbetslivets villkor. Författarna sorterar in COOP-lärandet under denna kategori.
- systematisk träning av avancerade arbetsmoment, i form av exempelvis lärlingssystem för hantverkare, men också inom utbildningar till läkare, jurister, sjuksköterskor osv.

Även om det varvade lärandet har en lång historia, har en medveten integration av klassrums- och arbetsplatsförlagt lärande ändå inte pågått särskilt länge. I varje fall inte på något systematiskt sätt. Nu har emellertid frågeställningen aktualiserats för att man inom nyare forskning har börjat förstå dels hur kunskap konstrueras och dels fått upp ögonen för hur stor roll det situerade lärandet

faktiskt har i den kunskapsprocessen. Schuetze och Sweets menar att många forskare ser skillnaden mellan skolans abstrakta lärande och arbetslivets konkreta applikationer som dysfunktionell. Även om inte Schuetze och Sweets pekar ut någon radikal lösning i ena eller andra riktningen går det att tänka tanken att man löser upp den angivna motsättningen genom att göra front mot Dewey. Det vill säga lyssnar till exempelvis Illich och monterar ner institutionen skola (i varje fall såsom vi hittills brukar ha känt till den), eftersom den ändå inte sätter individen i stånd att möta vardagslivets realiteter. Här kunde naturligtvis ett led i demonteringen vara att framhålla de AIL-betonade lösningarnas förträfflighet. Beträffande den omstridda institutionen skola kan man alltså på nästan samma gång både hitta argument för att avveckla och utveckla den. Det är dock viktigt att försöka utröna på vilket ideologiskt ben den människa står, som genomför argumentationen. Schuetze och Sweets för, vad jag känner, inte den argumentativa frågan till sin spets.

Övertygelsen om att det situerade lärandet, eller som det här också på ett ganska avslöjande sätt kallas de kontextualiserade instruktionerna, är viktigt för studiemotivationen hos studenter bygger däremot på fem antaganden:

- det är inte tillräckligt att lära ut procedural kunskap, eftersom ingen kunskap blir giltig förrän den möter sin tillämpning
- individen bär alltid med sig en förförståelse in i lärandesituationen. Den kan endera underlätta eller försvåra inläringen, men den måste alltid tas i beaktande
- på en arbetsplats är den lärande *aktivt* inbegripen i sitt eget lärande. För att systematik skall uppstå i det lärandet måste emellertid också stöd lämnas, i form av coaching, uppföljning, utvärdering och korrektion.
- I ett arbetsplatsförlagt lärande blandas ständigt specifik med generell och/eller generaliserbar kunskap. Den lärande måste därför utveckla *personliga* strategier för att hantera sitt kunskapsbagage och sitt uppträdande
- I ett arbetsplatsförlagt lärande får den lärande kulturell kännedom om fysiska, konceptuella, symboliska och sociala förhållanden på arbetsplatsen

Inom forskning knuten till AIL fokuserar man för närvarande de övergångar (transitions) som sker dels mellan ungdoms- och högskola, dels mellan högskola och arbetsliv. Ur Schuetzes pragmatiska perspektiv uttrycks det, i det sistnämnda fallet, som bekymmersamt att arbetslösheten och/eller mismatchningen utbildning – yrkesliv ökar bland ungdomar.¹² Man utbildar sig utan att sedan få

¹² Det är ungdomarna man koncentrerar sig på. Vuxenutbildningen nämns endast i förbifarten på ett par ställen.

anställning inom utbildningsfältet. Till en del beror detta på förändringar i arbetsmarknaden som sker oberoende av individens kunskapsprofil, men i många fall handlar det helt enkelt om att han/hon är dåligt förberedd på vad som komma skall. Här anar jag både paralleller till och en del olikheter mellan den svenska och den kanadensiska forskningspolitiska debatten. De färdigheter som avses är, skriver nämligen författarna, inte enbart av teknisk art utan även sociala och personliga. Det har framförts att de humankapitalteorier, som ofta används för att analysera situationer som dessa, inte förmår att förklara mellanmännliga relationer. Bland annat har yrkesskicklighet och/eller utövandet av specifika färdigheter en social dimensionalitet som inte fångas upp, vilket i sin tur gör att teorier om socialt kapital många gånger skulle ha haft ett högre förklaringsvärde än de modeller som tas i bruk. Man får helt enkelt inte, som nu ofta sker, bortse från att historiska, geografiska, kulturella och sociala faktorer måste användas för att förstå och organisera lärande. Behovet av en perspektivbreddning kommer dessutom att öka, eftersom informations- och/eller kunskapssamhället ställer krav på såväl utbildningsinsatsers design, som på de sätt de implementeras och leds. Inom de lärandeformer som växer fram kommer mer hänsyn att tas till den lärandes preferenser än hittills, profeterar Schuetze och Sweets. Akademisk skolning kommer att ses som ett, bland många andra sätt, att skaffa sig kunskap. Redaktörerna tror att AIL kommer att spela en allt viktigare roll i den utvecklingen. Den lärande kommer att kräva inflytande över besluten för att investera i sitt lärande. Ibland tycks ett enda litet ord avslöja allt. Här gör den ansats som nästan började låta inkluderande plötsligt halt inför ordet investera. Ordvalet får mig att misstänka att inflytandet i själva verket kan komma att reduceras till ett pseudoinflytande. Man kan tala om sociala bestämmelsefaktorerens betydelse och dessutom betona kommunikativ förmåga, individuell beslutsfrihet, jämlikhet och emancipation i en skön ny värld men ändå hantera dem som poster i en investeringskalkyl när det kommer till kritan. Paralleller kan dras till såväl rop på uppstramning av lärandeflaggskeppet AIL inom Högskolan Väst, som andra svenska högskolors efterlysande av mer riktade och bredare VFU-ansatser. Säkert har man ofta anledning att fråga sig vilka motiv som ligger bakom den typen av markeringar.

I Schuetze och Sweets antologi rätas en del frågetecken ut och hjälp att strukturera olika uppfattningar om lärande ges. En av författarna, Garnet Grosjean, fördjupar exempelvis förståelsen för det medvetandegörandebegrepp, som hittills mest har nämnts vid namn. Grosjean tar i sin tur hjälp av fenomenografin, introducerad Ference Marton och frekvent använd av forskare i min omgivning, under min forskarutbildningstid. Det ger dimensionalitet åt lärandebegreppet och förståelseprocessen. Jag får veta att det finns sex eller kanske till och med sju stadier att gå igenom på förståelsetrappan.¹³

¹³ Grosjean menar sig ha funnit vissa empiriska tecken på ett av fenomenograferna hittills upptäckt sjunde steg, nämligen insikten om att lärande är en livslång process. Den här uppställningen kan även

- lärande som en ökning av informationsmängden
- lärande som memorering och reproduktion
- lärande som tillämpning
- lärande som förståelse
- lärande som förmåga att se något på ett nytt och/eller annorlunda sätt
- lärande som personlig förändring

Grosjean visar också att kunskapsutvecklingen är relaterad till antalet terminer i utbildning. Vid intervjuer med ett antal studenter på en COOP-utbildning kan han således påvisa förekomst av de tre första kategorierna uppfattningar under den första terminen, de fyra första under den andra och de fyra sistnämnda, men inte de två första under den tredje terminen.¹⁴ Utbildningen tycks med andra ord medföra progression i lärandet, som verkar vara kumulativt uppbyggt och syfta till en successivt fördjupad förståelse av lärostoffet. En av Grosjean uttalad sidoeffekt är att denna tingens ordning ger legitimitet åt utbildningsinsatserna ur skolfunktionalistisk synpunkt, i så måtto att man kan peka på att något positivt händer med studentens utveckling i relation till de åtgärder som sätts in. I det tredje stadiet, som heter *lärande som tillämpning*, rör det hur som helst på sig. Studenterna reproducerar inte längre kunskap som en passiv mottagare utan blir en alltmer aktiv tillskapare av densamma. De har kommit till insikt om att de behöver en grund att stå på och att de, med den grunden som bas, själva kan påverka olika skeenden. Man kan tala om en internaliserad kunskap, eftersom den kan flyttas över till sammanhang utanför de med omedelbar anknytning till den konkreta lärandesituationen. Själva det faktum att utbildningen är varvad tycks här vara till gagn för lärandet. I själva verket är det på detta stadium som studenterna på allvar inser att arbetsplatsen i sig är en plats för lärande. Insikten uttrycks flitigt, i utsagor om att kunskap utan tillämpning är av föga värde. Man får även lära sig färdigheter och kontextspecifika tekniker i arbetslivet som anses värdefulla när man kommer tillbaka till klassrummet. Det är i växlingen mellan klassrumsteori och tillämpning som förståelse uppstår, på ett sådant sätt att det inte längre räcker för studenterna att veta ungefär vad de skall göra eller ens hur de skall utföra det, de behöver också knyta sin kunskap till ett alldeles specifikt syfte. När de så småningom förmår att sätta kunskapen i perspektiv närmar de sig ett professionellt förhållningssätt. Man betraktar inte längre lärostoffet som något nytt och annorlunda utan inser att man själv har förändrats i sin syn på kunskapandet.

jämföras med den av professor Ingrid Carlgren upprättade modellen över de fyra F:n (fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet), i förarbetena till Lpo:94. Det var ett av hennes sätt att peka ut mångdimensionaliteten i lärandebegreppet.

¹⁴ Jämför den fenomenografiska studie som Björn Hasselgren (1981) genomförde på förskolelärare och deras utveckling under sin förskolelärarutbildning.

När Schuetze och Sweets så småningom skall sammanfatta sin antologi återkommer de till att deras AIL-koncept innefattar såväl en utveckling av yrkesinriktade färdigheter med effektiviteten som ledstjärna, som en kritisk reflektionsförmåga med individutvecklande implikationer. Flera av antologiförfattarna kritiserar till och med öppet, skriver redaktörerna, ett antal neo-liberala fraser om ett alltför arbetsmarknadsanpassat och nyttoinriktat lärande. Fler intrikata frågor måste således ställas till universitet och högskolor när det gäller outredda målkonflikter på det här området. Det är inte på något sätt oproblemiskt att både fostra studenter till personlig växt och förbereda dem för arbetslivet. Jag har exempelvis nämnt att det finns kritiska invändningar mot satsningen på tillämpade och teknikinriktade utbildningar för att de tenderar att marginalisera studenternas kritiska och kreativa förmåga. Någonstans i närheten av detta konstaterande verkar redaktörernas argumentation för att söka balans mellan olika värdegrunder och perspektiv sedan stanna av. Det tycks ske med ungefär samma förtecken som den lucka i debatten jag tycker mig ha förnummit kring kunskapsteori och pedagogik angående AIL-satsningarna vid Högskolan Väst. En antologi presenterades för några år sedan i ärendet. Jag har i varje fall inte märkt att den fått några omfattande, kunskapsmetodologiska kommentarer.

Man använder sig av retoriska figurer, som kanske måste användas som passagekontroll för vinnandet av demokratisk-politisk legitimitet. Man utvecklar däremot föga av substans kring nya lärandemodeller. Resten av Schuetze och Sweets avslutning är i varje fall impregnerad av argument främst för nyttan, medan talet om en kritisk potential har fått vika undan. Man bygger under sina argument genom att bekymra sig över yrkesutbildningarnas – möjligen undantages COOP-utbildningarnas – förhållandevis låga status jämfört med andra akademiska utbildningar (yrkesutbildningarna verkar inte vara införlivade med det akademiska systemet på samma sätt som i Sverige, varför ordet andra i föregående sats kanske kan strykas). Oengagemanget är framför allt besvärande mot bakgrund av en växande brist på yrkesfolk, varför det visar sig vara matchningsbristen snarare än inriktningen på utbildningen i sig, som anses bekymmersam. Man beklagar sig över att de i viss mån resurskrävande AIL-satsningarna får otillräckliga anslag från intressenter, som många gånger verkar njuggt inställda på att se utbildning som en kostnad snarare än en investering. Det är till och med bättre på många ställen utomlands, klagar man. När det gäller vuxenstudier har man inte i tillräcklig utsträckning beaktat att de exempelvis både har att ta hand om en familj och studera. Till en del hoppas man på att man med hjälp av ny teknik skall kunna öka andelen distansundervisning. Satsningarna måste samordnas bättre, inte bara på plats, i institutionerna, utan på statlig nivå. Termen *bristande finansiering* blir ett tag rätt frekvent. Kvinnor och minoriteter missgynnas, ungdomars attityder till sina respektive yrkesval måste förändras. Men grundtonen har slagits an. Det är ett utförarperspektiv som dominerar. Svårigheterna är till för att övervinnas, de positiva implikationerna är

fler än de negativa. Genom anpassning förväntas AIL-insatserna möta en expanderande ekonomis efterfrågan på arbetskraft.

Jag frågar mig vilka de faktorer är, som avgör inriktningen i Schuetze och Sweets slutkläm och får åtminstone en del av svaret i författarpresentationen. Båda sysslar med utbildningsforskning, Schuetze med inriktning på policyformulering, utbildningsorganisation och finansiering, samt regional-ekonomisk utveckling, Sweets med inriktning på vuxenutveckling och utbildningsteknologi. Ingen av dem verkar i varje fall i sin vardagsgärning stå på den kritisk-teoretiska bas som jag menar är nödvändig för att, när det gäller, se lärandet som något mer än ett instrument för samhällsekonomisk planering.

AIL i Skandinavien

Ett tredje jämförelsematerial ges i en skandinavisk antologi på AIL-området. Trots den geografiska angivelsen har ändå huvudredaktören, Elena Antonacopoulou, engelsk hemvist. Titeln är *Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning* (2006). Eftersom den bygger på studier utförda närmre den egna arbetsplatsen får den lite mer ingående kommentarer än de australiensiska och kanadensiska motsvarigheterna. Några iakttagelser är att:

1. ännu ett begrepp, nämligen *arbetslivslärande*, introduceras på ett begreppsligt fält, som nu börjar få en ganska rik flora. Medan AIL och WIL på något sätt relaterar till en samverkan/integration mellan en utbildningsanordnares kurssystem och lärande i arbetslivet, och WPL förefaller mer knutet till bestämda arbetsplatser tycks begreppet arbetslivslärande inkludera i så måtto att man försöker fånga in hela det spektrum av möjligheter som ett lärande i arbetslivsvardagen erbjuder.
2. organisationsteori/organisationsutveckling anses i allt högre grad handla om lärande. Å ena sidan låter detta en smula oprecist. Å andra sidan kan konceptet uppfattas som ett mer riktat sätt att uppfatta organisatorisk verksamhet än tidigare. Förr studerade man nämligen stundtals svåröverskådliga 'öppna system'. Samtidigt var en av denna svåröverskådligets själva poänger att den betonade den organisatoriska verksamhetens processkaraktär. Fraseologin kring ett öppet system har här, verkar det som, ersatts av en betoning av termen lärande. Den betoningen ska nog i sin tur ses som ett tecken på framväxten av ett kunskapssamhälle.
3. tesen drivs om att lärande har betydelsen 'att lära för att leva' snarare än det mer systemunderordnade 'att lära för att vinna kontroll'. Därigenom försöker man föra samman individuella incitament med organisatoriska. Men systemunderordningen kan aldrig bli fullständig så länge det finns individer. På den här punkten finns det med andra ord brister i argumenteringen.

