

TRANSFORMATIV OG EKSPANSIV LÆRING I TO VOKSENLÆRINGSMILJØER

Peter Musaeus og Ole Steen Kristensen

Artiklen argumenterer for, at voksenlæring skal anskues i forhold til transformation af den voksnes perspektiv samt ekspansion af et praksisfællesskab. Voksenlæring defineres som ændringer i et subjekts forhold til et objekt medieret af redskaber eller artefakter. Artiklen undersøger voksenlæring ud fra to teorier: Transformativ læringsteori (Mezirow) og virksomhedsteori (Engeström). Mens transformativ læringsteori anskuer læring og transformation i forhold til kritisk selvrefleksion, begrebsætter virksomhedsteorien læring og specifik ekspansiv læring som modsætninger mellem systemer medieret af dialog og artefakter. Teoriene kan situeres ved at analysere eksempler på henholdsvis et horisontalt og et vertikalt læringsmiljø. Eksemplerne i artiklen er hentet fra en reanalyse af to casestudier. Det konkluderes, at voksenlæring kan fremmes gennem en udvikling af praksisfællesskaber, og at den voksnes reflektive forhold til sig selv og til verden må anskues ud fra en ekspansion af en samfundsmæssig praksis og ikke blot som subjektive betingelser for læring og selvrefleksion.

1. Introduktion

Hvad vil det sige, at voksne gennemgår en gennemgribende transformation gennem læring, og hvad er forudsætningerne herfor? Voksenlæring kan anskues som en gennemgribende forandring i relationen mellem individ og verden. Voksenlæring betegner et fundamentalt skift i den voksnes positionering, motiver, vaner og forestillinger i forhold til eksempelvis uddannelse og arbejde. Voksnes aktive deltagelse i såvel voksenuddannelse som arbejde er centrale kontekster for empirisk forskning i voksenlæring¹, eftersom

1 Voksenlæring blev grundlagt som empirisk forskningsdisciplin omkring 1926 inden for en behavioristisk og pragmatisk tradition (Knowles, Holton, & Swanson, 1998). Behaviorismen undersøgte, om voksne var i stand til at lære, eller om læring var forbeholdt børn, mens pragmatismen interesserede sig for, hvad voksne oplevede og lærte. I 1970'erne fik voksenlæringsforskningen – med inspiration fra den historiske materialisme – øget fokus på voksnes kritiske perspektiv på egen læring. Det førte til fokus på voksenlæring set som voksnes muligheder for gennem uddannelse eller arbejde at undergå transformation og at opnå øget kontrol over deres liv.

voksne bruger en stor del af deres liv på at arbejde eller forberede sig herpå gennem uddannelse, videreuddannelse eller jobtræning for arbejdsledige.

I denne artikel begrebsættes voksenlæring ud fra to teorier, som er inspireret af den historiske materialisme, nemlig henholdsvis transformativ læringsteori (Mezirow & Marsick, 1978; Mezirow, 1997) og virksomhedsteori (Engeström, 1987; Engeström, 2001). Begge teorier er optaget af at analysere og tilrettelægge omstændigheder, der skaber udvikling. Udvikling forstås i transformativ læringsteori som noget, der finder sted i situationer, hvor den voksne bliver bevidst om, at vedkommendes adfærd, kognition eller emotioner ikke længere er funktionelle, og at mere optimale former er tilgængelige. Artiklen vil kort vende tilbage til, hvad virksomhedsteori eller kulturhistorisk psykologi er, men kort fortalt identificerer virksomhedsteori ifølge Engeström (1987) udvikling i modsætninger mellem (virksomheds)systemer, mens transformativ læringsteori traditionelt set fokuserer på individets kritiske refleksion. Det kan siges, at de to teorier lægger vægt på to typer af transformation. Transformativ læringsteori beskriver transformation som ændringer i vaner og forestillinger medieret af kritisk refleksion over antagelser. Virksomhedsteori beskriver transformation som ændringer i individets motivstruktur indvævet i ekspansive praksisformer, hvilket medierer af både dialog og modsætninger mellem praksisformer.

Transformativ læringsteori er blevet kritiseret for at rumme en del uløste problemer så som at anvende generelle, upræcise og overlappende begreber, som er vanskelige at omsætte i praksis (Taylor, 1998). Virksomhedsteoriens teori om læring er blevet kritiseret for at være dualistisk og mekanistisk, derved at teorien ifølge Matusov (1998) anskuer læring som individets internalisering fra det intersubjektive til det intrapsykeiske plan. Herværende artikel vil ikke gå nærmere ind i en diskussion af det rigtige eller forkerte i ovennævnte kritik². Artiklen har ikke til formål at levere en teorigennemgang; udgangspunktet er, at voksenlæring kan forstås ud fra en situeret tilgang, samt at en sådan tilgang må være teoretisk informeret ud fra en udvikling af begrebsparret transformation-ekspansion. Dette søges indfriet ved, at artiklen undersøger, hvordan voksne lærer og forandrer sig i praksis eksemplificeret ved to voksenlæringsmiljøer. Første eksempel omhandler et jobtrænings-/aktiveringsprojekt, som karakteriseres som et horisontalt læringsmiljø. Et horisontalt læringsmiljø er karakteriseret ved at fordre tilegnelse af et fag i bredden, eksempelvis lærer den arbejdsløse i jobtræning lidt af hvert (noget om personlig udvikling, kommunikation, hoteldrift etc).

2 Det skal dog fremhæves, at hverken transformativ læringsteori eller virksomhedsteori anskuer læring som »kopiering« eksempelvis af ydre substans (facts, curriculum etc.) til indre, mental substans (skemaer etc.); derimod ses læring som en medieret og ikke-mekanistisk proces (se Mezirow & Marsick, 1978; Vygotsky, 1997), hvor relationer mellem den voksne lærende og praksis rodfæstes og vokser frem.

