

Studier av vuxenutbildning och folkbildning, Nr.9

Folkbildning för förändring

- Dilemman i politiskt mobiliserande didaktik

Lisbeth Eriksson
Staffan Larsson
Martin Lundberg
Henrik Nordvall



Folkbildning för förändring

Dilemman i politiskt mobiliserande didaktik

Lisbeth Eriksson, Staffan Larsson,
Martin Lundberg, Henrik Nordvall

Andra upplagan, 2019
Studier av vuxenutbildning och folkbildning, nr 9
ISBN: 978-91-7685-080-0
Copyright: Författarna

Författarna

Lisbeth Eriksson är docent i pedagogik och universitetslektor på Högskolan Väst, socionom från början. Hon har forskat och skrivit om ämnen som ligger i gränslandet mellan dessa områden: om socialpedagogik, mångkultur och folkbildning som riktar sig till marginaliserade grupper.

Staffan Larsson är professor emeritus i vuxenpedagogik. Han har forskat om komvux-lärares uppfattningar om undervisning och studerat undervisning i komvux. Han har gjort en forskningsgenomgång om didaktik för vuxna, men också skrivit om folkbildning och forskat om bakgrunden till att kortutbildade vuxna sällan deltar i studier.

Martin Lundberg är fil. dr. i pedagogik och utvecklingsstrateg i Motala kommun. I hans avhandling analyserades samtal i studiecirkelar ur ett demokratiperspektiv. Han har forskat om mångkultur i folkbildningen. Han har även intervjuat cirkelledare om deras erfarenheter av att leda cirklar, som blev en text om praktisk didaktik för studiecirkelledare.

Henrik Nordvall är biträdande professor i vuxenpedagogik vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande på Linköpings universitet samt föreståndare för Mimer - nationellt program för folkbildningsforskning. Han forskar bland annat om folkbildning och politiska rörelser samt om global spridning av skandinaviska folkbildningsidéer i östra Afrika.

Innehåll

Förord	5
Del 1: Perspektivet	
En folkbildningsdidaktik för mobilisering? <i>Staffan Larsson</i>	6
Didaktik, design och dilemma <i>Staffan Larsson</i>	12
Mobiliserande folkbildning - var finns den i vår tid? <i>Staffan Larsson</i>	22
Del 2: De empiriska studierna	
”Att vara lärare är inte lätt....” <i>Lisbeth Eriksson</i>	26
Handikapprörelsens dubbla strävanden <i>Lisbeth Eriksson</i>	43
Om åsiktsbildning i studiecirkelsamtal <i>Martin Lundberg</i>	59
Didaktik för studiecirkelsamtal <i>Martin Lundberg</i>	73
Det radikala medvetandegörandet – en snårig väg med fallgropar <i>Henrik Nordvall</i>	86
Mobilisering för laglydnad <i>Henrik Nordvall</i>	98
Avslutande diskussion <i>Staffan Larsson</i>	113

Förord

Denna bok är skriven av en grupp forskare, som på olika sätt studerat olika aspekter av folkbildning. I sitt arbete har var och en blivit förtrogen med de begrepp och företeelser som vi här riktar ljuset på. Via ett anslag från Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté har vi kunnat samlas kring ett gemensamt tema, som vi valt att kalla mobiliseringsdidaktik. Begreppet är knappast etablerat, men vi har funnit att didaktikens frågor kan vara fruktbara även i ett sådant här sammanhang - den slags folkbildning som siktar på samhällsförändring. Projektet utgör även ett försök att se didaktiska val som dilemman. Boken har tagit formen av en antologi, där varje författare svarar för de empiriska fall som de studerat och de begreppsliga resonemang som präglat deras perspektiv. På så sätt uppstår en variation i tänkande inom ramen för det gemensamma: didaktik, design och dilemma.

Författarna

En folkbildningsdidaktik för mobilisering?

Staffan Larsson

En viktig folkbildningstradition handlar om mobilisering för förbättring av människors villkor och liv. När de klassiska folkrörelserna växte fram såg många studieverksamheten som ett instrument för rörelsen. Studierna skulle skärpa argumenten i kampen för saken man stred för. ABFs förste ledare Richard Sandler pläderade för att ta fram relevant statistik om samhällsförhållandena som studiematerial – han ansåg att fakta så att säga talade och mobiliserade arbetarrörelsens medlemmar till att aktivt verka för en förändring av det samhälle vars ojämlikhet statistiken demonstrerade (Gustavsson, 1991). Här ser vi hur studierna handlade om att ge kunskaper som gav argument för arbetarrörelsens sak – på saklig, vetenskaplig grund. I detta kan vi känna igen en upplysningstradition: samhället kan förändras med utgångspunkt i empiriska fakta om samhället. Myter och religiösa föreställningar om samhället skulle på så sätt ersättas med klarsyn om hur klassamhället var uppbyggt.

I nykterhetsrörelsen studerade man alkoholens skadeverkningar, men ville också skapa en känslomässig inlevelse: Litteratursociologen Kerstin Rydbeck (1995) har beskrivit hur man inom nykterhetsrörelsen använde skönlitteratur, vars tendens stödde nykterhetsrörelsens sak. Man mobiliserade för kamp mot spritens fördärv och såg nykterheten som en räddning/frälsning. Mobiliseringen kunde alltså understödjas av olika slags kunskapsinnehåll, det kunde vara såväl samhällsstatistik som skönlitteratur och kunde sikta på både förnuft och känsla.