4. man har låtit Peter Jarvis (se vidare Finger och Asún, 2001 och Mårdén, 2002) skriva förordet. Han påpekar bland annat att termen lärande kan ha två konnotationer: bevarande och förändring. Den senare betonas. I en jämförelse med framför allt de kanadensiska inslagen verkar de skandinaviska vare sig mer eller mindre kritiska visavi arbetslivslärande än de förra. Någon särskilt pockande kritisk röst verkar i varje fall inte finnas hos de respektive huvudredaktörerna, vilket i det senare fallet ger ett intryck av att Peter Jarvis förord i någon mån svävar för sig självt i förhållande till de trådar som Antonacopoulou sedan tar upp.

Om Peter Jarvis förord

Peter Jarvis betonar alltså ett förändringsperspektiv. Betoningen kommer sig inte minst av att vi lever i en värld, som präglas av förändring, eller som Jarvis uttrycker det, en flytande (liquid) modernitet. Där reser människor med lätt bagage, eftersom flyktighet premieras. Flyktighet gäller även i kunskapandet. Jarvis försöker förstå hur den nya typen av kunskap ändå tillfälligt kan gestalta sig genom att sätta in den i en historisk kontinuitet av kunskapsformer. Mest ursprungliga och minst artificiella har myter och legender varit. De finns invävda i våra kulturella rötter och återberättas om och om igen, om än i olika skepnader. Den mest artificiella formen förändras däremot snabbt och hinner liksom aldrig riktigt landa innan den på nytt byter figur. Till denna den mest flytande formen av kunskap räknas vetenskapen och teknologin. De lyfts fram av framför allt *kunskapsekonomiska* argument, medan historisk förankring närmast betraktas som en onödig ballast. Herbert Marcuse (1964/1991 s 98) visar hur effektivt man tar för sig i diskursen inom dessa funktionalistiska artefakter. Ofta blundar man för det mångfacetterade: "The functional language is a radically anti-historical language: operational rationality has little room and little use for historical reason." Inte desto mindre anses man sig inom funktionalismen, med hjälp av åtföljande retoriska figurer, stå för en yppersta sanning. Inriktningen har helt enkelt gjorts till måttstock för vad man bör tycka och tänka i ett senmodernt samhälle. När funktionaliteten tar grepp om både språk och verklighet trängs icke-konformismen undan till exempelvis slangets och skämtets periferier. Fenomenet är, faller Jarvis in, strukturellt och har globala implikationer. Orsakerna står att finna i bland annat informationsteknologins och marknadsliberalismens dominans, eller med ett begrepp lånat från Danermark mfl. (1997), i ett antal för samhället numera grundläggande generativa mekanismer. Eftersom kunskap kommit att ses som en vara, på en varumarknad, ligger dess främsta värde i att göra nytta. Kunskap valideras helt enkelt genom att vara så gångbar som möjligt. Flytande kunskap är med andra ord inte bara artificiell, den har krav på sig att vara applicerbar i ett kunskapsekonomiskt sammanhang. Följaktligen måste organisationer lära för att ständigt förändras i

en flytande värld, de måste bli lärande organisationer.¹⁵ Det är därför som organisatoriskt lärande och arbetsplatsförlagt lärande, som ursprungligen formats ur olika ideologier, numera kan reduceras till olika sidor av samma mynt.¹⁶ För arbetsgivarens räkning har lärandet huvudsakligen kommit att handla om att vara flexibel i sin marknadsanpassning, för arbetstagaren om att vara anpasslig i sin medarbetarroll. Jag får på nytt en bekräftelse både på hur förunderligt sammansatt begreppet lärande är och hur lätt det kan tappa i skärpa om det inte är välreflekterat: "Learning has become a very ambiguous word because it has been incorporated into such terms as 'lifelong learning', which can mean the process of learning throughout live, or the provision of opportunities to learn throughout life [...] or a set of policies about learning, and so on. It is also ambiguous because it is an individual process that has been used for another purpose, as in social learning, community learning, or even organizational learning, when learning relates in some way to the processes of change, flexibility and adaption, that is, when it relates to the liquidity of contemporary society." (s xv)

Antonacopoulous inledning

Jarvis och inte minst Marcuse (ibid) slår an en ton som jag alltså menar att redaktör Antonacopoulou inte riktigt förmår svara upp mot. När hon ska annonsera antologins olika delar tar hon visserligen en bred utgångspunkt. Hon påminner om att fokus kan ligga på individen *eller* gruppen *eller* organisationen. Hon redogör för teorier om organisatoriskt lärande och arbetsplatsförlagt lärande med olika ursprung, i olika discipliner. Men relativt snart skriver hon att det gäller att balansera kreativitet mot rutinbeteende. Om Marcuse hade hört henne kunde hans replik ha varit:

The unification of opposites which characterizes the commercial and political style is one of the many ways in which discourse and communication make themselves immune against the expression of protest and refusal. How can such protest and refusal find the right word when the organs of the established order admit and advertise that peace is really the brink of war, that the ultimate weapons carry their profitable price tags, and that the bomb shelter may spell coziness? (Marcuse 1964/1991 s 90)

Marcuse går i opposition mot den som vill göra motsättningarna mellan olika ytterligheter till en bagatell. Han låter sig inte heller imponeras av den retorik som försöker verka neutral genom att använda en vetenskaplig fraseologi. Och jag undrar vart de ambitioner, som ett tag nästan utmålades som ökad humanitet, försvann i sammanjämkandet av det organisatoriska och individuella lärandet.

¹⁵ Jfr Elmholdt kap 4 s 50 "The learning organization is defined as an organization that learns continually and has the capacity to transform itself."

¹⁶ Peter Jarvis introducerar här metaforen med det tvåsidiga myntet, något som, när allt kommer omkring, kanske har gjort att han valts till förordspresentatör. Han verkar dock göra det med något annorlunda, ideologiska förtecken än många av författarna senare i antologin.

Frågan blir åter aktuell: varför används Peter Jarvis som inledare? Det verkar i varje fall finnas en rörelse tillbaka mot ett organisationsfunktionalistiskt huvudspår när Antonacopoulou skisserar fortsättningen.

Ändå saknas det inte kritiska ståndpunkter, vare sig i den här antologin eller i den kanadensiska. Redan i inledningskapitlet flaggar Antonacopoulou följaktligen för att kritik förekommer i kapitel sex där Höjrup tar upp tre perspektiv på lärande: vuxenlärande, problemlösning och kritisk reflektion. Dessa perspektiv kan användas för att tolka frågan om vad reflektion är och hur den relaterar till lärande (är inte det en pseudofråga?). Höjrup lär här mena att olika erfarenheter bryts mot varandra i reflektionen och att det brytandet är dess egentliga poäng. Reflektion bidrar på så sätt till att utöka individens handlingspotential, vidga hennes referensramar och förbättra det organisatoriska lärandet. Där verkar den kritiska reflektionen sedan stanna av, för inget låter mer okritiskt än en överföring av individens kunskapsförvärv till organisatorisk nytta. Likväl menar Antonacopoulou att även Svensson och Randles kapitel sju har en kritisk inriktning. Författarna sägs där beskriva hur man i Sverige, trots en omfattande retorik kring värdet av livslångt lärande, har minskat det faktiska utrymmet för vidareutbildning på betald arbetstid för framför allt arbetare. Klyftorna mellan vem som kommer i åtnjutande av (arbetslivs)utbildning har följaktligen ökat. En orsak är att förespråkarna för ett livslångt lärande har misslyckats med att förklara klyftan mellan utbildningssystem och arbetsystem, vilket i sin tur gör behovet av en integration mellan dem ännu mer angeläget. Om utbildning kan göras arbetsbaserad, flexibel och tillgänglig borde den nämligen bli attraktiv för både arbetsgivare och arbetstagare. Utan att i introduktionen ännu ha läst kapitel sju kan jag ändå undra var den kritiska touchen ligger bakom den noteringen? Jag minns ju, intill tjatighet, att Deweys kanske främsta skäl för att hålla utbildningen åtskild från den direkta produktionen var att skapa ett frirum för den studerande att utveckla sin personlighet. Bakom ett antal förhoppningsfulla formuleringar verkar det nu till sist som om individen har skalats av delar av sin individualitet för att passa in i ett organisatoriskt mönster. För den som väntar på gåtans lösning lär den fortsatta läsningen bli spännande.

De olika kapitlen

Följande redovisning bygger på en genomgång av antologins första del, det vill säga kapitel två till och med kapitel åtta. I kapitel två reder författarna Elkjaer och Wahlgren ut skillnaden mellan organisatoriskt lärande (OL)¹⁷ och arbetsplatsförlagt lärande (WPL). Det förra härrör ur organisationsteorin. Man studerar individen *i sin omgivning*, vilket också är anledningen till att OL förstås som en del av det *organisatoriska* handlandet, lärandet och/eller praktiken.

¹⁷ Laursen förser mig med en definition på en lärande organisation i kapitel 5 s 69 ”This concept offers a management tool for developing the organization by developing the competencies of the employees.”

Samtidigt finns det en dualism mellan individen som lärsubjekt och omgivningsfaktorer, som man på grund av sitt organisationsfokus får lite svårt att hantera inom OL. Problemet är detsamma som jag har tangerat ett antal gånger nu, nämligen att OL förutsätts omvandla individens handlingar till organisationens. På vägen finns det emellertid avgränsningsproblem. Det är till exempel svårt att separera just lärandet från alla andra aktiviteter som pågår i organisationen. Vad jag kan se sker ingen mer konkretisering av vad som sker mellan individens utveckling och organisationens utöver den som just har angivits. Inte med mer än att man nämner att utvecklingen sker i sekvenser och här anade jag redan att individens och organisationens lärmoment inte är helt samtrimmade eller liktidiga. Jag får veta att man inom OL undviker att lägga alltför mycket fokus på individens lärande, vilket de båda exemplen från Australien och Kanada redan har givit belägg för. Ändå ger följande uppräknig en vink om att termen lärande har mycket med individuell utveckling att göra:

- lärande kan ses som ett individuellt kunskapsinhämtande
- lärande kan ses som en personlig utveckling, framför allt med avseende på konsten att agera reaktivt
- lärande kan ses som en socialt given och/eller praktikbaserad handling

I inget av fallen verkar man dock överskrida gränslinjen mellan individuellt och organisatoriskt handlande. Det är som om man talar om individutveckling, men försöker skörda frukterna av denna utveckling genom att titta åt ett annat håll än åt individen.

Till skillnad från OL sägs WPL handla mer renodlat om just individuellt lärande. WPL har också sina rötter på annat håll än i organisationsläran, nämligen i vuxenpedagogiken. Här är det dels fråga om lärande på arbetsplatsen – som en personlig inläring av färdigheter och nyttigheter – men också om deliberativt tänkande och medvetandegörande. Därmed anas en hittills oredovisad riktning i medvetandegörandet, inte minst för att det nämns tillsammans med det deliberativa tänkandet. Författarna låter med andra ord läsaren ana att det i varje fall inte är ett medvetandegörande som enbart behöver gagna de organisationsfunktionalistiska målsättningarna. Kanske kunde man därför tro att det närmar sig exempelvis den femte av de förmågor som fenomenograferna nyss presenterade, det vill säga förmågan att se något på ett nytt sätt? I det här sammanhanget kunde kanske medvetandegörandet användas för att ställa kritiska frågor kring bland annat arbetsplatsens beskaffenhet? Möjligen glömmer jag mig dock då, eftersom en övergripande målsättning ju var att få individer och organisationer att dra åt samma håll, vilket väl knappast betjänas av förslag som utmanar samtrimmandet. Saken är den att inget substantiellt egentligen sägs om vart medvetandegörandet bär. Det nämns, precis som i det australiensiska fallet, utan att egentligen utredas. Däremot tycks

klassrumsundervisning vara något närmast suspekt inom WPL. Kanske är just detta inte så konstigt eftersom 'det gamla' ju har haft en anstrykning av bland annat behaviorism, ett lärandekoncept som pedagogisk forskning å andra sidan i allmänhet har lämnat bakom sig. Sedan följer en uppräknig. För det första ses WPL som en informell och avinstitutionaliserad typ av lärande, vilket kräver ett nytt sätt att förstå det teoretiskt. För det andra kräver den nya förståelsen av lärande nya, vanligtvis informella, inlärningsmetoder. Det blir alltid relevant att fråga sig vilka av dessa det är som gör om WPL fungerar på den lokala arbetsplatsen. Med stöd av en taxonomi, som hämtats från Per-Erik Ellström anförs här att:

- ett delaktighetsperspektiv måste ha bäring både på formuleringar av mål och planeringen av arbetsprocessen
- arbetsplatsens potential för lärande måste betonas
- det måste finnas tillräckligt med information och tillgång till relevant teori
- möjligheter måste ges att pröva olika problemställningar
- även möjligheter till informationsutbyte och utrymme för reflektion måste finnas
- arbetsplatskulturen måste vara tillåtande visavi företeelsen lärande

Åtminstone på ytan verkar dessa faktorer vara tillräckligt vittomfattande och inkluderande för att påminna om de emancipativa indikatorerna i Finger och Asúns (2001) vuxenutbildningsmodell. Det betyder dock oerhört mycket vilka ideologiska utgångspunkter man har när man upprättar sådana här listor. Om nyttomotiv och sådant som syftar åt systemunderordning skalas bort verkar de åtgärder som föreslås åtminstone ändå delvis gå ut på att skapa utrymme för kritiskt reflektion genom en delaktighetsvärnande demokratirörelse. Samtidigt anger, som sagt, ideologin gränserna mellan vad som utsägs och vad som sker. Inget yttras om hur man lyckas med bortskalandet. Vad händer med exempelvis den kritiska reflektionen om den går utöver organisationsfunktionalismens postulat? Ses den även då som funktionell? Och om inte: hur reagerar organisationen?