Endvidere kan det horisontale læringsmiljø siges at være person-decentreret eller selvstyrende og byggende på demokratiske idealer om fravær af en egentlig leder etc. Andet eksempel omhandler guldsmede-mesterlære karakteriseret som et vertikalt lærings-/arbejdsmiljø, hvilket refererer til at lære et fag (her guldsmedekunsthåndværket) i dybden. Læringsmiljøet var kendetegnet ved at være personcentreret med klare roller (mester var ekspert og lærlingen skulle arbejde og lære).

Det skal understreges, at artiklen ikke er et traditionelt casestudie defineret af Yin (1989: 23) som en forskningsstrategi, som ud fra multiple datakilder undersøger et nutidigt/samtidigt/aktuelt fænomen inden for dets hverdagskontekst – og som er anvendelig, når der er uklare grænser mellem fænomen og kontekst. Denne artikel placerer sig inden for, hvad der kan kaldes en situeret tilgang til voksenlæring, sådan som den kommer til udtryk i virksomhedsteori, men også i beslægtede teorier såsom situeret lærings-teori (Lave og Wenger, 1991). Artiklen bruger begrebet situeret dels i forlængelse af disse teorier dels til at pointere, at fænomen og kontekst udgør en enhed; fænomenet kan ikke meningsfuldt undersøges uden en analyse af, hvordan fænomenet er indlejret i fælles meningsskabende aktiviteter.

Artiklen bygger på en reanalyse af to tidligere udførte casestudier. Reanalysen har til formål at udarbejde en teoretisk generalisering omkring forholdet mellem ekspansiv og transformativ læringsteori eksemplificeret ved henholdsvis et vertikalt og et horisontalt arbejds-/uddannelsesmiljø. Den teoretiske generalisering skal ses som en hypotese om, hvordan transformation kan finde sted snarere end som et normativt udsagn om, hvordan voksenlæringsmiljøer bør indrettes, eller som en universalistisk udviklingspsykologisk teori om, hvordan voksne lærer gennem arbejde/uddannelse generelt.

1.1. Begrundelse og afgrænsning

Der behøves næppe en begrundelse for, at artiklen analyserer arbejde/uddannelse som centrale arenaer for voksnes transformation; en begrundelse for valget af de to teorier er derimod på sin plads. Der er fem overlappende begrundelser for artiklens valg af voksenlæringsteorier. For det første er begge teorier internationalt anerkendte/citerede læringsteorier. For det andet arbejder teorierne med ikke bare at undersøge praksis, men at forandre den. For det tredje er begge teorier aktuelle i en dansk kontekst; virksomhedsteorien, fordi den er relativt veletableret i dansk psykologi; transformativ læringsteori, fordi ideen om en kritisk reflekterende referencerammer har paralleller til folkeoplysningsbevægelsen i Danmark, der har til formål at skabe demokratisk dialog. For det fjerde anskuer begge teorier den voksne som deltager i kulturel praksis, hvor læring og adgang til arbejde er af individuel og samfundsmæssig betydning. Begge teorier anskuer den voksnes udvikling, ikke bare som kognitiv udvikling, men som noget, der sker i et

modsnævningsfyldt felt, som inddrager hele personen i kraft af den kontekst, hvori voksne lever deres liv. Der er naturligvis andre læringsteorier, som kan tages til indtægt for det synspunkt, at voksenlæring er mere end kognitiv udvikling. Som nævnt indledningsvist gælder dette eksempelvis situeret læringsteori, der fokuserer på deltagelse i praksisfællesskaber defineret som et meningsskabende fællesskab, hvor deltagere deler, og forhandler sig frem til, en forståelse af, hvilket arbejde de udfører og meningen med dette arbejde (Lave & Wenger, 1991: 98). Mens situeret læringsteori begrebsætter personens forandringsproces som følge af tilhørsforhold (ud fra eksempelvis positioner som legitim perifer deltager), er spørgsmål omkring den voksnes perspektivtransformation eller praksisfællesskabets ekspansion imidlertid ikke tydeligt ekspliciteret eller konkretiseret som pædagogisk strategi eller mulighed i situeret læringsteori. Det fører til den femte begrundelse, at såvel transformativ læringsteori som virksomhedsteori indeholder en pædagogisk målsætning om at konkretisere former for transformation, muliggjort gennem personlig deltagelse og/eller ekspansion, hvor praksisfællesskabet drives til udvikling. De to valgte læringsteorier fokuserer altså på at undersøge og forandre læringsmiljøer for voksne snarere end et fokus på almene udviklingsteorier omkring voksnes kognitive udvikling og life-span udvikling (Baltes, 1987).

2. Transformativ læring

Transformation refererer til gennemgribende begivenheder, associeret med forandringer i en persons tanker, emotioner, handlinger og motiver. Transformativ læringsteori undersøger voksnes muligheder for udvikling og perspektivændring gennem både selvstyring og kritisk refleksion. Ifølge transformativ læringsteori er målet med voksenlæring at gøre den voksne i stand til at ændre sin forståelse af verden for, at han eller hun derved kan frigøre sig fra sine eksplicite antagelser, det vil sige antagelser, som ikke er tilstrækkeligt undersøgt.

Transformativ læringsteori blev udarbejdet i slutningen af 1970'erne af Mezirow og kollegaer (1978; Mezirow & Marsick, 1978) med udgangspunkt i studier af arbejdsløse kvinders bestræbelser på at vende tilbage til arbejde. Kvindernes muligheder blev fundet at afhænge af perspektivtransformation, altså et skift i måden, hvorpå kvinderne anskuede sig selv og arbejdsmarkedet. Transformativ læringsteori indtrådte i det omfang, kvinderne satte spørgsmålstejn ved indgroede vaner og tankeformer og indså, at nye perspektiver var af større værdi i forhold til at handle og opnå forbedrede arbejds- eller uddannelsesmuligheder.