Mobilisering kan ta sig olika former. Inom arbetarrörelsen och nykterhetsrörelsen användes ofta då som nu studiecirkel som arbetsform – i vår forskning har studiecirkel studerats som form för mobilisering. En annan form har varit vanlig genom historien, nämligen öppna föreläsningar. Inte minst hade dessa fördelen att man nådde utanför de redan organiserades skara. Föredrag användes flitigt inom rörelser för att förmedla såväl sakupplysningar och argument som åsikter och känslor. Elise Ottesen Jensen (1968), med smeknamnet "Ottar" började på 1920-talet bedriva ett intensivt mobiliserande arbete genom att göra turnéer i hela landet och hålla föredrag och demonstrera preventionstekniker för en publik, som i allmänhet saknade såväl kunskap som medel att förhindra graviditeter. Hon solidariserade sig med främst de fattiga kvinnor som drabbades hårt av det dubbla förtrycket som deras klass och kön drabbades av. Hennes viktigaste verktyg var folkupplysning.

Förbud mot upplysning om preventivmedel infördes 1911 och upphävdes inte förrän 1937. Detta förbud mot att förmedla kunskap ledde till en utbredd okunnighet, vilket i sin tur fick allvarliga konsekvenser, främst oönskade graviditeter, men också illegala aborter, för att inte tala om spridning av könssjukdomar. Resultaten blev förstörda liv, många barn och kvinnors olycka och i det senare fallet även död. Ottesen Jensens olagliga arbete var delvis framgångsrikt, men det dröjde ända till 1975 innan kvinnor själva fick bestämma själva om abort. Framgångarna hotas dock också i vår tid av dem, som åter vill skapa starkare patriarkala strukturer.

Ottesen Jensens exempel visar att mobilisering i bestämda frågor inte handlar om engångsinsatser, utan om mycket långa skeden där man i bästa fall kan inhösta delsegrar på vägen. En annan sida av exemplet är att föredragen även var en del i en organisering av verksamhet, dvs. nå allt fler genom att dra in andra än Ottesen Jensen i mobiliseringen av ytterligare andra – som ringar på vattnet. Kampen för att var och ens sexualitet skall respekteras är aktuell i vår tid med diskriminering, hot och våld mot dem som avviker mot den dominerande normen. I den här redovisade forskningen har arbetet mot denna diskriminering varit ett av studieobjekten.

Frågan blir i grunden vad vi menar med mobiliserande folkbildning. Till sitt ursprung är ordet mobilisering en militärterm: ”en armé eller en enskild truppafdelnings försättande från fredsfot till krigsfot” (Nordisk familjebok, 1913). Det har alltså sitt ursprung i latinska ord som adjektivet mobilis, som betyder rörlig, lätt att röra, och verbet moveo: röra, sätta i rörelse. Den senare betydelsen framstår som avgörande: att sätta människor i rörelse. Vi noterar omedelbart relationen till rörelser som folkrörelser. Man kan också tänka sig att det i mobilisering ingår att man är beredd att skrida till handling – att mobiliserande folkbildning inte stannar vid att man fått mer kunskaper eller upplevt något. När det gäller mobilisering genom folkbildning inramas innebörden av att verksamheten har något slags fäste i folkliga och sociala rörelser – det utesluter den militära innebörden, där order och lydnad är primära verktyg för att sätta människor i rörelse.

Vårt intresse är att studera de didaktiska verktyg, där lärande och åsiktsbildning eller rentav bildning är konsekvenser av de arrangemang som uppställs. Vi återkommer senare till didaktikbegreppets innebörd. Det är då kunskap, åsikt och övertygelse, som är utgångspunkten för handling, vilket innebär att mobilisering vilar på vad vi skulle beteckna som didaktiska arrangemang. Handlingar blir i detta fall vad som i vid mening kan betecknas som politiska: som avser rubba något i livsvillkoren, om de varit framgångsrika – poängen är ju att ändra något i samhället, inte att det stannar vid att man samlat kunskaper på hög eller förstätt ett sammanhang, men i övrigt inte söker åstadkomma något. Sandler trodde att förmedling av statistik kunde upplysa folket om hur klassamhället såg ut och att själva insikten om samhällstillståndet bidrog till att

mobilisera för samhällsförändring. Detta var en del i arbetet med att ta den politiska makten genom en omfattande organisering av arbetarklassen.

I Elise Ottesen Jenssens fall handlade det om en kombination av olika slags insatser: Föreläsningar i stad och landsbygd för en publik, som hade stora behov av upplysning och hjälp. Dessa åtföljdes i hennes fall faktiskt omedelbart av individuell rådgivning och utprovning av pessar. Tiden från upplysning till konkret effekt blev då osedvanligt kort. Hon bedrev dessutom, tillsammans med andra, politisk opinionsbildning genom inlägg i press och skrifter, som siktade på ändrad lagstiftning – här gick det inte fort, men mobiliseringen var framgångsrik och både synsätt och lagstiftning ändrades. Verkligheten är dock svårgripbar när det gäller att klargöra effekten av enskilda insatser av det senare slaget. Enskilda arrangemang blir små bidrag vid sidan av andra som hänger ihop på ganska oklart sätt. Detta är ett grundläggande problem när det gäller att bedöma effekter av mobiliserande verksamheter.