I kapitel tre respektive fyra betonar Elmholdt respektive Ellström att lärandet bör vara innovativt, i motsats till reproducerande. Jag väljer att följa Elmholdt, mest för att Ellström förekommer på annat ställe i texten. Elmholdt är inte alldeles lättavläst. Å ena sidan smyger han inte med att ökad effektivitet är huvudmotivet för att lära i organisatoriska sammanhang: "The strategic interests of the learning organization is to develop more effective practices..." (s 50). Många frågor kan ställas till den som har en sådan utgångspunkt. En är om innovationen även tillåts omfatta den organisatoriska maktbalansen. Eller bör den undantas från innovationsimperativet? Reproduktion antas hur som helst befordra stabilitet, kontinuitet och effektivitet. Elmholdt är först ovanligt tydlig

på den punkten: "Management approaches to organizational learning as a means to increase competitiveness in the global market mostly ignore reproductive learning." (s 51) Samtidigt har makthavaren att gå balansgång. Talet om utbildningens frigörande potential kan förmodligen avslöjas som en myt. Och det är här som Elmholdt å andra sidan menar att OL fungerar som en del av en nyliberal diskurs, med syfte att frammana individuell underordning: "...which guide the individuals to serve rather than to subvert the organization" (s 51). Inom ramarna för antologin för även Kvale fram åsikten att om något frigörs via det livslånga lärandet så är det framför allt ett fortsatt konsumtionsutrymme. Ett frigörande som således bär betydande drag av (neo)liberalism.

Av texten framgår det sedan alltmer att Elmholdt utmanar en ensidig fokusering på innovativt lärande. Han frågar sig nämligen vad som händer med det reproduktiva lärandet mitt i all förändringsiver. Och han undrar om det är så stor skillnad på traditionella byråkratier och lärande organisationer, som görs gällande. Elmholdts forskning är empirigrundad, vilket gör att han med betydande fog kan hävda att en miljö kan vara innovationshämmande. Han utmanar samtidigt föreställningen om att reproduktivt lärande är icke-produktivt genom att anta att reproduktivt, rekonstruktivt – en enligt honom ur analytisk synvinkel värdefull mellanform – och innovativt lärande är funktionellt komplementära sätt att förstå arbetsplatsförlagt lärande.

I kapitel fem ger Laursen perspektiv på lärandebegreppet, genom att knyta det till en idé om progression. Det ska strax visa sig hur han tolkar begreppet progression. Organisatoriskt lärande kan, skriver han nämligen, för det första befördra flexibilitet i en turbulent omvärld. För det andra är ett mer eller mindre systematiskt organisatoriskt lärande nödvändigt eftersom kunskapsmassan växer så snabbt att medarbetarna måste uppgraderas mer eller mindre regelbundet. För det tredje behövs innovativ kunskap för att möta marknadens krav på anpassning. För det fjärde ger lärandet ledningen både möjligheter och anledning till att vilja kontrollera verksamheten. Lärandet innebär ett genererande av mer eller mindre nödvändiga beteendeförändringar till följd av dito omvärldsförändringar. Men det fungerar ändå inte enbart reaktivt, lärandet måste på något sätt också föra bortom det omedelbara, det måste ha förmåga att transcendera befintligheten. Därför måste lärprocessen innebära ett tillskott i form av ett 'högre adaptivt värde' visavi det gamla beteendet. Uppspaltad ser definitionen av lärande ut på följande sätt

- lärandet innebär en beteendeförändring
- förändringen är till det bättre enligt ett eller flera kriterier för förbättring av beteende
- beteendeförändringen innefattar en förändring i den kunskap, som möjliggör beteendeförändringen

Laursen noterar själv hur lite denna definition på progression ger svar på hur eller varför förändringen sker. Inte heller fokuserar den på just tillskottet av kunskap som källa till beteendeförändring. Därmed uteblir den utredning av begreppet *högre adaptivt värde* som jag hade bespetsat mig på. Detta adaptiva värde hade ju annars varit möjligt att jämföra med medvetandegörandet, just för att det *inte* häftas ihop med något annat, genom att så att säga bara nämnas på ett sätt som påminner om en tidigare utebliven bestämning av just medvetandegörandebegreppet. Men riktigt så uppfattar jag det inte. När begreppsutredningen inte kommer framstår det istället som rimligt att tolka det högre adaptiva värdet i sitt sammanhang, det vill säga som något som hålls för att vara sakligt bestämt snarare än värdebemängt och subjektivistiskt. Sociologen Max Weber gjorde i början av 1900-talet en uppsplätning mellan fakta- och värdeomdömen. Han visar hur en prioritering av fakta, som i sin tur har en otvetydig knytning till industriutveckling, förtydligar den maskinlogik som nämnts ovan. En sidoeffekt av den logikens genomslag på bland annat vetenskapsområdet (som ett övergripande kultur- och tidsideal) är att maskinlogiksfunktionalisten kan bejaka ett teknifierat lärande utan att drabbas av kritik för partiskhet, eftersom han eller hon ju så att säga anses neutral närmast per automatik. Ändå verkar den människan på rent logiska grunder inte kunna uppnå exempelvis kategori fem i fenomenografins ovanstående förståelsestege, eftersom det steget förutsätter en perspektiviseringsförmåga, som hon har svurit sig fri från, just på grund av sin objektifieringsiver. För den konformist som modelleras fram här får talet om medvetandegörande istället en annan funktion, nämligen som legitimerande fras för ett fortsatt planterande av konformistisk ideologi. Ingen är skarpare i sin analys av vad som då sker än Herbert Marcuse (1964/1991). I min diskussion av AIL-begreppet hjälper han mig att:

- att fokusera på väsentligheter
- att, i motsvarande mån, inse var det kan finnas analytiska återvändsgränder

Även om man lägger ett nyttoperspektiv på lärandet blir det först genom det kritiska utredandet möjligt att ta vara på synergieffekter i organisationens *och* individens lärande. Och vice versa: utan denna analys avtäckes inte potentialen i framförallt den senares lärande. Vad får jag då veta av Laursen? Jo, att kunskapsprogressionen kan delas in i två delar, nämligen knowing-what och knowing-how. Den sistnämnda anses mer utvecklad än den förra eftersom man där redan har internaliserat knowing what i sin personlighet. Med den nämnda tudelningen som grund spaltar Laursen sedan upp OL i tre olika perspektiv på progression:

- OL som det samlade lärandet hos organisationens arbetstagare

- OL som en uppfattning om organisationen som en adaptiv lärenhet
- OL som utvecklandet av lärtillfällen i organisationen

Laursen sätter uppenbarligen det organisatoriska lärandet i centrum på ett sätt som verkar lämna föga utrymme åt avvikande, individuella initiativ. Men hur ska då organisationen – ett av människan skapat objekt – någonsin kunna transcendera det som behöver transcenderas för att ett hållbart och substansfullt lärande ska komma till stånd? Svårigheten i detta behöver man inte, som Marcuse (ibid), vara särskilt kritiskt lagd för att inse. Två amerikanska företagskonsulter Kofman och Senge (i Chawla och Renesch, 1995 s 31, se nedan) verkar nämligen dra ungefär samma slutsats som Marcuse, när de hävdar att det egentligen inte finns någonting sådant som en lärande organisation. Termen lärande organisation är blott och bart en språklig konstruktion, skriver de. I övrigt förstår jag inte riktigt vad dessa författare vill säga mig, mer än att de verkar vilja legitimera organisationsordningen. Eller så har de ett ovanligt invecklat sätt att först säga att en lärande organisation inte finns för att sedan ta tillbaka alltihop. Med tanke på deras utgångspunkt och kunskapsintresse misstänker jag att de mest försöker att övertala mig till att tro på dem (se vidare nedan).

Kapitel sex i den skandinaviska antologin är tematiskt uppbyggt kring övertygelsen om att ett utrymme för reflektion är nödvändigt för ett erfarenhetsbaserat lärande. Huvudfrågan blir därför om det ges något sådant utrymme och vad det i så fall kan tänkas bestå av. Tänk till exempel om reflektion vore liktydig med medvetandegörande, i något slags allmänmänsklig mening? I så fall har jag fortfarande stora luckor i mitt vetande, efter att ha studerat dessa kapitel. Men nu skiljer Höjrup lärandet från ett allmänt tänkande. Inte så att det förra inte ingår i tänkandet men för att få mer stuns på analysen, så att säga. Således bör man skilja mellan tänkande, handling, social praktik och lärande. Dessa aktiviteter framstår snarare som olika *aspekter* av komplexa handlingsmönster. Sker ingen tankemässig separation dem emellan får lärandet som begrepp helt enkelt ingen meningsfull precision. Sedan kan lärandeprocessen i sig tänkas innehålla olika faser: separation, initiering och återvändande. När individen rör sig genom dessa faser kan olika utfall tänkas¹⁸, men sett som progression faller utvecklingen ändå ut i ett antal bestämda alternativ, nämligen:

- ett vidgande att individens handlingspotential, uttryck i exempelvis förändrade möjligheter att delta i olika sociala aktiviteter
- ett vidgande av den personliga kapaciteten i termer av ökad kunskap eller ökade färdigheter

¹⁸ Jämför learning outcomes i bolognaprocessen, att ha som underlag för målformuleringsprocesser i till exempel läroplansarbete.

- ett vidgande av självkänsla
- ett vidgande av perspektiv på livet i termer av fördjupad förståelse för detsamma, inklusive arbetslivet. För individen handlar det här om att skapa nya referensramar.

Lärandet kan antingen betraktas som formellt, via exempelvis uppnådda utbildningsmål i ett undervisningssammanhang, eller ses som ett naturligt/spontant/informellt, något som endera kan äga rum medvetet eller omedvetet. Källan till den senare typen av lärande är exempelvis alla praktisknära utmaningar i arbetslivet. Ofta är denna kunskapstillägnelse av taktisk art. Det handlar om att lära eller lära om för att anpassa sig för stunden. Höjrup tar här hjälp av Mezirow (se vidare Finger & Asún, 2001 och/eller Mårdén, 2002) som skiljer mellan taktiskt lärande och kritisk reflektion. Medan man i det förra fallet ofta koncentrerar sig på detaljer i en uppgift ifrågasätter man i det senare ofta de kontextuella omständigheter, som bidragit till att tillskapa uppgiften. Och här säger Höjrup just det som jag efterlyst, nämligen att själva den kontext i vilken kunskapen provas bör sättas under luppen.

Därefter analyserar Höjrup reflektionens beståndsdelar genom att, då även via Dewey, cirkulera dess olika faser, separation, initiering och återvändande. Tillämpar man dessa faser i samtliga steg, på olika tänkbara utfall av lärande finner Höjrup till sist en utgångspunkt för vad som kan rubriceras som ett djuplärande/djupreflektion (jfr Schöns (1991) dubble-loop learning). Där och då förändras individens referensramar, det vill säga de ställs i relation till den fjärde, av de närmast ovanstående punkterna. Reflektionsprocessen kan i sin tur beskrivas i tre stadier

- att återvända till (den tidigare) erfarenheten (separationsfasen)
- att lyssna in sina känslor
- att därefter åter utvärdera/dra lärdom av erfarenheterna

Genom reflektionen integreras för det första gammal och ny kunskap i individens referensramar. För det andra ges hon beredskap att förändra/utveckla sina handlingar. Reflektionen är det medel som gör att det erfarenhetsbaserade lärandet inte faller platt till marken genom att framstå som ren reproduktion eller genom att reduceras till taktisk disposition. Reflektionen stödjer lärandet i såväl separationsfasen som i initieringsfasen och återvändandefasen. Reflektionen ger motivation för ytterligare lärande. Den spänner över olika tänkbara lärandeutfall och kan ses som en komplex faktor för utveckling. När Höjrup betonar att individen därigenom ställer sig på *temporär distans* från det direkta arbetsmomentet kan det handlingsutrymme som skapas återigen jämföras med Schöns (ibid) nyssnämnda *dubble-loop learning* eller Molanders (1993)'*att ta ett steg tillbaka*' från arbetsprocessen för att beträda ett tillfälligt reflektionsrum.

Jag utgår här även från att man kan jämföra detta reflektionsbaserade lärande med det lärande som Ellström (1992) kallar utvecklings/innovationsinriktat.

Det är svårt att säga varför antologiförfattarna hittills, undantaget Höjrup, så lite har diskuterat det reflexiva lärandets förmåga att påverka och förändra själva *förutsättningarna* för arbetets reglering, innehåll och organisering. Genom en, som jag uppfattar den, nästan hörbar tystnad på den punkten verkar de snarare ha förutsatt att den genom reflektionen inspirerade individen riktar sin fulla kraft mot att värna de givna, på platsen varande ramar, som redan definierar situationen. Här kunde man tänka att ett sådant värnande anses ha ett egenvärde och att en bestående tågordning anses vara bättre än andra alternativ. Om detta skulle vara sant kan jag undra hur det kreativa momentet i individens tankeprocess utvecklas under vad som i så fall verkar vara en ren anpassningsprocess. Ligger det en osynlig gräns någonstans, för reflektionens förmåga att utmana konformism? Om inte ens möjligheten till ett brott mot konventionen lyfts fram riskerar ju förändringen till sist att reduceras till ren fiktion. Hur som helst manifesteras ett funktionalistiskt synsätt, som *förutsätter* att individens kreativitet kommer systemet till godo. Möjligen nämns att lärandet påverkar inte bara individen utan själva systemet (OL!?), vilket ju i avsaknad av kritisk distans närmast liknar en truism. Nu menar jag inte att systemutmaning behöver ha samhällsomstörtande förtecken. Men för att arbeta medskapande, snarare än systemunderordnande, behöver begreppet lärande organisation kanske ändå sättas i relation till människors vilja att utvecklas på sina egna villkor, på det sätt som antologirubriken faktiskt antyder. För att ta till ett av pedagogen Paulo Freires uttryck kanske man i det fallet mer än hittills kunde koncentrera sig på arbeta *genom* människor än att underförstå vad de ska tycka och göra. Detta inte minst för att det under tiden sker reella förändringar, som behöver mötas av mänsklig kreativitet. Under min skrivprocess har det, i ett debattprogram på tv, exempelvis diskuterats att arbetsrätten har upphört att gälla på många avtalsområden. Det handlar framför allt om nya former av hemarbete i tjänstesektorn. Former där bland annat lagstiftning, fackföreningar och arbetsledningsstrukturer strävar åt ett håll medan realiteten bryter mot befintliga föreställningar om hur det borde se ut. Här uppenbarar det sig bland annat möjligheter för nya sociala rörelser att agera. Följer man Finger & Asúns anvisningar missar man inte möjligheterna att analysera den typen av rörelser. De möjligheterna bör man inte frånhända sig genom att blunda för kreativitetspotentialen hos människor.