Med inspiration fra kritisk teori (Habermas, 1971) er dette oprindelige udgangspunkt senere udvidet til en generel teori om transformation, der blev

forstået som en udvikling hen imod mere inklusive, differentierede, integrative og kritisk reflektive referencerammer (Mezirow, 1998). Perspektivtransformation defineres i forlængelse af social konstruktivistisk tankegang som gennemgribende forandring i de psykologiske strukturer, inden for hvilke vi kan lokalisere os selv og vores relationer (Mezirow & Marsick, 1978: 7). Perspektivtransformation opnås ved, at man opnår en klarere indsigt i de kulturelle og psykologiske kræfter som tidligere begrænsede ens referencerammer (Mezirow, 1994). Kritisk refleksion indebærer realiseringen af voksnes mulighed for frit at deltage i rationelle dialoger, det vil sige kommunikation, som man frit kan deltage i og derved tilegne sig nye forståelser af sig selv og andre. Det antages i transformativ læringsteori, at selvstændig tænkning udvikles gennem kritisk refleksion over antagelser og en accept af, at der forekommer modsigelsesfyldte perspektiver på verden. Perspektivet i voksenlæring bliver altså ifølge denne teori at bevidstgøre den voksne om traditioner, paradigmer og ideologier, som dækker over det modsætningsfyldte ved individets erkendelse af verden.

Selv om transformativ læringsteori fokuserer på den enkelte voksnes perspektivtransformation, er den ikke, som det kan synes ved første øjekast, udelukkende en individualistisk læringsteori; teorien rejser kritiske spørgsmål i forhold til de rammer, hvorunder den kritiske refleksion finder sted. Kritisk refleksion begrænses af tradition, religion og magt. Ifølge transformativ læringsteori er nogle referencerammer derfor mere funktionelle end andre. Bl.a. øger fraværet af traditionelle magtrelationer sandsynligheden for kritisk refleksion og derved også for læring.

Konkluderende kan det siges, at transformativ læringsteoris grundhypotese er, at voksnes transformation indebærer en omfattende proces, hvor den voksne bliver bevidst om ikke bare sit meningsperspektiv, men om at dette er socialt konstrueret. Den voksne påbegynder en række kritiske refleksioner over sig selv og den måde, han/hun har levet sit liv på, samt viser villighed til at afprøve nye måder at leve sit liv på. Det vil sige, perspektivtransformation er en proces, som ændrer personens forhold til sig selv og verden gennem en interaktion mellem forståelse og handling (Mezirow & Marsick, 1978: 18). Den voksnes grundantagelser gøres til genstand for kritisk analyse, som er medieret gennem rationel dialog ud fra en magtfri diskurs (Habermas, 1971). Teorien ekspliciterer imidlertid ikke betingelserne i praksisfællesskaber, inden for hvilke denne magtfri diskurs kan udvikles. Derved adskiller transformativ læringsteori sig fra ideen om ekspansiv læring (som omtalt i det følgende), hvor der fokuseres på systemet af modsætninger, der indlejrer det voksne lærende subjekt.

3. Ekspansiv læring

Begrebet om ekspansiv læring udspringer af virksomhedsteoriens³ fokus på læring og udvikling som en enhed af individuelle og kollektive processer. Lærings-udviklingsprocesser er kendetegnet ved erhvervelsen af (kulturelle) redskaber til at beherske sig selv, som er forbundet med samfundets kulturhistoriske udvikling (Vygotsky, 1931:171). Læringsvirksomhed er defineret som den specielle slags virksomhed, der relaterer sig til samfundsmæssige produkter (Davydov, 1999). Det må siges at være en meget almen definition, men den specificeres ved, at læringsvirksomhed anskues i forhold til det dominerende motiv i individets udvikling i det givne samfund (Elkonin, 1972). Hvis vi antager, at arbejde og uddannelse er tæt sammenhørende virksomheder i den vestlige kultur (som betoner livslang læring og udvikling), så er læring ikke en individuel bedrift i et klasseværelse, men snarere en kollektiv virksomhed.

Det er kollektiv virksomhed, som danner udgangspunkt for Engeströms (1987) betoning af læring – ikke bare den enkelte voksnes læring, men kollektive bestræbelser på at beherske problemer af samfundsmæssig karakter. Den kollektive beherskelse er fundamental for den kulturhistoriske udvikling og antages at være drevet af modsætningsfyldte forhold vedrørende menneskelig virksomhed. Modsætninger defineres som historisk akkumulerede strukturelle spændinger (Engeström, 2001), der driver/giver energi til voksnes transformation og læring såvel som hele praksisfællesskabers ekspansion. Som eksempel kan nævnes håndværkeren, som producerer en vare ved at betjene sig af maskiner. Her er der tale om en arbejdsvirksomhed med kulturelle artefakter, indlejret i en samfundsmæssig struktur. Brugen af artefakter er underlagt regler (arbejdstidsbetingelser etc.), fællesskab (arbejdsjakket etc.) og arbejdsdeling i værkstedet. Ifølge ideen om virksomhedssystemer kan analysen enten tage udgangspunkt i det enkelte voksnes individ eller i et praksisfællesskab (eksempelvis et jobtræningskursus eller et værksted).

3 Det vil føre for vidt at gennemgå, hvad virksomhedsteori er, og hvorvidt Engeström har et virksomhedsteoretisk eller kulturhistorisk psykologisk perspektiv. Kort fortalt blev den kulturhistoriske psykologi udviklet af Vygotsky, mens virksomhedsteori associeres med den såkaldte Kharkov-skole, som tæller flere af Vygotskys tidligere medarbejdere såsom Leontiev og Gal'perin. Imidlertid kan det diskuteres, om der er tale om en eller to teorier. Sikkert er det, at flere nutidige læringsteoretikere, heriblandt Engeström, bruger betegnelsen CHAT – Cultural Historical Activity Theory – som samlebetegnelse. Denne artikel henregner Engeströms begreb om ekspansiv læring til virksomhedsteori, selvom det naturligvis skal understreges, at der er andet og mere til virksomhedsteori/CHAT (se eksempelvis Hedegaard & Lompscher, 1999).