I de anförda historiska exemplen har tillkomsten av formella politiska beslut varit viktiga mål, men i själva verket bygger mobiliseringsarbete ofta på att förtryck är månghövdad, inte minst uppträder det i vardagen och inom informella strukturer. Diskrimineringen av afroamerikaner i USA fick visserligen stöd genom beslut från Högsta Domstolen 1896, som tillät rasåtskillnad, den bedrevs via myndigheter, men bestod också av individuell och organiserad förföljelse inom civilsamhället med inslag av våld och systematisk uteslutning från möjligheter till ekonomiskt välstånd och utbildning. Rasismen vilar alltså inte bara på politiska beslut och den avskaffas inte med politiska beslut – det krävs mer. Samma sak med sexuell upplysning – den handlade inte bara om lagstiftning, utan också om att ogifta mödrar behandlades respektlöst och att fäder smet från ansvaret för sina barn. Diskrimineringen av homosexuella försvann inte i Sverige genom att kriminaliseringen avskaffades 1944 – den fortsatte genom att man uppfann en sjukdomsdiagnos, som inte avskaffades innan 1979. Därefter fortsatte diskrimineringen i vardagen, men också genom organiserad homofob åsiktspridning, inte sällan med hänvisning till religion.

Historien lär oss att uppnådda framgångar förloras genom att reaktionära krafter tidvis har framgång med att återinföra tidigare avskaffat förtryck. Beslutet i USA 1896 att tillåta rasåtskillnad var en reaktion mot avskaffandet av slaveriet trettio år tidigare. Homosexualitet avkriminaliserades 1917 i Sovjet, men återkriminaliserades 1934. Abortmotståndare och homofober motarbetar i vår tid de framgångar som sådana personer som Ottesen Jensen bidrog till. I vår tid införs snarare kriminalisering av homosexualitet än att den avskaffas, om man ser sig omkring i världen. Mobilisering kan därför faktiskt handla om att försvara och bevara lagar och attityder, som hotas. Ett annat exempel på samma slags ”mobilisering av försvar” från vår tid är organisering av motstånd

mot nedläggning av skolor i glesbygd och nedlagd service i fattiga storstadsförorter.

Mobilisering kan således sikta på att åstadkomma resultat på andra sätt än genom politiska beslut – man kan t.ex. söka påverka människors inställning, normer eller attityder. Det betyder att mobiliseringen även kan rikta sig till ”förövarna” – detta var t.ex. ett viktigt motiv i nykterhetsrörelsen: att få familjeförsörjare att se att pengar behövdes bättre till annat i familjen än sprit. På så sätt handlade mobiliseringen om disciplinering. Ambjörnsson (1988) har utsträckt en sådan tolkning till arbetarrörelsens bildningsverksamhet: Folkbildning var i sina tidiga skeden disciplinerande – arbetare skulle bli skötsamma och inordna sig i etablerade kulturella mönster. Denna skötsamhetskultur kan ju ses som demobiliserande – att motstånd och distansering till överhetens värderingar undermineras. Det är en tankeväckande tolkning. Det finns här en motsatt tolkning: Ser vi till rörelsernas historia är det uppenbart att individens inordning i kollektivets ansträngningar är ett vanligt tema – man antog att det var en förutsättning för att åstadkomma förändringar för det gav kraftigare effekt att vara samordnad än splittrad. Brist på disciplin kan vara en väg till vanmakt för rörelsen. Disciplinerande eller ej kan därför vara en alltför enkel motsättning – man måste nog fråga sig: disciplinerande för vad? Disciplinerat motstånd är i själva verket ett vanligt tema inom politisk mobilisering: Att ingå i ett kollektiv och ta hänsyn till kollektivet, men även som individ utåt representera de åsikter man verkar för.

Nykterhetsrörelsen är också ett gammalt exempel på att det privata är politiskt: Mobilisering siktar inte nödvändigtvis bara till systemförändring – den kan vara dubbelriktad: system och individ på en gång. Ett annat exempel är mobilisering för att förändra maktordningen i relation till obetalt arbete i hem och familj – organiseringen av samhället formar villkoren, men i sista instans måste ojämlikhet utmanas inom familj och i ansvaret för barn. Att alla barn fått rätt till daghem och att sambeskattningen avskaffades i början av 1970-talet var betydelsefulla systemförändringar, men ojämlikheten kvarstår i hur arbetet delas inom familjen.

En vanlig föreställning är att mobilisering var det ursprungliga syftet med folkbildning, när begreppet började användas. På något entydigt sätt var inte detta fallet. På 1800-talet låg innebörden i huvudsak på att folket och inte bara eliten skulle få kunskap eller bildning. Denna kunskap kunde vara mobiliserande, men det behövde den inte vara. Folkhögskolorna etablerades av bondeklassens elit och kunde präglas av såväl liberalism som konservatism. Bildning avsågs under 1800-talet vara en förutsättning för demokrati – innan folket kunde få makt borde de bli bildade: Mer civiliserade, som en del uttryckte sig. I detta låg ett överhetsperspektiv – demokratin blev villkorad och bildning blev gränsen för rätt till inflytande. På samma gång var och är

folkupplysning kärnan i mobilisering för samhällsförändring – saklig kunskap om samhällets tillstånd, orättvisor och föreställningar och insikter om andra föreställningar om hur samhället kunde ha sett ut har också förmedlats av folkbildningen. I grunden är det inte meningsfullt att söka entydiga svar om folkbildningens mening – snarare finner man strider om olika synsätt (Gustavsson, 1991) eller att folkbildande företeelser används av olika sociala grupper för att förbättra sin situation i samhället (Larsson, 1995).