Av kapitel sju framgår det att det finns ett antal konkreta svårigheter i AIL:s integrationsled. Kapitelförfattarna, Svensson och Randle, menar att utbildnings-systemet och arbetslivssystemet är två system, som verkar på väsensskilda villkor. Det förstnämnda har en logik, som går ut på att skapa resurser för undervisning och forskning medan arbetslivssystemets drivkrafter är kopplade

till ekonomisk tillväxt. Som en jämförelse skrev Marcuse (ibid s 17), för över 40 år sedan, att den tekniska rationalitet som är kopplad till tillväxtfilosofin blir irrelevant om det, trots allt, skulle öppnas nya möjligheter för människors självförverkligande. Olika logiker bryts nämligen då alltför påtagligt mot varandra. Inför sådana valsituationer borde det vara skolans skyldighet att stödja människans utvecklingsmöjligheter. Institutioner som har som mål att utveckla människor borde under alla omständigheter inte bidra till kväsa hoppet om förnyelse, genom att exempelvis ensidigt betona anställningsbarhet som en utvecklingens yttersta mening. Livet som mål är i sig självt något kvalitativt annorlunda än livet som ett medel för att uppnå materiella målsättningar. Marcuses men även Svensson och Randles anmärkningar gör det lättare att förstå vilka svårigheter som finns när man försöker överbrygga undervisnings- och arbetslivssystemen. Men där den förre verkade mena att systemen är inkommensurabla gör de senare ett försök att pröva bärigheten i deras förening.

Svensson och Randle anser att det har funnits stora ojämlikheter i tillgången till arbetsplatsförlagd utbildning. I första hand har den utnyttjats av tjänstemän, inte arbetare. De ansträngningar som har gjorts har dessutom inte alltid varit så framgångsrika. Svensson och Randle menar här att en nätverksstrategi för att organisera det arbetsplatsförlagda lärandet borde kunna sluta klyftorna mellan de båda systemen. Den skulle åtminstone få bort stämpeln av top-down åtgärd i administrerandet av lärandet, utan att man därför helt hamnar i bottom-up alternativet. Förmodligen menar de väl att lärandet på det sättet skulle bli lite jämligare fördelat.

I Sverige har huvuddelen av det livslånga lärandet hittills administrerats av ett relativt traditionsbundet utbildningssystem. Det har varit kutym att förkovra sig genom formell utbildning. Samtidigt finns det statistik på att tillgången till exempelvis högskoleutbildning är ojämlikt fördelad. Det har dessutom funnits stora problem att integrera systemets olika komponenter, för att lägga väg för ett individ- och företagsperspektiv. Anpassningen av utbildningen har inte fungerat fullt ut. Man har varit tvungen att byta modell, från ämnesanpassade och ibland sönderstyckade kurser på utbildningsanstalter (adjöss med eller välkommen till AIL?) till kontinuerligt pågående aktiviteter i arbetslivet för *alla* anställda. Detta tänks ske på arbetsplatser med en rad olika särtecken och förutsättningar. En del menar sig inte behöva lärande som konkurrensmedel, det är just in time utan tjafs som gäller, andra framhåller vikten av att utveckla lärandemodeller, som ett väsentligt konkurrensmedel. Behovet av utbildningar som kan generera lärande kan nog sammantaget sägas vara stort. Men efterfrågan är fortfarande relativt liten och alltför ofta formulerad som retoriska figurer.

Utbildningssystemets maktposition har varit massiv, inte minst för att man har haft tillgång till ett stort kursutbud. Det har existerat ett monopol både på att

bedriva utbildning och på att certifiera kunskap. Vad händer därför nu, frågar sig författarna, då personliga behov och företagsbehov konfronteras med ett till stora delar inflexibelt utbildningssystem? Jo först uppstår det en klyfta mellan formell och informell utbildning, sedan en klyfta mellan individuellt och organisatoriskt lärande. På det sätt som vi hittills har känt till den kommer utbildning därför att få ett många gånger synnerligen begränsat värde, i varje fall om man tar sikte på dess arbetslivsrelevans. Det är också därför som arbetsgivare så ofta vänder sig till privata konsultfirmor, som går med på att anpassa utbildningen till de mer eller mindre akuta behoven hos uppdragsgivarna. Ofta handlar det om att betona lärandets instrumentella nytta, med räntabiliteten i sikte. Tillgångsbaserade kurser har på det sättet kommit att ersättas av efterfrågebaserade. Ändå är även konsulternas kurser ofta standardiserade och allt annat än skräddarsydda för den enskilde arbetaren/arbetsplatsen. Standardiseringsvillkoren upprättas av den starkaste konsumenten, medan de svagares röst hörs mer sällan. Sammantaget gör detta att klyftan mellan utbildningssystemet och arbetslivssystemet består. Ur ett kritiskt perspektiv kunde man rentav tänka sig att en målsättning med ett sådant isärhållande kunde vara att bevara de nuvarande institutionsstrukturen intakta.

För att skapa kontakt mellan de båda systemen måste man hur som helst fördjupa förståelsen av lärandefenomenet. Detta gäller såväl det formella (utbildningsinstitutionsbaserade) och det informella (arbetsplatsbaserade) lärandet. Det gäller att väga dem mot varandra. Om man skapar balans mellan formellt och informellt (vardags)lärande kunde ett forum för välreflekterat lärande så småningom tänkas uppstå. Detta kan i sin tur leda till bättre kompetensförsörjning genom att arbetstagaren balanserar mellan teoretisk och praktisk kunskap för att hitta en rimlig kunskapsmix. Formellt lärande blir endast effektivt, skriver Svensson och Randle, om det får stöd av det informella och vice versa. Det informella lärandet förutsätter till exempel kunskaper om arbetsuppgiften och förhållandena på arbetsplatsen, som ofta är av taktisk art. Därför måste lärandet begåvas med en teoretisk förankring utanför arbetsplatsen för att inte bli alltför adaptivt till sin karaktär. I mötet mellan de båda lärandeformerna kan reflexivitet antligen åstadkommas, åtminstone i ett tänkt idealfall. Här om inte förr visar det sig att lärande är något annat än utbildning. Det finns belägg för att utbildning kan pågå utan att deltagarna lär sig något som har bäring på arbetslivsvardagen (se även Alvesson, 2006 nedan). Av utbildningssatsningar följer inte, i varje fall inte nödvändigtvis, kompetensökning. Kompetens förutsätter färdigheter, för att kunna utföra arbetsuppgifter. Men inte bara färdigheter utan förmåga att läsa av exempelvis sociala koder. Det finns idag en ökad medvetenhet om att mycket av lärandet sker utanför det etablerade utbildningsväsendet, skriver Svensson och Randle. Lärandet ses i ökad utsträckning som en social, situerad process, snarare än som uppnåendet av ett givet studerandepensum. Men att informellt lärande erkänns som väsentligt

är ett viktigt men inte tillräckligt villkor för att utveckla dagens och morgondagens arbetsliv. Det krävs också en allmän förmåga till att upptäcka, identifiera och lösa problem som inte kan åstadkommas på något annat sätt än genom teoretisk fördjupning. Nya produktionssystem ökar kraven på att integrera olika typer av kunskap, så att man kan perspektivisera de sammanhang, som produktionen ingår i.

Svensson och Randle menar att de har ett empiriskt väl beprövat förslag för att åstadkomma funktionalitet i det arbetsplatsförlagda lärandet. Småskalighet skall till, via så kallade mini-lärcentra. De kan upprättas till en rimlig kostnad, vilket är viktigt för till exempel småföretag. Det är också viktigt att hänsyn till det sammanhang de lärande finns i, så att de introduceras såväl tekniskt som pedagogiskt i vad som kommer att ske, något som i sin tur ställer krav på en god struktur för support via mentorer, kunniga inom praktikfältet. Dessutom behövs det ett väl utarbetat studiematerial. Svensson och Randle förkastar det gängse, byråkratiska, top-down-implementeringarna. Genom dem kommer man inte åt de lokalt giltiga lösningar som krävs, eftersom de etablerade strukturerna tenderar att manifesteras sig själva. Å andra sidan kan man inte heller förlita sig på tillfällighetslösningar, varför beprövad erfarenhet också behövs. De studerande vill också gärna ha någon form av certifiering för sin studieinsats. Lösningen blir åter nätverksbyggandet. Det stödjer deltagande, det har möjlighet att träffa rätt nivå för varje studerande – och därmed verka för jämlikhet, genom att ingen glöms bort – och det verkar för en faktisk relevans i studiesituationen.

I kapitel åtta anser sig Nielsen och Kvale empiriskt ha visat att studenter föredrar att lära på arbetsplatser snarare än i skolan. Med sina observationer som grund drar de bland annat följande delvis uppseendeväckande slutsatser:

- lärandet fungerar just för att det inte är det primära målet på arbetsplatsen, lärandet äger snarare rum som en sidoeffekt av att man deltar i kollektiva arbetsuppgifter
- de arbetssituationer som studenter föredrar att lära i kännetecknas ofta av att de exploaterar studenten, som en billig arbetskraft för att utföra rutinsysslor
- de som är ansvariga för arbetsplatsträningen saknar ofta pedagogisk utbildning och ändå föredrar studenten att lära av dem framför de utbildade lärarna i skolan

Varför, frågar sig Nielsen och Kvale, är det så? Ett svar är att arbetsplatsen bjuder på en rik flora av lärandesituationer. En nyckelfaktor är att man som lärande deltar i en kollektiv arbetsprocess och att man därigenom försöker identifiera sig med de skickliga yrkesmän som finns på plats. En slutsats för högskolans räkning bör rimligen vara att inte försöka göra utbildningen alltför

akademisk. Uppgiften kan bli delikat, i varje fall om man börjar skala bort sådant som inte är omedelbart praxisrelevant. Samtidigt krävs det ökade forskningsinsatser kring arbetslivet och där har högskolan en fördel. Överlag finns det en tendens mot att fördjupa de teoretiska insikternas del av arbetsinnehållet.¹⁹ Relationen mellan det teoretiska och det praktiska lärandet hamnar därför även hos Nielsen och Kvale, som hos så många andra av antologiförfattarna, i fokus.

Sammanfattning

Antonacopoulou är alltså huvudredaktör för den skandinaviska antologin. Genom att placera frågor om lärande i förhållande till arbete i centrum åstadkommes, skriver hon, den plattform för förståelse av organisatoriskt lärande, som så länge har behövts. Ansatsen ställer gamla föreställningar på huvudet. Antonacopoulous allmänna inställning till det organisatoriska lärandet är emellertid inte ny, eftersom hon först och främst menar att det är till för att göra nytta. Det märks när hon redan från början definierar begreppet *learning for living* som: "learning as a way of living meets fundamental human needs for creativity and development and constitute an important part of organizational life as a whole" (s 2). Enbart det faktum att de organisatoriska målsättningarna nämns i denna sats talar för att de förra kvaliteterna, som på pappret ser ut som ett löfte om frigörelse, till sist ändå sorteras in i en övergripande funktionalitet. På senare år har följdriktigt teoretiserande kring lärande blivit det kanske främsta sättet att förstå hur arbetsorganisationer fungerar: "The popularization of ideas such as that of the 'learning organization' have contributed to the growing debate about the nature of learning at work. Identifying ways in which learning can be supported in the workplace has been a long-standing concern within the organization studies and education literatures alike." (s 1)

Samtidigt har samhället också utvecklats mot en ökad individualisering. Denna trend har man tagit fasta på, både i antologin och inom organisationsforskningen. I kunskapssamhället går det inte att, som tidigare, beskriva organisationers målsättningar i termer av teknifierade system, som management har tillförsäkrat sig mer eller mindre total kontroll över. Redan i tidiga, teoretiska modeller med fokus på öppen systemteori erkändes olika omgivningsfaktors betydelse. Och nu har man alltså tagit bruk av ett språk, som om det vore ett pedagogikens, psykologins eller sociologins fält man beträdde för att driva de organisatoriska målsättningarna vidare. Den individualistiska vändningen har helt enkelt medfört denna anpassning. Det har till och med setts som angeläget att förändra inte bara språkbruket utan tänkandet. Här finns åtminstone en anledning till att man idag beskriver vad som händer i organisationer i termer av lärande. Förvisso kan man mena olika saker med

¹⁹ Med tanke på att en nedskalning av det akademiska just har antytts, som en möjlig viljeinriktning, kan man fråga sig vad det teoretiska då skulle bestå av. Konformatorisk systemkunskap, kanske?

lärande, men det är inte ovanligt att det tillåts omfatta allt, från de organisatoriska strukturerna till den enskilda människans livsprojekt. Ofta är det i själva verket spännvidden som fångar själva poängen. Man berör det gamla – exempelvis jagandet av profit och/eller fyllandet av ett kontrollbehov – och fogar därtill en ny uppmärksamhet på *människan*, som inte längre, sägs det, ses som någon arbetskraft i strikt tayloristisk mening, utan som en resurs av eget värde: "learning is conceptualized as an integral part of living and learning is seen as an essential human condition when we try to understand complex social arrangements such as organizations." (s 3). Och ändå ges just de organisatoriska motivationsfaktorerna prioritet. Det frekventa bruket av begreppet humankapital är ett belysande exempel och det är därför jag, mycket medvetet, använde formuleringen 'en *resurs* av eget värde' för några rader sedan. Förståelsen av lärandet som fenomen har blivit ett medel för att komma åt målet – organisationens växt – snarare än att det tillför något exklusivt egenvärde, i varje fall inte ur frigörande synpunkt: "Learning and knowing have emerged in recent years as key issues in understanding *work organizations*." (s 1, min egen markering)

När man talar om organisatoriskt lärande ligger fokus på en fortsatt *utveckling* av detsamma, eftersom lärandet i sig är ett processbegrepp. Lärandet har blivit ett signum för framgång i en tid som, heter det, mer än någon annan tidigare präglas av förändring (med företrädesvis positiva förtecken). Människan lär, organisationen lär och både människor och organisationer fortsätter att utvecklas. Det underförstås att detta sker till bådas fördel. Man verkar i varje fall inte uppmärksamma möjligheten av att någon av parterna skulle kunna förfördelas på den andres bekostnad, snarare framhålls värdet av så kallade synergieffekter. Det är just därför som perspektivet i så betydande grad är okritiskt. Lärandefraserna används helt enkelt som mantras, där lärandet tas för något i grunden gott för alla inblandade parter (jfr Mårdén & Theliander, 2004). Fördelningsaspekterna tillhör de, som vanligen inte prövas, helt enkelt för att jämlikhetsdiskussioner inte på något bekvämt sätt ryms inom den dominanta diskursen. Jag kan i varje fall inte se att Antonacopoulou gör några prövningar i den riktningen. Men att lärandet leder till utveckling på flera plan är, som det brukar heta, en empirisk fråga. Man kan till exempel tänka sig att någon lär in sociala koder utan att därför dra de 'rätta' slutsatserna. Det är fullt tänkbart att man kan förstå hur man bör uppträda i en specifik social situation på ett intellektuellt plan utan att man därför uppträder på detta sätt. Man kan mycket väl veta hur en arbetsprocess skall utföras men ändå göra fel. Och, inte minst, organisationer kan tyckas framgångsrika när de ökar sin omsättning eller vinst oavsett hur mycket människan utarmas under den processen. Sådana problem skyltar inte Antonacopoulou med, fast att jag tycker att hon borde ha gjort det, som redaktör för en bok om arbetslivslärande. Det är helt enkelt mitt intryck att hon inte befattar sig med, eller ens uppfattar, processens avigsidor. Om jag vågar mig på en gissning skulle det i så fall kunna handla om hennes bakgrund.