Virkomhedsteori anskuer som nævnt oven for læring som kollektiv virksomhed, det vil sige som situeret i en given sociokulturel kontekst, som skabes af og skaber dialog. Læring er altså en form for deltagelse, som medieres af dialog og flerstemmighed, forstået som en åben, udfoldende konversation, der rummer en mangfoldighed af stemmer situeret i specifikke kontekster og i relation til selv versus andre (Bakhtin, 1986: 119). Ekspansiv læring refererer til et sæt af handlinger, der udvikler sig over tid og indlejres i en dialogisk aktivitet, som er med til at sætte spørgsmålstejn ved fundamentale antagelser omkring en given praksis. Begrebet om ekspansiv læring skal forstås som den aktivitet at sætte spørgsmålstejn ved og rekonstruere en praksis. Engeström (1994: 43) ser ekspansiv læring som det, at et praksisfællesskab begynder at analysere og transformere sig selv. Transformationen finder sted inden for et virksomhedssystem, bestående af følgende gensidigt konstituerende elementer: Subjekt-redskab-objekt-regler-fællesskab og arbejdsdeling (Engeström, 1987; 2001). Ekspansiv læring refererer til en langsigtet proces, hvor elementerne i systemet omdefineres. Pointen er, at voksenlæring skal forstås i forhold til iboende modsætninger inden for et virksomhedssystem. Endvidere kan disse elementer stå i modsætning til hinanden samt til andre systemer. Det er disse modsætninger, der som nævnt er defineret som historisk akkumulerede strukturelle spændinger (Engeström, 2001), som kan ses som en væsentlig faktor for voksnes transformation og læring samt praksisfællesskabers ekspansion.

4. Transformation og ekspansion i et horisontalt læringsmiljø

Det følgende vil være et forsøg på at fremkomme med nogle generaliserede pointer i forbindelse med transformativ og ekspansiv læring. Som nævnt tidligere reanalyserer artiklen to casestudier, men går ikke i detaljer med empiriens forudsætninger, idet der henvises til de to afrapporterede casestudier (Kristensen & Musaeus, i tryk; Musaeus, 2005). Det første afsnit analyserer et jobtræningskursus som eksempel på et horisontalt læringsmiljø. Næste afsnit analyserer et eksempel på voksenlæring i mesterlære/erhvervsuddannelse, som var centreret omkring en ekspert/mester, det vil sige et vertikalt læringsmiljø.

Følgende analyse tager udgangspunkt i et jobtræningsprojekt søsat i Århus i begyndelsen af 1990'erne (Kristensen & Musaeus, i tryk). Designet var en pre-post-undersøgelse med interviews af ti arbejdsløse personer, som var deltagere i projektet over et år. Projektet havde til formål at drive et hotel og var – med sit fokus på både arbejde og deltagernes udvikling gennem dialog og fællesskab – prototypisk for mange af de pædagogiske tanker i folkeoplysningen i Danmark i 1990'erne; herunder daghøjskoleregi og visse dele af aktiveringssektoren. Jobtræningsprojektet kan deles i tre faser 1) planlægning af driften, 2) selve driften og 3) projektets og deltagernes

fremtidige planer. Ti arbejdsløse (i alderen 25 til 45 år, med et gennemsnit på 36 år) og to projektledere påtog sig den opgave at planlægge, opstarte og drive et hotel. Projektet var organiseret som en storgruppe på 12 personer samt selvstyrende arbejdsgrupper, dannet ud fra beslutninger truffet på stormøder. Projektlederne spillede indledningsvist en tilbagetrukket rolle, men påtog sig gradvist større ansvar i forhold til kontakt til myndigheder og koordination af det daglige arbejde. Efter et år blev projektet evalueret af deltagerne selv, og deltageres motivation for at komme i arbejde og deres fremtidige planer blev ligeledes evalueret.

Et horisontalt læringsmiljø

Jobtræningskurset kan i høj grad karakteriseres som et horisontalt læringsmiljø med fælles beslutningstagen og dialog ved fællesmøder. Her var ingen eksperter, men et ideal om rationelle dialoger, som voksne frit kan deltage i og derved tilegne sig nye forståelser af sig selv. Organiseringsprincippet var et fladt hierarki med selvstyrende grupper med vide beføjelser. Mødestrukturen var åben og havde det magtfri rum som ideal. Mens alle deltagere i princippet havde indflydelse, opstod der uformelle ledere i selvstyrende grupper, og projektlederne – som var ansat på projektet i flere år (hvor de arbejdsløse deltagere kun var ansat et enkelt år) – overtog gradvist flere funktioner omkring driften af hotellet, selvom de bevarede dialogen med alle deltagere omkring beslutninger. Da beføjelsen til at træffe beslutninger lå hos projektlederne kan man imidlertid sætte spørgsmålstegn ved, i hvilken grad læringsmiljøet var horisontalt i praksis, og hvordan transformation og ekspansion kom til udtryk i praksis. Dette vil blive uddybet i det følgende.

Transformation og ekspansion i praksis

Transformation indebærer ikke blot, at deltageren bliver bevidst om sine motiver og præferencer, men om at disse ekspliciteres og udvikles. Teoretisk set indebærer det, at deltageres fremtidsperspektiv og selvrefleksion udvikles gennem dialog i et horisontalt læringsmiljø, hvor deltagerne selv er eksperter på egen læring. Dette ideal opnås ifølge transformativ læringsteori ved at udvikle de intersubjektive relationer mellem deltagerne og herved ændre deres perspektiv.

Hvilke potentialer havde omtalte jobtræningsprojekt i forhold til at afstedkomme transformativ og ekspansiv læring? Deltageres referenceramme blev i løbet af projektet mere funktionelt orienteret hen imod erhvervelse af faglige kompetencer. Men transformation skal ikke ses som erhvervelsen af faglige kompetencer alene. Ifølge transformativ læringsteori skal deltagerne udvikle en kritisk refleksion over projektets samfundsmæssige rammer samt en kritisk selvrefleksion omkring deres egen rolle i projektet (som uddybet til sidst i denne artikel).