Ett annat dominerande spår, som inte nödvändigtvis är mobiliserande, är att folket via folkbildning skulle få del av den kultur, som varit ett privilegium för eliten. Oskar Olsson, nykterhetsledaren och socialdemokraten bakom studiecirkelns idé, erkände behovet av mobilisering och kunskap i ekonomiska och sociala frågor, men var i hög grad upptagen av kultur som bildningsinnehåll – folket skulle inte bara förändra samhället, studierna skulle försätta dem i en kulturstämning (1922, s. 52). Här var det också frågan om en syn där kultur sågs som ett värde som skulle göras tillgängligt även för de som bara hade folkskola. Folkbildning har alltid präglats av olika bildningssyner och inte sällan av kamper om utrymmet för dem. Harmoni i synen på vad som är viktigaste vetande är en sällsynthet i folkbildningshistorien. Temat mobilisering är därför en speciell variant av folkbildande verksamhet.

Med dessa reservationer gjorda, kan man dock hävda att folkbildningen i sina olika skepnader inte sällan genom historien haft en mobiliserande avsikt. Föreläsningsföreningar var tidigt ett fäste för upplysningstankar, utmanande den religiösa hegemonin. Folkhögskolorna blev under mellankrigstiden en plats där en stor del av landets intellektuella formades; de som bar upp folkrörelser, men också journalister och författare. Detta gäller faktiskt i viss utsträckning fortfarande: skönlitterära författare, konstnärer och journalister har inte sällan tagit vägen över folkhögskolor till sina positioner, där de får privilegierade positioner att föra fram åsikter i offentligheten. Man kan även iakta hur folkbildande arrangemang blir ett mobiliserande verktyg i tider av radikalisering. 1970-talet blir ett påfallande exempel, där progressiv didaktik, inspirerad av bl.a. Freires tänkande får ett starkt genomslag i folkhögskolan. Hjärtat i denna progressivism var mobilisering mot förtryck (Roselius, 2010). Det är rimligt att betrakta folkbildningens organisationsformer som en potential för politisk mobilisering, som för det mesta utnyttjas i liten utsträckning (Larsson, 2001). Verksamhetsformerna finns dock till hands, när en ”radikaliseringssväg” inträffar (Backius & Nordvall, 2015).

Vi kan vända på perspektivet: Mobiliserande verksamheter uppfattas inte alltid som folkbildning, eftersom det ofta sker utanför studieförbund och folkhögskolor. Man behöver dock inte se folkbildningsbegreppet som ett administrativt begrepp, utan i stället som en företeelse, som organiseras på mångahanda sätt. Det öppnar för en diskussion om folkbildning utanför den ”institutionaliserade folkbildningen”. Ibland kan man iakta att folkbildning

uppstår som en integrerad del av olika rörelser eller organisationers verksamhet, precis som var fallet innan studieförbunden bildades och skapade en gräns mellan en rörelse och dess studieverksamhet. Det framstår också som rimligt att använda begreppet folkbildning på sådant som förekommer utanför särskilda organisationer eller t.o.m. inom stat och kommun. En viktig del i åsiktsbildning är media. Media kan ju ibland uppfattas som motsatsen till folkbildning, men spelar på samma gång en avgörande roll i åsiktsbildningen. Detta sker på allehanda sätt, med lögn skvaller och sensationslystnad, men kan också ha en saklig ambition, som kan ses som folkbildande. Kraften i medias inverkan på människor gör att de som vill förändra åsikter och åsiktsklimatet ofta siktar in sig på media. Politikens upptagenhet av hur media presenterar dem bygger på en realitet. I den utsträckning som det finns ett bildningsinnehåll så får detta ses som ett slags folkbildning. Det är inte den organisatoriska kontexten som avgör vad som är folkbildning, utan det är rimligen begreppets innebörd.

Nu är allmänbegreppet "folkbildning" svårt att nagla fast, men i vårt sammanhang kan en ungefärlig definition vara att mobiliserande folkbildning bör vila på en ambition att mobilisera genom kunskap och fördjupad förståelse bland "bredare samhällslager"¹. Vad som är kunskap är inte heller givet, men någon slags krav på saklighet och sanningslidelse bör finnas för att man kan räkna det som bildning. I saklighet ligger inte självklart neutralitet – det finns nästan alltid olika tolkningar av verklighetens övergripande drag. Mobiliserande folkbildning kan ha den dubbla avsikten att föra fram såväl andra tolkningar av fakta, som att ge uppmärksamhet åt dessa fakta. Vid sidan av studier av sakfrågor i mobiliserande syfte och odling av allmän kultur har alltid ett slags teknisk kunskap varit en del av folkbildningen, nämligen studier i organisatoriska ämnen: Konsten att sköta en föreningsekonomi eller leda ett möte – verktyg för att driva rörelser effektivt. Naturligtvis är detta inte helt neutralt, eftersom det bygger upp demokratiska strukturer snarare än auktoritära befälsordningar. Denna slags bildning kan således ibland vara mobiliserande, inte minst genom att utgöra förutsättning för att åstadkomma den verkan man avser. Organisering har alltid varit en central företeelse i folkrörelser – att skapa samordning för större slagkraft och för att konsolidera de framgångar man fått.