Hon fungerar, står det i baksidestexten, som professor i organisatoriskt handlande vid universitet i Liverpool. Dessutom är hon chef för ett forum för managementforskning. Mot den bakgrunden är det troligt att ett lärande med funktionalistisk betoning står i centrum för hennes analys. Människan lär och detta lärande kommer vid vägs ände på relativt oproblematiske grund arbetsorganisationen till godo. Antonacopoulos lärande är, gissar jag, ett lärande med siktet inställt främst på utvecklingen av organisationen, där människans eventuella lärande får ses som ett plusvärde utan garantier.

Man tycks ha tänkt på allt, utom möjligen på den kritiska granskningen (vilken man i och för sig, vilket inte är ovanligt, kan förklara bort som gnällig, negativ, samarbetsovillig, snobbig fientlig eller överdrivet räddhågsen). Jag sticker dock ut hakan genom att hävda att frågan om vad som ser ut som en radikaliserings av organisationsforskningen kan besvaras. Det är i mångt och mycket en utseende-fråga. Man anammar en ny tids inomvetenskapliga strategi för att möta en ökad betoning av individualitet, där den personliga utvecklingen har blivit ett livsprojekt för management att vidareförädla. Kunskapsfält som AIL har en funktion att fylla i krattandet av väg för deras projekt. Att någon intressekonflikt skulle kunna finnas mellan individers och organisationers målsättningar diskuteras därför inte.

På olika ställen i världen pågår det en kapitalisering av utbildning, som tar sig uttryck i AIL-liknande designer. I Australien, Kanada och Skandinavien beskriver man hur viktigt det är att förutom handgreppsskicklighet och kontextuell kännedom också medvetandegöra, som en effekt av ökad kunskapsrelevans. Men man saknar de kritisk-teoretiska redskapen för att föra analysen i hamn. Finger & Asún besitter dem. De vet att medvetandegörandet endast är ett första steg på vägen mot en fördjupade beredskap för förändring att det i ett andra steg måste följas av ett begreppsliggörande för att till sist utmytna i samhällsomvandling i frigörande riktning. Det är dithän medvetandegörandet syftar, inte till att fungera som säljargument på en konkurrensutsatt marknad. Peter Jarvis har försett sig med en analytiska bas i den riktningen, liksom Mats Alvesson (2006, se nedan). Danermark et.al (1997) och de etnologer jag hänvisat till förefaller också omfatta den. Skillnaden mellan de sistnämnda författarna och mainstreamforskarna kan även uttryckas i de termer som skilde Deweys och Taylors respektive utbildningsstrategier från varandra. Den förra ansåg att det nödvändigt att skilja reproduktionen från produktionen för att människan skulle kunna utveckla ett fritt reflekterande. Undandragandet från marknadskrafterna kunde endast ske om hon tilläts gå i skola under några år. Taylor såg däremot helst att utbildningen knöts direkt till produktionen, eftersom det befordrade största möjliga effektivitet i lärandet. Debatten är fortfarande aktuell.

Jag menar att Finger & Asún (ibid) ger fortsatt goda anvisningar i ärendet. I deras lärandeideal är det först och främst människans som värnas, inte produktivkrafterna. Med hjälp av Illich kritiserar de, upprepningsvis, de institutioner, som manifesterar en strikt ekonomistisk världsordning. De menar att människan inte bör vara slavbunden under de villkor som systemkonformismen ställer. Man kan här möjligen få för sig att den "fria" människa, som skisseras, är en utopisk figur i en värld fylld av singulariteter eller, ur systemsynpunkt ännu värre, fria revolutionärer. Men hon agerar, som alltid, tillsammans i arbetsorganisationer, för gemensamma målsättningar. Ingen människa är en monad, man kan inte ens se sig som människa utan att bekräftas av andra. Detta är en elementär, socialpsykologisk insikt. Något som inte betyder att man ska sluta att fråga sig varför organisationsforskare/AIL-forskare så ofta lyfter fram den i grunden individuellt inriktade lärandediskursen som det nya sättet att förstå organisationer. Lärandediskursen har tidigare tillhört utbildningsvetenskapen, men har nu gjorts till norm för drivandet av målrelaterade, organisatoriska processer. Varför drivs alltså frågan om organisatoriskt lärande med sådan frenesi? Vilken grundprincip bygger den på? I detta kan i varje fall jag inte komma fram till något annat än att ett sannolikt svar är att det sker enligt funktionalistiska principer (jfr Burrell & Morgan, 1979). Det verkar alltså inte primärt vara i någon djupare mening människorelaterat tanke-gods som ligger bakom argumentationen utan teknisk-ekonomisk-instrumentella incitament. Av inte minst legitimeringsskäl passar frågor om människans väl och ve in som retorisk-strategiska figurer för fortsatt kapital/maktackumulation. Det visar sig inte sällan att den individualism som anförs är en förmyndarskapets individualism, som består av friheten att välja varor på en salumarknad eller att framgångsrikt sälja sin som vara kompetenspaketade arbetskraft. Inget är underligt med detta, kulturen ser sådan ut. Och i den mån ståndpunktstagandet faktiskt skulle framstå som underligt uppstår underligheten först för att man skymtat det underliggande mönstret. Därför är det inte heller konstigt att kritikern ofta arbetar i motvind, lika lite som det är konstigt att Illich kritiserade institutionerna, eftersom de ju fungerade och fortfarande fungerar som vattenbärare åt materialiserade ambitioner. Förmodligen har den institutionalist som säger sig representera 'sanningen' det rymligaste samvetet i det här avseendet. Kanske utgör universitet och högskolor belysande exempel? I det följande avsnittet ska jag under alla omständigheter skissera vidare på grundvalarna för den typ av tänkande som, ofta implicit, styr de uppfattningar om lärande, som jag har kallat för mainstream.

Speglingar 1 – Lärande till salu

Chawla och Reneschs är redaktörer för antologin *Learning Organizations* (1995). De representerar en inom organisationsforskningen utbredd

affärsmentalitet.²⁰ En mentalitet som ligger bakom det flitiga bruket av lärande som en särskilt nämndvärd styrfaktor för organisatorisk aktivitet. Ett antal Harvardadepter, MIT-anställda²¹ och allmänna affärskonsulter har här bidragit med tillsammans 39 texter. Varje kapitel inleds med en bild på författaren/författarna och en uppräknning av de konsultuppdrag, styrelseuppdrag, framgångsrika företagsledaruppdrag etcetera, som de har erfarenhet av. Meningen är väl dels att läsaren ska förstå att de har en bred bas i såväl teori som praktik, dels har tagit sig an beskrivningen av det organisatoriska lärandet med stor pondus. Vem den tänkte avnämaren är preciseras förresten redan i förordet: det är till marknadschefer, entreprenörer, personalchefer och linjechefer man vänder sig. Det heter att dessa bör uppmuntras på sina poster. Men även sekreterare, strategiska planerare och förmän på fabriksgolvet kan ta chansen att för alltid förändra sina uppfattningar från att arbete är arbete till att det är en plats för lärande och kreativitet. Små citat och tänkespråk av bland annat zenbuddistisk art ackompanjerar sedan texterna. En av huvudredaktörerna, Sarita Chawla, inleder med en samling personliga reflektioner över sitt redaktörskap. Hon känner tacksamhet mot än det ena än det andra. Nästan inget av substans blir sagt. Dock får jag veta att Chawla har drivit en konsultfirma i coaching och Total Quality Systems, tillsammans med sin man, på stora företag, i över 20 år.

Jag har inte kommenterat mer än sex, sju stycken av de 39 bidragen. Perspektiven jag möter verkar ändå vara variationer på ungefär samma tema. Det tar en stund att förstå vad jag har att hämta här, men sedan tonar en bild successivt fram. Jag får distans till mitt eget perspektiv, vilket är värdefullt i sig. Men framför allt bidrar flera av författarna till att illustrera hur man, på ungefär samma sätt som hos Antonacopoulou mfl (2006) i den skandinaviska antologin, tvinnar samman berättelser om OL och WPL, genom att se dem som olika sidor av samma mynt. Författarna – som jag alltså nu lite slarvigt kollektiviserar – vill visa väg ur en tidigare trångsynthet till förmån för en flexibel och involverande företagsvärld av samarbete och effektivitet. Budskapet får ett tag nästan karaktär av frälsningslära, där något gammalt måste förkastas innan det nya träder fram. Det är den industriella erans förstockade taylorism, lydnadstro och byråkratism som hittills har lagt hinder i vägen. Bortom hindren väntar nya ekonomiska möjligheter. Bara man tar författarnas råd ad notam. Problemet är att de samtidigt bagatelliserar marknadsekonomins tvingande kraft. Eller de drar åtminstone inte vissa väsentliga slutsatser av substansen i denna kraft. Därmed använder de en manipulativ kommunikationsstrategi, i varje fall enligt de kriterier som Habermas (ibid) ställer upp för att beteckna en sådan. Språkbruket är detsamma som kritikerns, vilket är ett led i förvillelsen. Men medan den

²⁰ Jämför även Trollestad (1994) Denna affärsmentalitet är en logisk förgrening av den nyssnämnda, dominerande teknisk-ekonomisk-instrumentella rationaliteten.

²¹ MIT är en förkortning av Massachusetts Institute of Technology

senare försvarar mänsklig emancipation genom att perspektivisera bland annat meningsmotståndarens argument verkar organisationsforskarna vilja frigöra instrumentella krafter utan sidoblickar på andra perspektiv än de för organisationen självbegränsande. Därmed hamnar de också i olika typer av cirkelresonemang genom att besvärja sig till en individualism, som de förlorar fokus på eftersom de egentligen aldrig släpper taget om det organisatoriska primat, som förhindrar denna individualism att komma till uttryck. Individualismen skyllas det med, men de sätter inte den lärande människan i centrum.

För den som tycker att jag är överdrivet negativ nu citerar jag huvudredaktör Chawlas smått indigneringande frågor i inledningen (efter det zenbuddistiska citat som står överst): "Is it possible that organizations will never learn much until they can create an environment in which individuals are able to learn? Is it possible that we've created organizations that systematically take most of what is living, creative, natural, and vital in individuals and turn it off? How did that happen?" (s 1) Hon ställer fler frågor än hon lämnar svar.

Kofman och Senge

Fred Kofman och Peter M. Senge står som författare till bokens första kapitel, vilket ger dem en särställning. Den förre är ledare för ett utbildningsprogram vid MIT och anställd vid institutets Centrum för organisatoriskt lärande. Han är doktor i ekonomi och har länge sysslat med att implementera organisatoriskt lärande. Den senare är ledare för ett annat utbildningsprogram vid MIT och anställd vid en Managementskola där. Framför allt är han dessutom författare till en i branschen mycket välrenommerad bok, *The Fifth Discipline*. Av huvudredaktör Chawla har den till och med tagits till utgångspunkt för antologins organisering. Kofman och Senge inleder med ett påstående som, trots frågeformen, mer till stil än innehåll ger sken av ovedersägligt fakta: "Why do we confront learning opportunities with fear rather than wonder?" (s 15). Jag förstår vi:et i överförd betydelse, det vill säga som att det inte bara omfattar Kofman och Senge, utan även läsaren. Men vilket vi är det då i så fall som hävdar att man bemöter lärandemöjligheter med rädsla? I varje fall känner jag själv sällan någon sådan rädsla. Skrivarten kunde varit en detalj, men jag känner att den inte är det, om inte annat så för att flera av antologins författare använder den typen av hävdanden i inledningen till sina texter.

Kofman och Senge menar att de har skrivit en teoretisk artikel för praktiker. De anser att det inte finns något mer praktiskt än en god teori, samtidigt som de därmed vill distansera sig från diverse charlataner genom att ondgöra sig över ytliga handböcker med titlar som "nycklar till framgångsrik organisering" eller "sjustegsmetoden till framgång". Samtidigt är deras egen modell (den femte disciplinen!) svår att få grepp om. De anser i och för sig att livet är för komplext

och att effektiv handling är för kontextberoende för att handböckerna ska fungera och de menar att verkligt lärande sker över tid, i en pendling mellan teoretiskt handling och praktisk konceptualisering. De menar dessutom att handling bara kan förstås mot bakgrund av reflektion. En reflektion som innefattar inte bara kognitiva element utan kropp, känslor och ande. Men sedan? Jag har redan hört Donald Schön (ibid) och Bengt Molander (ibid) yttra liknande insikter. Kanske bidrar ändå Daniel Kim, författare till artikel nummer 23 i antologin, till att ytterligare reda ut frågan med hjälp av några eleganta metaforer. Det mellanrum, där reflektionen utvecklas, påminner honom nämligen om en övning i lindans. Man börjar på låg höjd och trappar sedan successivt upp svårighetsgraden genom att höja nivån. På samma sätt är det inom olika sporter. Där finns det träningsanläggningar och övningsfält, där prestationerna kan finslipas in i minsta detalj. Problemet för praktikern är dock att han eller hon nästan alltid befinner sig mitt i handlingen, där beslut måste fattas i ett här och nu som ger föga utrymme för reflektion och inga andhämtningspauser för övning.