I praksis kan betingelserne for transformativ læring være begrænsede, ikke så meget på et individuelt plan som på et strukturelt. Det er altså ikke

eksempelvis den voksnes manglende kognitive formåen, som er en barriere for transformation af den voksnes person, men akkumulerede strukturelle spændinger mellem virksomhedssystemer. Dette kan konkretiseres med henvisning til jobtræningsprojektet, der (uintenderet) skabte to grupper deltagere: Gruppe 1 ønskede at bruge projektet til at udforske sig selv, det vil sige til at blive klogere på, hvad man ville med sit liv; gruppe 2 ønskede at tilegne sig færdigheder og øge mulighederne for at få et permanent arbejde på arbejdsmarkedet, helst på selve projektet. Umiddelbart afspejlede deltageres motiver i de to grupper individuelle motiver, men en strukturel analyse peger på, at aktiveringsprojektets målsætning var i konflikt med arbejdsformidlingens. Deltagerne i gruppe 1 foretog en bevægelse fra kritisk udforskning af sig selv til et spørgsmål om at præservere sig selv, hvilket kan kaldes en defensiv strategi med begrænset transformationspotentiale. Det blev en realitet, efterhånden som projektet begyndte at stille krav om deltageres tilpasning til strukturelle krav (såsom mangel på bevillinger til projektet). Men det var særligt deltagerne i gruppe 2 – som ville bruge projektet til at få et arbejde – der blev skuffede, idet projektet ikke gav dem mulighed for at erhverve et job. Selv om disse deltagere var tilfredse med selve projektets indhold, oplevede de ikke en transformation i forhold til deres person og/eller position (job status etc.). Det interessante her er naturligvis ikke deltageres oplevede tilfredshed med det konkrete læringsmiljø, men den uoverensstemmelse, som optrådte imellem projektets intenderede og aktuelle læringsmiljø og mulighederne for transformation gennem deltagelse.

Ved at undersøge voksenlæring ikke abstrakt, men situeret, det vil sige ud fra en teoretisk informeret analyse af praksis, åbner der sig et billede af betingelserne for transformationsprocesser: Hvilke strukturer skaber ekspansion af praksisfællesskaber, og under hvilke betingelser er voksne aktive i at skabe relationer, inden for hvilke de kan transformere deres motiver, vaner, forestillinger etc.? En situeret analyse kan hjælpe til at undersøge de komplicerede sammenhænge mellem strukturelle modsætninger i samfundet, ekspansion af praksisfællesskaber og transformation af individer. Analysen af jobtræningskurset omtalt i denne artikel peger på, at strukturelle modsætninger ikke i sig selv har en transformerende effekt på individet. Voksenlæring og transformation synes at fordres ved, at praksisfællesskabet (som den voksne deltager i) er et åbent system i interaktion med andre virksomhedssystemer og ved, at læringsmiljøet inddrager deltagerne i dialog.

Endvidere blev der ikke i jobtræningskurset udviklet aktiviteter, som kunne have cementeret projektets samfundsmæssige indlejretthed i forhold til eksempelvis konkurrence eller samarbejde med andre hoteller eller dialog med jobformidlingen omkring eventuelle modstridende interesser i forhold til forventninger til projektet. Projektet var et lukket system, hvor deltageres muligheder for transformation ikke i tilstrækkelig grad var associeret med praksisfællesskabets ekspansion (deltageres udvikling kørte

uafhængigt af jobtræningsprojektets udvikling). En hypotese kunne være, at deltagerens udtryk for manglende fremtidsorientering ved projektets afslutning var en følge af denne manglende ekspansion. Hvad kan forklare dette modsætningsforhold? Projektet var både en almindelig arbejdsplads og et jobtræningsprojekt, og det medførte en modsætning mellem projektledernes ønske om at udvikle deltagerne kontra deltagerens motivation om at drive et hotel. Disse modsætninger inden for systemet blev yderligere forstærket af modsætningen til arbejdsformidlingens (og andre myndighedssystemers) ønske om at få deltagerne i gang på arbejdsmarkedet, samtidigt med at arbejdsformidlingen ikke troede på, at hotellet var en effektiv foranstaltning hertil.

Projektet kan altså (ud fra en reanalyse i optikken af transformativ læringsteori) kritiseres for, at transformation ikke opnås trods det forhold, at projektet støtter og udvikler dialog, der ifølge transformativ læringsteori antages at udvikle deltagerens kritiske refleksion og ændrer deres referencerammer. En voksenlæringsteori må kunne forklare, hvordan dialoger i form af selvstyring og deltagerindflydelse fører (eller ikke fører) til kritisk selvrefleksion. Det kræver, at en voksenlæringsteori må kunne pege på faktorer som fører til transformation.

5. Transformation og ekspansion i et vertikalt læringsmiljø

Følgende eksempel omhandler et studie af guldsmede-mesterlære eller erhvervsuddannelse, der havde til formål at undersøge betydningen af anerkendelse for persondannelse (Musaeus, 2005). Der var 13 deltagere i projektet: Bent Exner, guldsmedemesteren og hans 12 tidligere lærlinge (udlært i en alder af 23 år i gennemsnit). Bent Exner, der havde drevet og ejet værkstedet i 35 år, var en anerkendt kunsthåndværker i Danmark og var på finansloven (modtog støtte for sin kunstneriske virksomhed). Bent Exners værker blev primært solgt direkte fra værkstedet og sekundært fra galleriudstillinger, som lærlingen var med til at opsætte. I modsætning til de fleste andre små værksteder blev der ikke udført reparationer, men udelukkende designet smykker og kirkesølv (alterkalke, husaltre, vægudsmykninger etc.). De udlærte lærlinge var for størstedelens vedkommende blevet succesrige kunsthåndværkere, havde vundet designpriser, var blevet designlærere, og tre var gået ind i andre erhverv.