¹ Svenska akademins ordbok", som baseras på en genomgång av skriven svenska sedan 1500-talet definerar folkbildning som "de bredare samhällslagrens bildning" (SAOB, 1926)

Didaktik, design och dilemma

Staffan Larsson

”Didaktik” ett mycket intressant begrepp – vi tror att det kan användas för att skapa viss ordning i tänkandet kring *utformningen* av mobiliserande folkbildning. Vi behöver därför fördjupa oss något i didaktikbegreppet. Ett annat begrepp, som kommit att prägla våra analyser är ”dilemma”. Didaktiken är i grunden relaterat till val – beslut om vad som skall läras och hur det skall ske etc. Vi ser inte dessa val som motsägelsefria, utan som dilemman som måste hanteras, när en slutgiltig utformning – en design – skall väljas. Designbegreppet är viktigt genom att det markerar den säregna kunskapsbas som en didaktisk utformning vilar på.

Didaktik

Politisk mobilisering är nära knuten till uppkomsten av retorik – ett kunskapsområde, som under grekisk guldålder blev viktigt för den debatt som fördes på torgen (agora) i städer, som också var stater (polis). Begreppet politik har här sina rötter i åsiktsbrytningar och beslut i dessa statsstäder. Konsten att övertyga utvecklades av bland annat Aristoteles till en mycket detaljerad och fortfarande övertygande systematisering av hur man kan utforma tal där man pläderar för en sak. Ett annat begrepp, som kom i svang i samma miljö var dialektik: att låta argument konfronteras av motargument och därigenom genomföra en dialog, där bättre klarhet uppstår om värdet av vardera sidans argument. I bästa fall kunde argument och motargument överskridas genom att man fann en syntes av båda. Både retorik och dialektik blev så småningom del den läroplan som formade den lägre nivån av universiteten under medeltiden.

Enligt den norske utbildningshistorikern Nordkvelle utvecklades didaktikbegreppet ur dessa äldre begrepp (2002). För många är didaktikbegreppet oklart och i folkmun har ofta ordet pedagogik känts mer hemtamt. Fördelen med didaktikbegreppet är att det är mer precist. Det pekar ut den del av pedagogiken, som handlar om utformning av utbildning, undervisning eller – som i vårt fall – folkbildning. På så sätt handlar det om en kunskap om val av innehåll och arbetsformer. Den akademiska disciplinen pedagogik innehåller vid sidan av detta, studier av utbildningshistoria, utbildningssociologiska frågor om social skiktning, som bara indirekt är relaterat till didaktiska val. Då handlar det om att beskriva och tolka verkligheten i första hand, som ett värde i sin egen rätt. Pedagogiken är på så sätt bredare.

Ett paradigm för didaktiken utvecklades redan på 1600-talet av en tjeckisk intellektuell, Komensky (i den latiniserade formen känd som Comenius). Denne didaktikens motsvarighet till Newton formade tänkandet genom verket

”Didactica Magna”. Det utkom i en modern svensk översättning 1989 och är fortfarande mycket läsvärt och intressant. Boken är en mycket omfattande och systematisk genomgång om hur man kan tänka om utbildning. Det hela var mycket grundligt och välgjort, och han konsulterades av många av 1600-talets härskare när det gällde utformningen av utbildningssystem. Boken behandlar nyckelfrågor för den som skall arrangera utbildning: Vad bör man lära och till vad skall man fostras? Vem behöver utbildas? Vilka arbetsformer är lämpliga för att åstadkomma avsedd verkan. Fokus är på skälen för valen: De sakliga argumenten för att komma till slutsatser. Comenius var utomordentligt optimistisk – han drev tesen att alla skulle lära allt. Det låter ju som en folkbildande ambition, men inramningen var patriarkalisk – i *Didactica Magna* handlade det verkligen inte om att mobilisera folket till att förändra samhällstillståndet. I stället handlade det att infoga människor i en fast och evigt bestående ordning. Människor skulle formas, det vilda skulle tuktas etc.

Värdet i *Didactica Magna* för vår del ligger i stället i insatsen att ange didaktikens paradigm – ett böjningsmönster för att diskutera frågor som ha att göra med hur utbildningar, studier eller lärande skall utformas. Framför allt har man framhåvt att Comenius ställde de viktiga frågorna som sedan har kommit att prägla didaktiken som kunskapsområde (Kroksmark, 1989). Detta sätt att definiera didaktik är faktiskt vanligt i vår tid (Dahlgren, 1990; Jank & Meyer, 1997; Klafki, 1997). Om man skall utforma en studiegång bör man således ge svar på åtminstone de mest avgörande frågorna: Vad är viktigt att veta? Hur skall man arbeta? Vem skall delta? När skall det ske? För att besvara dessa didaktiska frågor på ett välgrundat sätt behövs goda argument för valen, goda skäl. Till varje fråga blir därför följdfrågan ”Varför just detta val?” den viktigaste. Didaktiken blir ett kunskapsområde, där skälen till de val som görs kan granskas på en principiell nivå och relateras till historien. Man kan också studera effekter av olika slags didaktik. Begrundan inför valen kan således t.ex. vägledas av såväl filosofiska, etiska eller samhällsteoretiska argument av olika slag, men också av empiriska studier av olika utformning av studier. Larsson (2006) finner faktiskt, i en granskning av didaktiska resonemang i internationell vetenskaplig litteratur om didaktik för vuxna, åtta principiellt olika slags kunskapsbaser för att berättiga didaktik.