Kofman och Senge anser att ett antal grundläggande tankemönster i dagens samhälle måste förändras för möjliggöra ett effektivt, organisatoriskt lärande. De talar om förändring av såväl allmänna, kulturella mönster som transformationer på det personliga planet. Receptet är att bygga intressegemenskaper ur engagemang. Några noteringar kan göras. En är den övertygande tonen: något effektivitetshindrande skall bort, lösningen finns där och den bör snarast möjligt ersätta det förlegade. En annan är den konsekventa pragmatiska hållningen. I den verkar kritik å ena sidan förekomma, om inte annat så för att visa att systemet är tillåtande. Men samtidigt är man ambivalent, eftersom kritik å andra sidan ofta ändå är något i grunden opragmatiskt (denna hållning blir ännu tydligare i en del andra artiklar). Kritik reduceras på det viset snarare till ett lite dubiöst medel för att nå målet, den bättre företagsamheten. Man föreslår att medarbetare måste ändra inställning, men är samtidigt så ivrigt konformistiska att man inte undersöker de förhållanden som gör att dessa ibland bjuder motstånd. Lärandet ses som ett konkurrensmedel, som bör användas för att öka effektiviteten, inte något som kan berika människor. Låt mig ytterligare förtydliga vad jag menar. Kofman och Senge skriver (s 32), på ett sätt som, med få varianter, verkar genomsyra merparten av de andra antologiförfattarnas tänkande, att en lärande organisation måste vila på tre fundament:

- en kultur som baseras på unika mänskliga värden som kärlek, förundran, ödmjukhet, mildhet och förmåga till medlidande
- en praktik som tillåter kreativa samtal och handlingar byggda på gemenskap
- en beredskap för att arbeta med livsflödet som utgångspunkt

Från min horisont låter noteringarna sympatiska men satta i sitt sammanhang dessvärre också utopiska och därmed till sist även till intet förpliktigande, i synnerhet mot bakgrund av att inte ett ord sägs om makt, arbetsrättsliga förhållanden som kan lägga hinder i vägen för utopins uppfyllelse, problem relaterade till motsättningar mellan arbete och kapital och så vidare. Jag får istället veta att människan är genetiskt anpassad till att slåss med sabeltandade tigrar och är illa rustade att möta dagens mer långsamt framsmygande hot, som miljöförstöring, kapprustning och – här kommer det – ett utbildningssystem i fritt fall. Man får anta att det är i en kommunitaristisk, amerikansk tradition de uttalar sig. Det är ur medborgerliga intressegemenskaper som samhällen antas bli byggda och det byggandet tar fart nerifrån, när enskilda viljor, avskalade all subversivitet, förvandlas till en mer eller mindre singulär eller i varje fall märkligt sammansvetsad, mänsklig viljeakt. Om man som forskare bär på värderingar som sätter likhetstecken mellan framgångsrika företag, godhet och organisatoriskt- och individuellt lärande får man väl helt enkelt tänja sig i den här riktningen.

Enligt Kofman och Senge belastas de nuvarande, analytiskt inriktade lärandemodellerna av fragmentering, konkurrens och reaktivt beteende. De bör därför ersättas med en holistisk syn på lärande i en process, som de kallar den galileiska vändningen. De menar nämligen att astronomen Galileo satte delarna i relation till helheten på ett sådant sätt att han inte bara såg dem som en aggregerad massa utan som en möjliggörande, skapande kraft med över-skridande kvaliteter. Det måste vara den ovan skisserade, sammansvetsade viljan de talar om här. Men Marcuse (1964/1991 s 164), som tolkar Galileo på ett strängare sätt än Kofman och Senge, menar att denna kraft, denna vilja, aldrig är godtycklig utan i själva verket ett uttryck för ett kalkylerande förhållningssätt visavi omvärlden. Där ges det ingen plats för individualistiska avvikelser, eftersom de utgör svårberäkningsbara hinder för samhällets funktionellt givna ordning. Med tanke på den sabeltandande, genetiska förklaringsmodellen, som Kofman och Senge har anført, skulle Theodor Adorno (1951/1986) säkert kvickt ha stämplat dem som reaktionärer. Han skulle ha befarat att deras siktande bortom befintligheten är en posé som mer tjänar det i dem redan inpräglade perspektivet – affärsmässigheten – eller det som de kallar för helheten, än att det gagnar det individuella uttrycket. Som enkom reaktiv bärare av gener förefaller människan tömd på bland annat kollektiva minnen, i en värld där det förflutna har upphört att betyda något och framtiden tycks stelopererad. I sin kritik av den samhällssyn, som följer på ståndpunktstagandet vill Adorno istället värna ett dialektiskt synsätt:

Den reaktionäre är ofta klart medveten om individualitetens förfall och samhällets kristillstånd men lägger det ontologiska ansvaret för detta på individen som sådan, uppfattad som något invändigt och isolerat: därför blir anklagelser för ytlighet, vantro, substanslöshet deras sista ord och omvändelse deras tröst. [...] Deras polemik är såsom halv-san-

ning redan i den totala osanningens våld. Samhället framstår i den som ett slags oförmedlad gemenskap av människor, av vilkas inställning helheten resulterar, i stället för som ett system som inte bara omsluter och deformerar människorna utan dessutom griper ända in i den kärna av mänsklighet som en gång format dem som individer.” (s 183f)

Här gäller det, menar jag, att ta till sig Adornos argument till försvar för människans unika värde och att samtidigt förhålla sig skeptisk till det tankesätt som, när man skrapar på ytan, mest verkar mana till något som påminner om tayloristisk underkastelse.²² Man måste under alla omständigheter fråga sig vem Kofman & Senge tänker sig som uttolkare av den galileiska vändningen, på samma sätt som man också bör fråga sig vems holism de egentligen talar om. Och då tror jag inte att Kofman & Senge talar om helheten, som den ofattbarhet den i egentlig mening är, utan om ett konkurrensmedel, där målsättningen är att övertrumfa varandra genom att foga ännu en liten bit av förståelse till den egna ohelhetligheten.

Fler synpunkter

I de avsnitt av boken jag har studerat finns det en tendens till att å ena sidan vilja definiera ett socialt jag, där människor tillsammans åstadkommer den positiv förändring som är bokens allomslutande tema och att å andra sidan tilldela detta jag en så pass kompakt privacitet att det blir obrukbart för att driva förändring. I båda fallen anpassar man sig till det senmodernistiska tema, som lyfter fram individualism och kontextualism som å ena sidan beaktansvärda faktorer för kreativa initiativ medan individen å andra sidan ändå framstår som märkligt förprogrammerad av de yttre omständigheterna. Kanske ligger det i sakens natur att författarna låter mer som medkännande terapeuter än som forskare, som försöker låta bli att deviera åt affärsmässighet? I sin individualistisk/galileiska vändning tar Kofman och Senge, vilket nyss framgick, dock till de darwinistiska argument som kan få den utsatte att känna ännu ett stygn av determinerande tröstlöshet.

Här följer ytterligare några axplock, som antyder vad man sysslar med i denna antologi. Så inleds exempelvis artikel nummer 19, *Learning out of context* av Eric Vogt, med orden: *Why can't my organization learn? We spend six percent of payroll on training and development.*” (s 293). Frustrationen verkar i första hand vara förknippad med spenderandet av pengar. Vogt har nyss presenterats som entreprenör, utbildare och författare med djup erfarenhet av korporativt lärande. Efter ett tag slår hans entreprenöranda igenom och presenterar en modell med namnet *The DNA of Learning*, något som i sin tur leder fram till en ny metafor: han lämnar förslag till en *lärandets arkitektur*, där ett huvudproblem är att människan inte gjorde sig kvitt industriålderns lärandeverktyg när hon

²² Jämför Jenneman (2007 s xxii)

trädde in i en ny kunskaps era. Vid det här laget förstår jag inte mycket mer av budskapet än att han menar att det mest effektiva sättet att lära oftast är att avlägsna hinder för detsamma. Några sådana hinder är rädsla, kritik, besserwisserattityder, misstroende och fördömanden (fear, criticism, being "right", mis-trust, judgement). Positivt för lärandet är däremot att ställa frågor och att besitta en vilja att lära (questions i just denna obestämda form, respektive desire to learn). Tolkar man honom välvilligt kan man, utan att hamna i något värre än möjligen en tämligen platt truism, säga att negativa attityder är till skada för lärandet medan positiva motivatorer underlättar det. Men man kan också förstå hans utfall som att exempelvis kritik är dåligt över huvud taget, varför man undrar vad det då är för slags begränsning som åläggs den lärande. Är det bara strikt konformistiska åsikter som får yttras? Och vad är det som säger att lärande inte kan uppstå ur till exempel misstro och fördömanden? Vilka underförstådda restriktioner lägger han på lärandebegreppet? Här känns det som att det finns ett behov av att göra vidare utredningar.

I artikel nummer 22 behandlar Bob Guns ämnet: *The faster learning organization (FLO)*. Guns har doktorerat på organisationsutveckling och därefter växlat mellan att driva en konsultfirma i ledarskap och att undervisa på universitet. Han hävdar att förmågan till snabbt lärande blir allt viktigare när företagen är kunskapsbaserade. Förmodligen tänker han på lärandet som ett konkurrensmedel, medan jag frågar mig om kunskapsinhämtandet verkligen går att förvandla till ett tempolopp, där det gäller att proppa huvudet fullt med vilken sorts effektivt stoff som helst på kortast möjliga tid. En kvalificering av lärandebegreppet vore önskvärd men jag är osäker på om den serveras när det snarare segmenteras ner till tekniskt, systeminriktat, kulturellt, grupp- eller ledarskapsinriktat, strategiskt, reflexivt och transformativt lärande. Innebörden i det sistnämnda, som ju låter mest spännande, är: "how to bring about significant and needed change in individuals, teams, and the organization as a whole" (s 340). Vad som är signifikant respektive behövt förblir dock oklart. Däremot får jag veta att om medarbetarna är öppna – det utreds inte heller vad som menas med att vara öppen – så underlättas ett snabbt lärande.

I artikel nummer 26 presenterar John Wood ett antal skäl för att konstruera om utbildningssystemet. Wood har grundat ett center för utveckling av organisationer, där fokus läggs på ökad effektivitet i affärsföretag och utbildningsorganisationer. Hans utgångspunkt är att utbildning är den trånga sektorn i utvecklandet av såväl arbetsplatser, som hela det amerikanska samhället. Skolan är i mångt och mycket boven i dramat. Den tutar till exempel i barnen att arbete är något dåligt. Dessutom är principen för arbetsplatsernas organisering i mångt och mycket hämtad från klassrummet. Wood hänvisar inte till några undersökningar här, han vet ändå vad som gäller. Slutsatsen blir att utbildningen måste omformas. Wood säger detta med en vädermetafor. Förändringar i

utbildningssystemet brukar vara som ett tunt lager stratusmoln, som rörs om av vinden men ändå förblir desamma när lugnet återvänder. Det som behövs är en upprensande åskfront, eller i överförd betydelse ett nytt ledarskap, med idéer hämtade utanför utbildningssystemet. Detta system bygger förresten på behaviorism. Wood konstaterar detta med sådan självklarhet att man kan tro att han tänker med ryggmärgen genom att ta sin egen skoltid till utgångspunkt för bedömningen. Men här finns också en annan möjlig tolkning att göra, som kanske belyses bäst genom den typ av metaforik han själv valt, nämligen att blixten sällan slår ner på samma ställe två gånger. Det är nu andra gången, som man reducerar skolundervisning till behaviorism i det material, som jag har läst. Först i den skandinaviska och sedan i den amerikanska antologin. Det är också därför som jag tog upp denna pedagogik inledningsvis, som ett exempel på ett inlärningsideal som i stor utsträckning, trodde jag, hade lagts på hyllan inom pedagogikforskningen. Är det iveren att framställa det praktiska lärandet som särskilt fördelaktigt, som gör att man bortser från att också skolan har förändrats? Visst finns det mycket kring kunskapsinhämtningen i skolan som kan pekas ut som icke-relevant i ett praktiskt sammanhang. Och visst har det höjts rop på ett återinförande av en kunskapsskola, med strängare regler, fler betyg, mer mätande. Men det är trots allt en sak att åberopa stränghet eller att anklaga skolan för att syssla med inaktualiteter. Det är en annan att bedöma den som bärare av behavioristiska ideal.

Förmodligen kommer det, skriver hur som helst Wood, att ta decennier att göra sig kvitt alla förstockade kunskapshinder. För den som tycker att han har varit en smula yvig i sina antaganden om skola och utbildningsväsende, ska man veta att han ännu inte har presenterat konceptet med de tre hjärnorna. Han kunde ha nöjt sig med att skriva att det finns tre neurala system i hjärnan, reptilhjärnan, den gamla (limbiska systemet) och den nya däggdjurshjärnan (neocortex). Men det kanske inte är lika slagkraftigt, som argument betraktat? Omedelbart gör han det sedan svårt för sig genom att visserligen förlägga känslor och önskningar till den limbiska hjärnan men sedan kvalificera vissa av dessa känslor till att ändå ligga i neocortex, däribland medlidande, kärlek, empati och "wholeness". Ska man förstå det som att exempelvis känslor av avund eller hat inte platsar i den neocortexianska finrummet? Och kanske är känslan av helhet instängd i en särskild kammare utan kontaktmöjligheter med reptilhjärnan? Men hur kan en känsla av helhet över huvud taget vara instängd någonsin, någonstans? Jag känner att det finns ett värderingssystem av märkligt begränsande natur kopplat till strukturen, vilket bekräftas i följande fras: "The neocortex is developed by rising above the polarities of the lower minds by appreciating the arts, music, literature, and poetry.... (s 409). Därefter utsätts de etablerade utbildningsanstalterna för en ny attack: "Educational organizations, like most other workplaces, are structured around principles that appeal to the lower brains or keep the lower brain in a perceived state of crisis, threat, or fear. (s 409).