Et vertikalt læringsmiljø

Mesteren var ejer af guldsmedeværkstedet, og det var ham, som egenrådigt bestemte, hvad der skulle produceres i værkstedet. Alle varer, der forlod værkstedet, var mesterens. De var produceret ud fra hans ideer/designs, og de bar hans stempel. Lærlingen udførte mesters design ud fra tegninger på papir. Lærlingen måtte ofte selv fortolke disse tegninger (artefakter) og

afgøre størrelsesforhold etc. Lærlingene designede med andre ord ikke selv værker, og hvis de gjorde, var det kategoriseret som fritidsarbejde, der ikke blev solgt. Læringsmiljøet var vertikalt i den forstand, at lærlingen ikke kunne forhandle med mester om, hvad der skulle produceres, og hvilke høje standarder, der skulle lægges til grund for at evaluere, om et produkt var godt nok til at blive solgt. Det betød imidlertid ikke, at læringsmiljøet udelukkende var styret af mester; lærlingen blev mødt med tillid og var givet fuld tillid i forhold til at kunne arbejde, når han eller hun ville (når blot han eller hun mødte tidligt, arbejdede hårdt) og havde fri adgang til guld, sølv etc.

Transformation og ekspansion i praksis

Transformativ læringsteori er ikke synderlig præcis omkring, hvad refleksion bør rette sig imod, men teoriens antagelse synes at være, at det, som den voksne skal reflektere over for at kunne opnå øget handlemuligheder, primært er antagelser, der rummer intentioner, værdier og følelser. Der skal så at sige være noget på spil for den lærende, såsom den lærendes epistemologiske, åndelige, etiske og håndværksmæssige udvikling.

Ovenstående kan konkretiseres ved at påpege, at deltagerne i guldsmedeværkstedet beskrev deres mesterlære hos Bent Exner som en dannelsesproces og afgørende for, hvem de var, selv flere årtier efter, at de havde været i lære. Deltagerne var involveret i praksisfællesskabet, produktionen og mesterens glødende engagement for faget, og transformation og ekspansion var i første omgang forbundet med at lære og producere guldsmedearbejde (at lodde, skære præcist etc.). Frem for alt betød voksenlæring en transformation af lærlingenes perspektiv i forhold til betydningen af visuelle scenerier. Transformation og ekspansion blev medieret af dialog i værkstedet, dels omkring visuelle scenerier (med temaer så som »ting er ikke bare ting for guldsmeden«, »guldsmeden skal fortrylle verden«), dels omkring eksistentielle temaer (»den skabende guldsmed skal turde vove sit liv«). Læring bestod blandt andet i, at lærlingen blev i stand til at omsætte mesters tegninger på papir til et smykke, hvilket forudsatte dialog med deltager (mester og de andre lærlinge eksempelvis), artefakter (tegninger, redskaber) samt fagets historie. Herved kunne lærlingen opnå en kritisk selvrefleksion i forhold til kunstnerisk sans og håndværksmæssige formåen. Læring blev ikke blot realiseret ved at arbejde hårdt for at frigøre sig fra mesters indflydelse, men ved at indse, at hårdt arbejde ikke er for mesters skyld, men for praksisfællesskabet. At arbejde hårdt var altså at arbejde for egen lærings skyld.

Endelig var transformation af lærlingen forbundet med det forhold, at værksted og familie dannede en enhed. Arkitektonisk var guldsmedeværkstedet bygget i en fløj af guldsmedemesterens private hus. Der var guldsmedeartefakter i hele huset, og lærlingen var en del af familien, for eksempel var det ikke ualmindeligt, at lærlingen blev efter arbejde og spiste til aften eller passede familiens børn. Lærlingene beskrev, at de oplevede sig som deltager i mesters familie. Ovenstående beskrivelse af læringsmiljøet

– med betoning af produktion, engagement, kritisk dialog og enheden af familie og værksted – kan kritiseres for at være romantiserende. For at imødekomme en sådan kritik og for at undgå at reproducere et misvisende glansbillede af mesterlære som ramme om voksenlæring, skal det pointeres, at deltagerens betoning af betydningen af visuelle scenerier og eksistentielle temaer skal ses i forhold til deltagerens forsøg på at sælge deres kunst. Kunsthåndværkeren legitimerer sin samfundsmæssige position samt sælger sine produkter med reference til historiske kilder. Herved skabes en identitet som tilhørende en eksklusiv elite af autentiske kunsthåndværkere, som opnår autenticitet gennem deres stolte historiske traditioner (Terrio, 2000). Resultatet er eksempelvis, at i omtalen af sine smykker kommer guldsmeden med referencer til Aztekiske eller Mayaindianske navne eller mytologier (se eksempelvis Exner, 1996). Dette kan på et manifest niveau ses som udtryk for en avanceret salgsstrategi, mens det på et latent niveau kan være udtryk for samfundsmæssige modsætninger mellem kunst og kunsthåndværk, hvor kunstverdenen historisk set flere gange har truet med at opluge eller udkonkurrerer kunsthåndværket⁴. Dette er et eksempel på, hvad Engeström (2001) kalder en historisk akkumuleret strukturel spænding, der kan drive til ekspansion af et praksisfællesskab.