I exemplet på mobiliserande verksamheter i det förra kapitlet kan vi se att val av innehåll för studierna varit en viktig del i olika sociala rörelsers åsiktsbildning och beslutsfattande, när de etablerat bildande verksamheter. I exemplet om sexualupplysning var det faktiskt ett innehåll, som var förbjudet att tala och skriva om. Att då bryta mot denna tystnad och bidra till att man kan tala om sakfrågan i offentligheten, blir ett första avgörande val i utformningen av den didaktiska designen. En annan sida i valet av innehåll vilar i analysen av sexualiteten som fenomen – här utgår valet från å ena sidan ett bejakande av behovet, å andra sidan synen att detta skambeläggs och förtrycks, men också

blir en del i ett konkret patriarkaliskt förtryck. Med denna utgångspunkt väljs innehåll.

Varför ser man då sådana val, som så viktiga i en didaktisk tanketradition? Eftersom poängen med att lära något är att det skall prägla tänkandet eller handlandet, blir beslut om vad som räknas som viktig kunskap avgörande. Människan blir på sätt och vis till genom vad hon lär. Val av innehåll i olika studiegångar blir därför nödvändigtvis en form av maktutövning. Vilket innehåll man väljer kan också avspegla mer allmänna synsätt på vad som är legitima sätt att övertyga: Det är t.ex. stor skillnad mellan Sänders rationella syn, där statistik underbygger argument för samhällsförändring och de vädjanden till känslor, som nykterhetsromanerna förmedlade och som gjorde dem lämpliga i cirkelbiblioteket inom nykterhetsrörelsen. När man försöker besluta sig för vad som skall vara innehåll kommer kvickt frågan om varför just detta bör väljas av alla tänkbara alternativ. Resonemang kring skälen för valen blir i hög grad substansen i det didaktiska tänkandet.

Nu stannar ju inte didaktiken vid *vad-frågan*: Vem som skall få chansen att lära sig det innehåll som valts är en annan avgörande fråga. I tidig folkbildning var denna fråga fundamental: Man stred mot högre klassers bildningsmonopol och för att även folket skulle bilda sig. Det var också ett signifikant val, när prästdottern Ottesen Jensen gjorde långa turnéer i Norrlands landsbygd för att nå kvinnor och män i arbetar- och småbrukarmiljöer och inte nöjde sig med att tala till representanter för sin egen klass. Om vi går till vår egen tid: Vem väljer man att rikta sig till när det gäller diskriminering av människor? Är det de som spontant är intresserade av frågan eller skall man rikta sig till potentiella förövare. På samma sätt är ju *vem-frågan* ständigt aktuell i utbildningspolitiken: Vem skall få möjlighet att lära sig vilket slags kunskaper genom studier, inte minst för att svaret i sin förlängning handlar om vilka som utesluts från olika livsmöjligheter. Handikapprörelsen har bedrivit mobiliseringsarbete, som i hög grad varit dubbelriktat när det gäller vem man vänder sig till: dels söka mobilisera människor som själva har funktionsnedsättningar, dels vända sig till alla. I det senare fallet handlar det om en hållning, där fokus ligger på att samhället skall bli anpassat till människor med brister i olika funktioner.

En annan didaktisk fråga av stor betydelse är valet av studieform: Hur skall processen se ut genom vilken man arbetar? Studiecirkeltraditionen vilar på intressanta val härvidlag. I denna finns ett ideal om relationer mellan deltagarna: jämlika, kamratliga, informella med betoning av trivsel. Detta var redan Oscar Olssons vision (1922). Man kan föreställa sig hur han såg motsatsen i den militära utbildningens inprägling av lydnad, hierarki, formellt språkbruk och betoning av rädsla för straff som medel att få människor att lära. Denna senare syn på mänskliga relationer präglade ofta folkskola och läroverk på Olssons tid. Dessa alternativ blir exempel på svar på vad som ofta betecknas som *hur-frågan*. Val av arbetsformer kan grundas i utopier om hur samhällen

bör fungera – med betoning på antingen likhet eller hierarki, på överenskommelse via samtal eller lydnad av överordnades order.

Valet av former kan även innefatta andra aspekter än lärandet av mänskliga relationer. En sida har att göra med sättet att närma sig stoffet: Skall man bilda sig via individuell läsning eller genom resonemang i en studiegrupp? Skall man lära genom kollektiv problemlösning eller genom att ta del av väl strukturerade framställningar från de mest sakkunniga? Skall man kombinera och i så fall hur? Kort sagt handlar det om vägval till formandet av en bestämd slutsats eller åsikt om något. Ser man till historien finner man att olika föreställningar legat bakom hur man ser på formerna för mobilisering.