Skolans behavioristiska värld kanske helt enkelt styrs av ett reptilhjärnebeteende? Jag menar att Woods, i likhet med till exempel Kofman och Senge ovan, i varje fall delvis tenderar att förklara människans utveckling med liknelser hämtade från reptilernas och de sabeltandade tigrarnas värld. Hon tycks stå ganska ensam, människan, med sin genetiska karta i handen, efter sin färd genom årmiljonerna. Och hon verkar ha nått vägs ände, eftersom det i kunskapssamhället krävs en grad av samarbete, förståelse och ömsesidig medmännisklighet, som lär bli svår att hantera med exempel hämtade enbart från faunan. Jag frånkänner vare sig dessa författare eller någon annan bedömare värdet av att förklara människans utvecklingshistoria genom att följa genetiska spår. Men var finns samtidigt de humanistiska värderingarna? Och var finns analysen på den sociologiska nivå som bland andra Habermas (1984/87) menar är ett nödvändigt inslag för att överhuvud taget förstå samhället? När jag, som svensk samhällsvetare, står inför uppgiften att förklara människans väg genom historien, så är det inte primärt från djurriket jag hämtar mina associationer.

Om behovet av att ställa i perspektiv

I den ovanstående sammanfattningen av antologin *Learning Organizations. Developing Cultures of Tomorrow's Workplace*, har jag gjort mig skyldig till samma typ av övertramp, som jag har anklagat antologiförfattarna för. Jag har generaliserat, i vissa fall till och med grovt. Detta genom att sammanfatta boken utifrån en mindre del av dess totalitet av artiklar, men framför allt för att ha uttalat mig svepande om affärskulturens värderingar. Å andra sidan har mitt syfte mer varit att peka ut några möjliga eller rentav sannolika tankespår hos dem som implementerar AIL och AIL-liknande satsningar än att täcka av antologins innehåll. Så länge tankemönstren är av icke systemkonfrontativ art verkar man kunna yttra häpnadsväckande saker utan att förlora i anseende. Kanske gör jag något liknande, men utan att vara maskinlogiken trogen. Jag baissar vissa och framhåller andra förhållningssätt, men till skillnad från i varje fall vissa av antologiförfattarna försöker jag vara medveten om vilken utgångspunkt jag tar i mitt agerande. När jag samtidigt drar slutsatser om flerfalden från ett relativt litet antal lästa artiklar påminner jag om att Kofman och Senges artikel både står först och har MIT-förankrade, disputerade forskare som författare. Framförallt är också Senge, som författare till *The Fifth Discipline*, tongivande för antologins strukturering och han har i flera fall uttryckligen fungerat som inspiratör för de andra författarna.

När det gäller affärskulturen måste jag minnas att en del av dessa forskare (långtifrån alla) annonserar Harvard, MIT och också London Business School's (i England), som sina akademiska hemvister. Det är ju inga små landsortshögskolor precis, utan välrenommerade universitet med toppositioner i det internationella akademiska systemet. Detta kan man nog också säga att huvudredaktörerna har utnyttjat. I den mån man säger sig syssla med forskning

och vetenskap och inte ren propaganda manar Marcuse (1964/1991) till besinning när den typen av förförelseakter används. Den moderna vetenskapen tillhandahåller nämligen inte, ens som idealiserad föreställning, några praktiskt gångbara mål eller dominansformer. Från det hållet kan det över huvud taget inte riktas några politiserande inmutningskrav. I teoribildandet abstraherar man från eller förkastar företeelser ur en bakomliggande kontext. Det är ur denna kontext som teoretiserandet uppstår, eller inte uppstår, det är i denna kontext som hypoteser undergräver eller överskrider fakta. Men trots den värdeneutrala yta, som mer eller mindre rutinmässigt häftas över den senmoderna tankesmedjan, konstrueras vetenskap där ändå förvånande ofta som ett aprioriskt, begreppsligt instrument för produktiv kontroll. Under dagens betingelser förvandlas en tillräckligt gångbar teoretisk operationalism därmed till ambitioner om praktisk anpasslighet. Den vetenskapliga metod, med vars hjälp människan har dominerat naturen, förser henne både med de grundläggande principerna för att förstå världen och instrumenten för att dominera mänskligheten genom naturbetvingelsen. Och medan det teoretiska förnuftet därmed förefaller, ja, i en mening är precis lika neutralt som alltid, står det även i sold hos det pragmatiska förnuftet. I dagens samhälle både bevarar och överskrider detta dominansförhållande sig självt, inte bara genom allmän teknifiering utan som ett hyllande av ett allmänt instrumentellt förnuft, med överspridning inte bara till de politisk-ekonomiska systemen, utan med förgreningar in i kulturens allra djupaste rötter. Det är i denna typ av samhälle som det instrumentella förnuftet mejslar fram en rationell bild av människans underordning, inte minst genom att visa hur fåfängt det är att sträva efter individuell autonomi. Detta inte minst på området lärande. Den instrumentella rationaliteten har därför snarare kommit att skydda än utmana legitimiteten i de läromodeller den upprättat. Den befrielsekraft som mötet med praktiken kunde ha inneburit förvandlas till bojar, nämligen instrumentaliseringen av människan. Detta är inget mindre än ett uttryck för en oförfalskad maskinlogik. Frederick Taylor utformade tidigt en pedagogik för ändamålet. Under rådande omständigheter är det inte förvånande att detta förhållningssätt fortfarande slår an tonen för inriktningen i olika AIL-satsningar.

Trots att jag i min beskrivning av den amerikanska antologin ibland kan ha svävat ut en smula menar jag mig ha belyst poänger som behöver belysas, kanske till och med just genom att slå an en lite distanserad ton. Dess författare sätter nämligen fokus på en del delvis underförstådda men ändå centrala antaganden kring de funktionalistiska omständigheter som brukar beledsaga de praktisknära lärandemodellerna. I dem reduceras lärandet påfallande ofta till en utbytbar nyttighet, som antas kunna fungera som motor för att hantera affärer när samhället har bytt stämpel från industri- till kunskapssamhälle, utan att ett antal grundläggande värderingar från det förra därför har förändrats. Men om lärandet görs helt och hållet utbytbart mot organisatorisk nytta förlorar idén om

en utveckling på människans egna villkor samtidigt sin innebörd. Eftersom antologiförfattarna i många fall verkar osäkra på hur långt de kan tänja sig för att komma människan till mötes och ändå hålla ekonomismen främst, så ålägger de sig en viss försiktighet, genom att mumla. Å andra sidan tar affärskonsulter och organisationsforskare också i högre utsträckning än många andra bladet från munnen. De är tydliga, vilket bör räknas dem till godo. Men de är också försäljare. Försedda med powerpointanpassade figurer, som titt som tätt presenteras med till utveckling associerande, snett uppåtriktade pilar, eller i form av cirkelsegment som skär varandra, i ytor där profiten tänks ständigt stegrad. Där någonstans ligger ändå deras förståelse och användning av begreppet lärande.

Speglingar 2 – Sökandet av poser i lärdomssystemet

Nu är det inte bara representanter för företag och andra mer uttalat nyttobetonande intressenter som tenderar att reducera mänsklig utveckling till kalkylposter. Samma typ av tänkande återfinns även inom utbildningssystemet, där meritokratiska ståndspunktstaganden inte sällan har reducerat individuell kunskapsstillägnelse till ett krasst skördande av poäng, beledsagade av poängberäkningssystem tömda på reell mening. Jag har dessutom redan hört Gibbons et.al (1994) kalla den disciplinära kunskapen för förlegad, medan Schoug (2003) noterat att skolkunskapen ofta stämplats som förfallen. Även Ellström och Hultman (2004) klär den traditionella pedagogiken i mindre smickrande ord när de framhåller att den består av en: "...institutionaliserad utbildning i skolliknande former [med] innötning av faktakunskaper" (s 10) Sammantaget verkar det som om åtminstone ett av syftena med att dequalificera hittillsvarande utbildningsformer är att framhålla alternativets – det praktiska, nyttoinriktade lärandets – förtjänster. Alvesson (2006) är energisk när påtalar graden av förfälskning i högskolans kunskapsbildning. Man kan faktiskt säga att en viss vildsinthet i Alvessons attacker på ett fruktbart sätt kan jämföras med intensiteten i de amerikanska antologiförfattarnas försvar av en instrumentell logik. Alvesson har en särskild udd riktad mot högskolan, om vars verksamhet han använder begrepp som *grandiositetstimulering*, *pseudoretorik* och *skyltfönsterarrangemang*.

Medan jag har hävdad att lärandet borde vara inriktat på en delaktighetskapande, jämlikhetsbefrämjande och hållbar förändring befarar Alvessons, säkert åtskilligt ironiskt, att högskolan idag ägnar sig åt *människoförbättring*, ungefär som om det vore ett slags skönhetsoperationer man utförde. Inom högskolan har man nämligen tagit för vana att: "...saluför[a] ett potentiellt tjugigare liv – om man bara köper deras produkter" (s 27). I utbildningssystemet sysslar man, efter mönster i näringsliv och offentlig förvaltning, med *värde-*

skapande processer. Någonstans längs vägen försvinner substans, medan ett slags exklusivt hyllande av en ytlig, systemanpassad individualism istället träder i förgrunden. Det är alltså inte vilken individualism som helst som avses. Alvesson fortsätter nämligen att ta ut svängarna genom att hävda att: "...patologisk narcissism är en ledande kandidat som senkapitalismens arketypiska emotionella störning" (s 24). Denna narcissism och den konsumism ur vilken den hämtat sin huvudsakliga näring understöds av vetenskapsadministratörer, som ser det som en av sina främsta uppgifter att upprätta *pseudostrukturer*. Föga förvånande syftar sådana främst till att se bra ut. Alvesson tar inrättandet av ett stort antal kvalitetssäkringssystem som exempel. Inom högskolan är de vanliga, i form av kursutvärderingar, självvärderingar och utvecklingssamtal. Jag menar inte att ett seriöst lärandesystem inte tål ett väl utarbetat utvärderingssystem. Snarast är det, eller borde det ju åtminstone vara tvärtom. Men sådana system missbrukas också ofta av institutioner som, skulle Illich (se Finger & Asún, ibid) ha hävdad, mest värnar som sig själva. Ett inte oväsentligt problem med kvalitetssäkringssystem är nämligen att man blir så upptagen med att formulera vad som kunde göras för att hålla skenet uppe att man tar resurser från det som faktiskt borde ha gjorts. På den här arenan finns det, enligt Alvesson, en marknad för *ompaketering*, en riklig förekomst av *legitimerande ytstrukturer* och en uppsjö av *ceremoniell funktioner*. Man kan starta avdelningar och forskningsinstitut, framhålla vikten av att genomföra projekt eller rent allmänt anse sig syssla med märkvärdigheter. Man kan, för att ta några inte alltför hypotetiska exempel, betona vikten av att arbeta VFU eller AIL-inriktat. Dels då, fortfarande med Alvessons goda minne, för att dölja en kognitiv osäkerhet kring relevansen i det man gör, dels för att söka en legitimitet, som man i varje ögonblick är rädd för att förlora.

Som jag påpekade inledningsvis får kritikern vara beredd på att själv ta emot kritik. Man bör hålla sig inom skranken för att inte kallas för en subjektivtisk lycksökare eller helt enkelt framstå som rätt och slätt ovetenskaplig. När Alvesson förlöjligar hippologutbildningar och spaprogram, samt kurser som 'fotbollen i samhället', 'släktforskning' eller 'kostymdesign för scen' spelar följaktligen också han ett högt spel, eftersom han när som helst kan bli anklagad för att angripa den produkt av systemet han själv är. Genom att välja sådana kurser kan det ju lätt underförstås att studenterna slösar bort sin tid på ytligheter istället för att ägna sig åt den förfining de annars borde ha tagit sig tid till. Ett annat sätt att framföra kritiken är att säga att klassiska och kulturkonservativa bildningsideal inte lämnar något utrymme åt tvärprofessionalitet på praktiktäna fält, som till exempel AIL. Trots att Alvesson är fortsatt yvig i sina angrepp på högskoleverksamheten bjuder han ändå på poänger: "Ett intressant inslag är att 'verkligheten' tappar terräng. Världen [...] bjuder allt mindre av klart motstånd mot olika slags fantasier och önsketänkanden." (s 45) Jag har själv menat att det aldrig kan vara fel att mota undan ovetenskaplighet, vare sig det sker genom att

sträva efter bildning eller tänka kritiskt, särskilt i en tid där: "...den allt svagare relationen mellan utbildning och kunskap samt i än högre grad bildning [är ett problem och där] ...studentgrupperna tycks utveckla alltmer krassa och oengagerade attityder till sina studier" (s 49) Mot bakgrund av den typen av yttranden kan man fråga sig om ett arbetsintegrerat lärande över huvud taget kan hejda en destruktiv spiral genom att bidra till ett relevant bildningstänkande i tiden. Med bildning avser jag alltså då inte några klassiska bildningsideal, utan snarare ett medvetandegörande (på det sätt som jag hade önskat att det ofta inte underförstås i antologierna ovan). Här kan man anta den deweyska utmaningen genom att dra bort det systematiserade lärandet från produktionen för att få tid över till att just bilda sig. Men det går också att hävda att skolundervisningen saknar kopplingar till bildning *just för* att den sker inom ramarna för en utbildningsanstalt som famlar efter en kritisk potential den sedan länge förlorat. Dessutom finns det farhågor för att studenten inte överhuvud taget kan tillgodose marknadens krav på kunskapsförmering genom att utbilda sig, så som jag hittills har förstått Alvessons bruk av utbildningsbegreppet: "De blir alltmer osäkert vad en högskoleutbildning genererar ifråga om kvalificering" (ibid s 76). Även Ellström & Hultman (2004) skriver att: "Det är tämligen väl belagt att utbildning är en svag faktor vad gäller lärande och förändring." (s 292) Till sist ställer sig faktiskt Alvesson (ibid s 78) frågan om utbildning överhuvud taget innebär att man lär sig något. Ellström & Hultman (2004 s 296) framför här tesen att ett utvecklingsinriktat lärande (inte utbildning) ofta sker i det tysta (jämför tyst kunskap hos Molander, 1993). Jag förstår det dock som att lärande i denna tappning främst betonar nytta. Ett bildningsgivande lärande får man kanske fortfarande leta efter, såvida det inte förutsätts att det förhandenvarande kunskapandet och/eller bildningen bidrar till nytta (vilket det i och för sig kan, men inte måste göra). Kanske är det där jag till sist hamnar, i ett slags besinningslös anpassning, som inte ställer några andra krav på utbildningen än att den går att beräkna värdet av? Alvesson skriver i varje fall: "Vi kan inte ta något för givet ifråga om vad folk lär sig bara för att högre utbildning tycks pågå. [...] Vi lever i utbildningssamhället. Vem frågar efter kunskap när det finns utbildning?" (ibid s 83).