Transformativ læringsteori (Mezirow, 1998) påpeger vigtigheden af indføring i en tradition, som indebærer kritiske refleksioner over egne antagelser, men ikke kritiske refleksioner over de rammer, som eksempelvis mesterlæren gør gældende. Selv om deltagelse i mesterlære kan transformere den lærende og skabe nye måder at forstå og se verden på, vil en traditionel kritik mod mesterlæren være, at dette sker på traditionens præmisser, ikke på den lærendes. Læringsmiljøet i ovenstående eksempel med guldsmeden kan beskrives som traditionsbundet, præget af historiske referencer. Som udgangspunkt foregår læring ikke som en frigørelse fra traditionen, men snarere som en indføring i traditionen. Det skal bemærkes, at deltagerne i Exners værksted ikke opnåede en kritisk selvrefleksion i forhold til den historisk udviklede modsætning mellem kunsthåndværk og kunst, som kom til udtryk i ambivalens omkring begreber som kreativitet og teknisk kunnen. Eksempelvis blev lærlingens (og til tider også mesters) kunstneriske sans nedtonet, for ikke at sige nedgjort, mens værkstedets håndværksmæssigt

4 Becker (1978) har argumenteret for, at nogle håndværkere (keramikere, vævere etc.) historisk set har udskilt sig selv fra segmentet af håndværkere. Det var særligt guldsmedene i renessancen som begyndte at skille sig ud og italesætte sig selv som kunsthåndværkere. Dette betød, at de konstruerede en identitet som fri – fri til at skabe, hvad de selv ville, og ikke blot hvad kunden betalte for (Musaeus, 2005). Men kunsthåndværkeridentiteten er siden renessancen blevet udfordret af kunstnere som i deres søgen efter nye kunstneriske medier har »invaderet« kunsthåndværksverdenen som Becker (1978) udtrykker det. Resultatet af invasionen har ofte været ødelæggende for en række kunsthåndværk, hvis udøvere efterfølgende ikke har kunnet sælge deres varer, eftersom de invaderende kunstnere har kapret deres markedsandele.

kunne blev fremhævet igen og igen. Dette kan fortolkes som en strategi omkring konstruktion af en kunsthåndværkeridentitet adskilt fra kunstnerens. Men for at gentage: Fagets historiske modsætninger blev ikke et tema for kritisk refleksion, men et vilkår ved deltagelse i værkstedets produktion og mesterlære.

6. Generalisering og konklusion

Artiklen har reanalyseret to casestudier med henblik på at udvikle nye perspektiver på voksenlæring. Artiklen arbejder med to læringsbegreber: Transformativ og ekspansiv læring. Argumentet er, at de to begreber supplerer hinanden i forhold til at forstå, hvordan voksenlæring kan finde sted inden for såvel et vertikalt som et horisontalt læringsmiljø. Muligheden for transformation følger næppe lineært som funktion af ekspertise eller dialog. Det er umuligt at sige, hvorvidt det vertikale eller horisontale læringsmiljø (som blandt andet adskiller sig i forhold til grad af ekspertise og demokratisk beslutningstagen) er bedst egnet til at sikre transformation. Det skyldes, at transformation må ses som forbundet med ekspansion af et praksisfællesskab, som producerer varer og forhandler om en fælles betydning af, hvad deltagerne laver, og hvem de er. Transformation er associeret med, at deltagerne udfører arbejdsopgaver og herved stilles over for arbejdskrav, som rejser spørgsmål om, hvordan man klarer kravene, hvem man er, og spørgsmålet om, hvordan ens teoretiske forståelsesrammer spiller ind på processen? Hvad peger eksemplerne specifikt på i forhold til transformation? Eksemplet med jobtræningskurset illustrerer, at transformation i en horisontal læringskultur kan kræve, at deltagerne forhandler og genforhandler positioner (såsom udviklingen af uformelle og formelle ledere) og også magtkampe mellem deltagerne. Eksemplet med mesterlære illustrerer, at transformation af voksne kan kræve en overskridelse af sig selv forstået som en overskridelse af at se sig selv som selvstændig kunstner hen imod at se sig selv som håndværker, der udfører, hvad mester beder om.

Tabel 1 på næste side viser en generaliseret model eller hypotese af voksenlæring ud fra transformativ og ekspansiv læring set i forhold til henholdsvis et vertikalt versus horisontalt læringsmiljø.

Begreberne om transformativ og ekspansiv læring gør det muligt at beskrive modsætningsfyldte betingelser for transformation i henholdsvis et vertikalt og et horisontalt læringsmiljø. Tabel 1 indikerer, at modsætninger mellem kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion fastholdes af modsætninger i forholdet til eller mellem systemer. Tabellen indikerer også, at begrebet om transformativ læring hjælper til at forstå, at selvkritiske holdninger udvikles forskelligt i forskellige læringsmiljøer (i herværende artikel skelnes der mellem et horisontalt og vertikalt). Endeligt indikerer tabellen med hensyn til ekspansiv læring, at hvis et læringsmiljø er indlejret i en historisk,

samfundsmæssig kontekst, har det forøgede muligheder for ekspansion, frem for hvis læringsmiljøet er lukket om sig selv.

Tabel 1. Teoretisk generalisering

	Transformativ læring	Ekspansiv læring
Horisontalt læringsmiljø	Læringsmiljøet fremmer en kritisk refleksion over antagelser, især over stedets rammer, men kritisk selvrefleksion fremmes ikke.	Læringsmiljøet er et lukket system uden grænse-overskridelser. Praksisfællesskabet udfordres i ringe grad af andre perspektiver, fællesskaber etc.
Vertikalt læringsmiljø	Læringsmiljøet fremmer en kritisk selvrefleksion, især en selvkritisk holdning, men ikke kritisk refleksion over betingelserne for læring	Læringsmiljøet præges af fundamentale historiske udviklede modsætninger, som kalder på et svar/en ombrydning over tid i praksisfællesskabet

Opdelingen i et horisontalt og autonomt læringsmiljø versus et vertikalt og styret læringsmiljø skal ses som analytiske kategorier og som yderpositioner på et teoretisk kontinuum, hvor konkrete voksenlæringsmiljøer kan indeholde både vertikale og horisontale elementer. Argumentet, som er fremført i artiklen, er, at ekspansion af praksisfællesskabet danner rammen om dialog og genforhandlinger af læringsmiljøet, som efterfølgende kan lede til transformation af den voksne. Ekspansion kan markere vigtige opbrud i et fællesskabs forhandlede meninger/opfattelser af, hvad voksenlæring er. Transformation derimod – set som den proces, hvor personens forhold til sig selv og verden ændres gennem en interaktion mellem dialog, forståelse og handling (som i de teoretiske positioner ansues som overlappende fænomener) – kan, sammen med historiske, strukturelle modsætninger være forudsætning for ekspansion og dermed transformation. Det betyder, for det første at læring vedrører forandringer i handlemåder styret af den voksnes engagement, motiver etc.; for det andet at læring handler om at tilegne sig en indsigt i kulturelle forestillinger og sætte spørgsmålstejn ved indgroede forestillinger herom; for det tredje, at læring er en kollektiv virksomhed, der går ud på at beherske problemer af samfundsmæssig art; samt for det fjerde at læring drives af historisk udviklede strukturelle spændinger.