I vår tid har vi upplevt ett uppsving för idén att demokrati realiserar genom att människor överlägga med varandra och kommer överens, ibland kallad deliberativ demokratiuppfattning. Med inspiration i Habermas föreställning om ett universellt förnuft har det tvångsfria samtalet fått en motivering. Här befinner vi oss då långt från den kristligt-nationella romantiken, trots att det inte handlar om att förmedla vetenskaplig upplysning. Istället föreställer sig Habermas en sakliga, rationella samtal mellan människor, som kan dra slutsatser från sina erfarenheter av livet. En sådan syn får ju angörande konsekvenser för val av form – här följer mycket tydligt en form, där samtal mellan likar förespråkas och där deltagarnas egna resonemang är alltings mått. Mobilisering i detta fall skulle uppstå eftersom dessa folkets egna slutsatser skulle utgöra ett motstånd mot den ”blinda” effekten av ekonomiska och byråkratiska system.

Mot detta står kritiken att sådana överläggningar kommer att präglas av de för tiden dominerande idéerna, dvs. det uppstår överhuvudtaget ingen mobilisering av samtalen. Argumenten kan då vara att varje tid är präglad av tänkesätt, som är svåra att värja sig emot. Foucault använder begreppet diskurs för detta – ordet betyder ju ursprungligen samtal. Man kan föreställa sig att oförmågan att se kritiskt på tidens tänkesätt kan liknas vid att man befinner sig *inom* samtalet. En annan kritik tar fasta på att människor inte kan komma till samma åsikt eftersom de har olika intressen. I ett sådant tänkande blir beslutsfattande en fråga om kompromisser och maktkamper, som i demokratier är fredliga och som bygger på att motståndares existens respekteras (Mouffe, 2005). Gramsci, med inspiration från Marx, resonerar om en kamp om vad som räknas som förnuftigt. Mobilisering handlar då om att utmana det tänkande som tagit greppet över människors tänkande. I synen på genus är det lätt att finna exempel på hur olika syn på vad som är ”sunt förnuft” dominerat vid skilda tider. Längre var det oomtvistat att kvinnor och män var i grunden, till sitt väsen olika. På 1800-talets slut utmanades detta ”sunda förnuft” av de som hävdade att kvinnor och män i grunden var lika och borde ha lika rättigheter. Dessa bidrog till att i viss mån underminera trovärdigheten i många av de föreställningar som låg bakom att kvinnors underordning kunde

betraktas som legitim. En del i detta var den mobilisering som kvinnor ledde för kvinnlig rösträtt. En effekt av förskjutningen av det "sunda förnuftet" blev att kvinnors formella uteslutning från delar av utbildningsväsendet och arbetsmarknaden undanröjdes. Tänkandet präglades dock sedan ända fram till 1970-talet av att särbehandling efter kön inom familj och som anställd ansågs förnuftigt av dominerande grupper. Motstånd mot detta mobiliserades med viss framgång under 1960 och 1970-talet, med konsekvensen att det i breda grupper i samhället anses stötande att argumentera för att kvinnor och män skall behandlas olika på t.ex. arbetsmarknaden. Vi kan här se hur det "sunda förnuftet" genomgått en betydande förskjutning över en 100-årsperiod.

En didaktisk slutsats från dessa resonemang är att förskjutningar i det sunda förnuftet är avgörande – det är med hänvisning till sunt förnuft, som argument får giltighet i alla slags diskussioner. Därför har, som i exemplet ovan, dominerande föreställningar om vad som är förnuftigt utmanats på ett planlagt, strategiskt sätt. Man kan inte förvänta sig att rasism skall avskaffas genom att samhällen som präglas av rasistiskt tänkande genom samtal skall komma fram till att den bör avskaffas. Då rasismen ses som förnuftig i denna typ av samhällen kommer man inte uppfatta rasismens avskaffande som rimlig och följaktligen försvara den. Därför måste initiativet komma från en marginalposition – att man inte delar det dominerande förnuftet, t.ex. för att man förtrycks av det "sunda förnuftet". Man kan inte vänta sig stöd och applåder, utan man måste verka strategiskt för att påtala förtrycket. Den amerikanska medborgarrättsrörelsen fungerade i hög grad så, när den utmanade rasismen (Alinsky, 1971). Man utmanade och provocerade t.ex. genom olydnad mot rasistisk lagstiftning – Rosa Parks enkla handling att sätta sig på ett säte i en buss som var avsedd för vita fick mycket stora symboliska konsekvenser. Avsikten var att spräcka de strukturer som gjorde att rasismen fungerade utan öppna konflikter. Didaktiken kom då att i hög grad bygga på att man reflekterade över de aktioner som man genomfört. Didaktiken byggde även på att man arrangerade så att förtrycket förvandlades till en öppen konflikt och att den sedan "fick vingar" genom media. På så sätt synliggjordes ett alternativ till det dittills härskande "sunda förnuftet".

Design

Den didaktiska kunskapen är en handlingsrelaterad kunskap – hur kan man tänka inför utformning av en verksamhet, ett arrangemang, där man avser lära någon något. Sådana beslut gränsar ju till vad man skulle kunna kalla uppfinningar – det handlar inte om att tillämpa regler, utan om att förhålla sig till olika frågor ta beslut med detta som grund för övervägandena. Man kan säga att det handlar om att överskrida det befintliga. Här kan ju invändningen göras att detta framstår som idealistiskt i överkant. Didaktiken skulle ju i så fall bestå i att man valde vad som var det bästa man kan drömma om och så

förverkliga ett jordiskt paradiset. Ofta skrivs ju mål och läroplaner på så sätt, men de flesta har väl noterat att resultatet ofta avviker från målet. Med en mindre idealistisk syn på didaktiken behöver ytterligare dimensioner tillföras som har att göra med förhållandet mellan det befintliga och valen som avser överskrida det befintliga. Det befintliga föreligger som villkor för de didaktiska valen. För att få grepp på denna problematik kan vi ta hjälp av diskussionen kring begreppet *design*.