På en arena av det slag som har skisserats här kan AIL lätt förvanskas till ett mantra för äskandet av anslag för fortsatt kommodifiering. Det mantrarecitatörerna förlorar i substans hoppas de istället vinna i stärkt image. Begrepp som kompetens och kunskap förvandlas till fetischer, att användas för att dölja den brist på reflektion och kritiskt övervägande, som de ändå inte hinner ägna sig åt. Löst kopplade, flexibla, icke-hierarkiska organisationer blir måhända en nödvändig räddningsplanka. Man kan jämföra med Gibbons et.al:s (ibid) ovanstående Mode 2-modell. Där handlade det om att ha en ständig beredskap att utveckla nya kompetenser, genom att arbeta i tvärprofessionella, omställningsbara projekt. Argumenten blir öppet politiska när det anses förlegat att söka

trygghet i fasta och långvariga anställningar. Den anpasslige görs till tidens hjälte. Flexibilitet förvandlas till självförverkligande, sökandet av nästan vilken kommersialiserbar kunskap som helst blir det mest meningsfulla beteendet (jfr även Sennett, 1999). Ofta häftar grandiositeten som ett plåster vid beskrivningarna. Utvecklingen anses ha gått från det lägre till det högre, från det simpla till det förfinade. ”Intressant nog har detta inte mycket stöd i mer systematiska och omsorgsfulla studier”, påminner Alvesson (ibid s 128f), för att därefter konstatera att vi lever i en *nyhetsdyrkande* tid. Värdet av att framstå som dynamisk är avgörande. Ett lanserande av AIL som ledstjärna för kunskapsinhämtande kunde säkert betraktas som en del av förnyelseivern. Men med nedskruvade förväntningar om grandiositet borde jag samtidigt också kunna se AIL:s potential och problem i ett försoningens ljus. Kanske skedde det bäst genom att foga in det i ett historiskt kontinuum av betydelsefulla kompromisser?

I slutet av sin bok föreslår Alvesson en tempoväxling i det akademiska livet. Han menar att man skall sätta en kvalitetspress uppåt i högskolesystemet, inte neråt som nu. Jag håller med honom. Med en strävan till kunskapsfördjupning, analytisk förmåga och iver till bildning bör man kunna ta sig bort från diverse klistermärkesmålsättningar. Man måste samtidigt vara medveten om att frigörande ambitioner lätt låter sig uttalas och att man ibland stöter på betydande motstånd om man försöker förverkliga dem. Inte minst kan det motståndet tänkas gälla den som försöker sätta sig in i det svårbestämbara känslsprötsbegreppet AIL. Genom att medvetet eller omedvetet låta den här typen av begrepp förbli oprecisa kan de nämligen uppfattas som måltavlor för inkluderande visioner. Inget är slutligen avgjort, men med vederbörlig ansträngning följer potentiella möjligheter. Det är denna typ av situation som, enligt Marcuse (ibid s 233f), framstår som den instrumentella rationalitetens kärnpunkt. Istället för att böja sig inför en helt och hållet färdigställd slutgiltighet, förväntas människan sprattla fram sin egen slutgiltighet, som hon kan organisera, bedöma och utvärdera efter ett antal ändå på förhand fastställda kriterier. På det sättet tror han eller hon sig rätta till ett historiskt misstag, som består i att ett tidigare approximativt förnuft ännu inte omvandlats till det förnuft, som är all instrumentalitets moder. I den triumf man då och då tycker sig skymta kan man sedan ägna sig åt att odla grandiositet i stor skala. Trots att det går att rikta en rad kritiska invändningar mot AIL-konceptet när det används på ettoreflekterat sätt undrar jag om det samtidigt inte kan fungera som en ny tids pedagogiska och innehållsliga riktningsskivare. Man borde nämligen eftertänksamhet kunna sträva åt såväl bildning som praktikanpassning, särskilt i en tid där kunskapandet bortom det praktiska riskerar att reduceras till just meningslösa skyltfönsterarrangemang. Fast är det inte samtidigt att lämna utbildningsinstitutionerna åt sitt öde att tänka så? Det var ju nämligen just genom hotet om ett alltför praktisknära lärande som Dewey gick i polemik med Taylor för ett sekel sedan,

eftersom han misstänkte att det riskerade att skapa underordnade, systemanpassade människor (se Mårdén och Theliander, 2004). Eller bör jag vända på resonemanget en gång till genom att betrakta AIL som en trojanska häst, i vilken det döljer sig ett närmande till den kärna, som högskolan kan få allt svårare att hålla kurs mot? En kärna som består av kritisk förståelse, fri reflektion och relevant samtidsanalys. En där lärande, enligt Ellström (2004 s 39), inte ses: "...som en aktivitet skild från det dagliga arbetet, utan som en nödvändig och integrerad aspekt av detta arbete." Här kan man drömma om att den aspekten ligger bortom alla de av marknaden inrättade ramar, som skisseras av Alvesson. Men man får inte heller glömma att just en rörelse för ökad relevans kan utnyttjas av samma marknadskrafter. Det blir nödvändigt att återvända till frågan om vad man menar med kvalitet inom ett fält av lärande, som omges av stundtals förödda förhoppningar. Jag har meddelat min, på Finger & Asún grundade, vision. Mats Alvessons begreppsförståelse är nog inte så mycket annorlunda. För honom betyder kvalitet nämligen detta: "Med kvalitet avser jag, som resultat betraktat, primärt graden av tillägnade av kunskap och ökad förmåga till analytiskt och kritiskt tänkande hos studenterna. Detta handlar bland annat om att kunna hantera abstrakta begrepp och teoretiskt förstå komplexa problem." (ibid s 312)

Vad det till sist handlar om

I den ovanstående texten har jag ställt mänsklig utveckling mot organisationsimperativet, på ett sätt som indikerar att en integration mellan dem inte alltid är enkel eller självklar, om den ändå kan tyckas önskvärd, till och med ur funktionalistisk synpunkt. Jag har inte förklarat vad mänsklig utveckling innebär med mer än relatera den till sociologiska och psykologiska bestämmelsefaktorer, i termer av ökad jämlikhet, delaktighet och emancipativ kraft. Dessa begrepp för i sin tur vidare till begrepp som medvetande, vilja, själ och förnuft, ja, till allt detta som formar en människa. Det är formandet av denna människa som jag menar borde stå i fokus för AIL-insatserna, liksom för hur lärande bör betraktas överhuvud taget. Detta att ta människor, med liv värda att leva för livsinnehållets skull, till utgångspunkt för intellektuell ansträngning måste, enligt Marcuse (ibid s xlii), vara ett a-prioriskt antagande, som ligger före det teoretiserande som sedan följer. Men, undrar han på ett annat ställe (ibid s 203ff) vad består då människans medvetande, vilja och själ av? Inom analytisk filosofi har man försökt avgränsa dessa begrepps i grund och botten metafysiska innebörder genom att reducera dem till operationella enheter, i termer av uppträdande, förmågor, yrkesskicklighet, sociabilitet och så vidare. Reduktionsprocessen innebär en stympning av ett antal begrepp som konstituerar mänsklighet, delvis med målsättningen att åstadkomma den mätbarhet som gör individen kontrollerbar. Han eller hon jämförs därmed ofta inte längre med sig själv utan ses som en representant, en anställd, en medarbetare, ett operandum

att integrera med övriga, organisatoriska målsättningar. På så vis kanske man landar i närheten av exempelvis Antonacopoulou mfl (2006), det vill säga i en ståndpunkt där man inte tycker sig se något bekymmer med att betrakta organisatoriskt lärande och arbetsplatsförlagt lärande som olika sidor av samma mynt. Den 'nya' verkligheten kan där trädas över huvudet på betraktaren, som sinnebild för en existens där allt verkar möjligt att inordna i ett övergripande system. För ett kort tag är det nästan som om man befinner sig i den amerikanska filmen *Truman show*, en dokussåpa över en mans liv från vagga till äktenskap, i en uppbyggd låtsasvärld där allt omkring honom är tillskapade kulisser och alla andra är aktörer utom han själv, som alltför länge trott att det hela är på riktigt.

Det finns ändå någonstans, skriver Marcuse som nu förmedlar ett hopp om emancipativ klarhet, en reell skillnad mellan individuella och samhälleliga behov, och det finns en brist på institutioner som tar tillvara människans egna önskemål. Det är i själva verket därför som föreställningar om Staten, Nationen, Partiet, Grundlagen, Kyrkan, Högskolan, Företaget och AIL hittills har satts på piedestal. I själva verket används dessa beteckningar som ett slags ikoner för bakomliggande, reala tillstånd. Eftersom de fortfarande är av synnerligen trovärdigt, varaktigt och väl beprövat slag kan man – som scenarioregissör – åstadkomma det man är ute efter, nämligen bilden av en oberoende och förgivettagen rätt att styra över människors öden. Denna självpåtagna rätt, denna förmodade helgjutighet, framstår inte endast, som inom psykologin i termer av gestalt, eller som inom metafysiken i termer av ett absolut helt, eller som inom statsvetenskapen i termer av en totalitär stat: den görs helt enkelt till en de objektiva tingens allra yttersta manifestation. I själva verket går det inte ens att identifiera någon scenarioregissör. När samhället styrs av ett instrumentellt rationalitetsideal antas detta vara ett uttryck för *systemets* inneboende kvaliteter. Men någon realitet är det likväl inte fråga om. Detta därför att det i det här fallet är med det reella som med språket, det ställs inte samman som en räcka på varandra följande ord, utan som det radikalt motsatta: orden uppstår ur tanken om att tala. Den som försöker integrera mänskligt lärande med organisatoriskt lärande, på det senares villkor, blir svaret om vad lärandet egentligen innebär skyldig. Det gäller med andra ord att *veta* vartåt man siktar när man för AIL på tal.

Litteratur

- Adorno, Theodor W. (1951/1986) *Minima Moralia*. Lund: Arkiv förlag
- Alvesson, Mats (2006) *Tomhetens triumf. Om grandiositet, illusionsnummer och nollsummespel*. Stockholm: Atlas
- Antonacopoulou, Elena & Jarvis, Peter & Andersen, Vibeke & Elkjaer, Bente & Höjrup, Steen (red) (2006) *Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire NY. Palgrave McMillan
- Axelsson, Thom (2007) *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910 – 1950*. Linköpings universitet. Linköping Studies in Arts and Science No 379
- Baudrillard, Jean (1970/1998) *The Consumer Society. Myths & Structures*. London: Sage
- Bourdieu, Pierre (1996) *Homo Academicus*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag
- Castells, Manuel (1996) *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur*. Göteborg: Daidalos
- Burell, Gibson; Morgan, Gareth (1979) *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Aldershot: Gower
- Chawla, Sarita ; Renesch, John (eds) (1995) *Learning Organizations. Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*. New York: Productivity Press
- Danermark, Berth; Ekström, Mats; Jakobsen, Liselotte; Karlsson, Jan (1997) *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Du Gay, Paul (1996) *Consumption and Identity at Work*. London: Sage
- Ellström, Per-Erik (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Fritzes
- Ellström, Per-Erik & Hultman, Glenn (red) (2004) *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund. Studentlitteratur
- Finger, Matthias & Asún José Manuel (2001) *Adult Education at the Crossroads. Learning our Way out*. London: Zed
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta* Stockholm: Gummessons
- Gibbons, Michael et.al (1994) *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage
- Gibson, Erin; Brodie, Stevie,; Sharpe, Scott; Wong, Danny K.Y.; Deande, Elizabeth; Fraser, Sharon (Internet 2006-11-20) *Towards the Development of a Work Integrated Learning Unit*
- Gustafsson, Bernt (1996) *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Habermas, Jürgen (1984/87) *Theory of Communicative Action. Vol. I – II*. Boston: Beacon Press
- Hasselgren, Biörn (1981) *Ways of Apprehending Children at Play. A Study of Pre-school Student Teachers' Development*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis no 38

- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor (1944/1981) *Upplýsningens dialektik*. Göteborg: Röda bokförlaget
- Idvall, Markus; Schoug, Fredrik (2003) *Kunskapssamhällets marknad*. Lund: Studentlitteratur
- Jenemann, David (2007) *Adorno in America*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Klemperer, Victor (2006) *LTI. Lingua Terii Imperii. Tredje rikets språk*. Göteborg: Glänta
- Lasch, Christopher (1979) *Culture of Narcissism*. New York: Warner Books
- Marcuse, Herbert (1964/1991) *One-Dimensional Man*. London: Routledge
- McKinlay, Alan; Starkey, Ken (eds) (1998) *Foucault, Management and Organization Theory*. London: Sage
- Molander, Bengt (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Mårdén, Björn (2002) *Pragmatism som ett sätt att förstå arbetsintegrerat lärande*. Höskolan Väst: Forskningsrapport 02:04
- Mårdén, Björn, Theliander, Jan (2004) Perspektiv på lärande i utbildning och arbetsliv. I Theliander, Jan mfl. (red) *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Sennett, Richard (1999) *När karaktären krackelerar. Personliga konsekvenser av att arbeta i den nya kapitalismen*. Stockholm: Atlas
- Scheler, M (1980/1926) *Problems of a Sociology of Knowledge* (edited by R.W. Stikkers) London: Routledge
- Schön, Donald A. (1991) *The Reflective Practitioner*. London: Ashgate
- Schuetze, Hans G., Sweet, Robert (eds) (2003) *Integrating School and Workplace Learning in Canada. Principles and Practices of Alternation Education and Training*. Montreal: McGill-Queen University Press
- Theliander, Jan (1999) *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Science no 132
- Theliander, Jan mfl. (red) (2004) *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Trollestad, Claes (1994) *Människosyn i ledarskapsutbildning*. Nora: Nya Doxa
- Wittgenstein, Ludwig (1978) *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Bonniers