Den stærke betoning af historiske forudsætninger kan ses som strukturalistisk. Men det må understreges, at individet har mulighed for at skabe betingelser for transformativ læring samt analysere spørgsmål om flerstemmig dialog dybere, ved for eksempel at tage mangfoldige diskursive praksisser for pålydende – som svar på tidligere udtalte udsagn – snarere end blot det manifeste lag på en latent struktur. Denne strukturalistiske antagelse står i modstrid til både virksomhedsteori og transformativ læringsteori; virksomhedsteorien med betoning af dialog og begrebet om flerstemighed

i betoning af dialog, som binder udsagn og stemmer sammen (Bakhtin, 1986); transformativ læringsteori, der betoner den voksnes (selv)refleksion, handling og transformation gennem dialog med andre (eksempelvis kritisk refleksion over egne antagelser eller over deltagelse med andre i praksisfællesskaber). Gennem brug af artefakter (der som nævnt kan være udviklet som følge af praksisfællesskabets ekspansion) opnår den voksne en ændret relation til verden. Voksenlæring kan derved forstås ikke bare som perspektivforandring (kognitiv udvikling), men som den voksnes accept og bearbejdning af modsætninger, idet transformation og ekspansion lægger op til omfattende ændringer af voksne individer såvel som praksisfællesskaber. Endvidere kan en situeret analyse (som herværende artikel har forsøgt af et jobtræningskursus og mesterlære) afhjælpe en strukturalistisk tilgang til læring. Eksempelvis formulerer artiklen en hypotese om, at modsætninger ikke har en transformerende virkning på personen, hvis praksisfællesskabet forbliver et lukket virksomhedssystem, og hvis det intenderede horisontale læringsmiljø ikke udbygges med konkrete læringsmæssige tiltag i forhold til at inddrage deltagerne i dialog.

Afslutningsvis skal der opsummeres tre forhold omkring voksenlæring set som transformativ virksomhed. For det første befordres voksenlæring i et læringsmiljø, der tilrettelægges således, at mulighederne for kritisk refleksion optimeres. For den lærende kan denne kritiske refleksion bestå i en opdagelse af, at tilværelsen kan tilrettelægges på alternative måder, og i en udvikling af motiver til at ændre tilværelsen. For det andet er denne forandring i personens forhold til sig selv og verden medieret af dialog, artefakter, redskaber etc. For det tredje befordres voksenlæring af læringsmiljøets strukturelle spændinger i forhold til modsatrettede (til tider invaderende) virksomhedssystemer. Udfordres læringsmiljøet af andre virksomhedssystemer, skaber dette interne modsætninger, der befordrer ekspansion af en given praksis. Modsat betyder det også, at voksenlæring kan være en proces, hvor individet, som deltager i praksis, risikerer at reproducere og genforhandle mening i eksisterende praksisfællesskaber, som ikke undergår ekspansion, hvorved dialog og redskabsbrug ikke udvikles. Artiklen vil konkludere, at transformation af voksne gennem læring (den voksnes redskabsmedierede, refleksive forhold til sig selv og til verden) er associeret med udvikling af praksisfællesskaber og må anskues som en ekspansion af en samfundsmæssig praksis og ikke blot som subjektive betingelser for læring.

LITTERATURLISTE

- BAKHTIN, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

- BALTES, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- BECKER, H. S. (1978). Arts and Crafts. *The American Journal of Sociology*, 83(4): 862-889.
- DAVYDOV, V. V. (1999). What is Real Learning Activity? In: M. Hedegaard & J. Lompscher (eds.) *Learning, Activity and Development*. Aarhus N: Aarhus University Press.
- ELKONIN, D. B. (1972). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10: 225-251.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- ENGESTRÖM, Y. (1994). *Training for Change: New Approach to Instruction and Learning in Working Life*. Geneva: International Labour Office.
- ENGESTRÖM, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1): 133-136.
- EXNER, B. (1996). Guldsmiden. I: M. Drouzy, B. Exner, & O. Wivel (Red.) *Guldsmiden. Bent Exners Smykke- Og Kirkekunst*. Herning: Poul Kristensens forlag.
- HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon.
- HEDEGAARD, M. & LOMPSCHEER, J. (1999). *Learning, Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press.
- KNOWLES, M. S., HOLTON, E. F. I., & SWANSON, R. A. (1998). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston, Texas: US: Butterworth-Heinemann.
- KRISTENSEN, O. S. & MUSAEUS, P. (I trykken). Expressions of self in a reemployment programme. In: Columbus, F.(ed.) *Psychological Perspectives on the Self*. New York: Nova press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- MATUSOV, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41(5-6): 326-349.
- MEZIROU, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28: 100-110.
- MEZIROU, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4): 222-232.
- MEZIROU, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48: 185-198.
- MEZIROU, J. & MARSICK, V. (1978). *Education for Perspective Transformation*. New York: Center for Adult Education.
- MEZIROU, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 74: 5-11.
- MUSAEUS, P. (2005). *Crafting Persons. A Sociocultural Approach to Recognition and Apprenticeship Learning*. Ph.D.afhandling, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- TAYLOR, E. W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Columbus: Ohio: Center on education and training for employment.
- TERRIO, S. J. (2000). *Crafting the Culture and History of French Chocolate*.: University of California Press Berkeley, California.
- VYGOTSKY, L. S. (1931). *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Vol. 5: Child Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1998.
- YIN, R. K. (1989). *Case Study Research Design and Methods*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.