Olika forskare har diskuterat kunskap, som används i praktiska verksamheter (Schön, 1991; Wenger, 1998; Carlgren, 1999). Schön (1991) använder begreppet *design* för att polemisera mot tanken att forskningsbaserad kunskap kan vara den primära grunden för professioners yrkesverksamhet. Han menar att universitetsutbildade i praktiskt arbete ställs inför ett helt annat behov av kunskap, nämligen att lösa problem, där olika förhållanden måste vägas in för att uppfinna en lösning. Denna process, där man hanterar många olika förhållanden och hittar på något, som åtminstone i någon detalj är ny varje gång betecknar han som *design*. *Design* får på så sätt ett drag av att vara "uppfinningar" – det handlar inte att ta en vetenskaplig lag och tillämpa den – skulle en relevant finnas, så tar den ändå ofta inte hänsyn till alla delar av situationen. Att behärska *design* blir istället vad som förväntas av den skicklige. Det är näraliggande att ta exemplet med en arkitekt. En arkitekt skapar ju t.ex. byggnader ur sin fantasi. Hon gör då en rad val som resulterar i en byggnad, som överskrider det befintliga, (om det inte handlar om en kopia). Dessa val är dock inte fria, utan vilar på att arkitekten måste förhålla sig till ett antal restriktioner. Tomtens storlek, läge och grundförhållanden, ekonomiska resurser, beställarnas estetiska smak, den tänkta användningen etc. måste vägas in. Fantasien måste på så sätt förhålla sig till dessa restriktioner, men det lyckade resultatet åstadkoms med kunskapers hjälp i form av en *design*, som förhåller sig till dessa restriktioner men också till en avsikt – att förverkliga något som inte existerar. Ofta rör sig arkitekten med relativt standardiserade föreställningar, t.ex. det som man kallar stil, så ofta blir lösningar variationer på standardteman. Det är lätt att se att denna jämförelse kan överföras till didaktiken, dvs. i sina delar ställs den som skall fatta didaktiska beslut inför en liknande situation.

Nästa fråga blir ju vilken kunskap som behövs för att utforma *design*. Kan forskning bidra? Kan man studera didaktisk *design* med andra ambitioner än att leverera den typ av kunskap som Schön kritiserar: lagar som man kan dra slutsatser från om hur man skall göra i det enskilda fallet. Här måste vi klargöra: Schöns kritik handlar inte om att helt underkänna den vetenskapliga kunskapens betydelse, utan om att den görs till den enda. Han menar så vitt man kan förstå att den måste infogas och tjäna *design*en. Vi kan även tänka så i didaktisk *design*: att olika slags vetenskaplig kunskap om lärande, klassrumsinteraktion och samtal har sin plats, men att de inte kan utgöra den

enda utgångspunkten. När en sådan slags vetenskaplig kunskap gör anspråk på att vara enda grunden för valen kan ingen avvägning göras – den måste vila på en annan grund än den vetenskapliga kunskapen. Carlgren (1999) menar att lärares kunskapsgrund bör handla om design. Vi ansluter oss till detta tänkande när det gäller mobiliserande folkbildning: att utforma processer, som avser mobilisera människor kan lämpligtvis ses som just design: att förhålla sig till olika omständigheter, ha klart för sig vad som kan vara framgångar och beakta relevant vetenskaplig kunskap, men också beprövade erfarenheter (Lundberg & Larsson, 2010).

Dilemma

Vad karaktäriserar de didaktiska val som måste göras i den ”terräng”, som utgör villkor för valen. Tidigare forskning har uppmärksammat att lärare ofta måste hantera motsägelsefullheter, dilemman och paradoxer. Vi finner det fruktbart att uppmärksamma denna sida av didaktiska val.

I intervjuer med komvuxlärare vid 1970-talets slut fann Larsson (1981, 1983, 1984) att åtskilliga lärare hamnat i paradoxala maktrelationer, när de sökt förverkliga visionen om att deltagarna skulle ha makt och inflytande i klassrummet. De mötte ofta motstånd, vilket innebär att de antingen ”tvingade” deltagarna att bestämma eller att deltagarnas motstånd innebar att läraren av deltagarna tvingades fatta besluten över deltagarna. Larsson analyserade detta med hjälp av begrepp lånade från teori om maktspel i kommunikation inom familjer (Haley, 1975). Denna s.k. ”Palo Alto school” utvecklade temat om paradoxal kommunikation – begreppet ”double bind” blev t.ex. känt som en beteckning på hur motsägelsefull kommunikation blev maktutövning, som var svår att värja sig mot. Komvuxlärares rapporter om sina svårigheter att hantera makten i klassrummet följdes upp av en studie av lärarutbildning och maktspel mellan lärare och studerande kring didaktiken där (Beach, 1995). Även här kunde dessa paradoxala mönster återfinnas. Dybroe (2001) har i sina analyser av utbildning av vuxna med relevant arbetserfarenhet framhåvt motsägelsefullheten i deltagarnas reaktion på undervisningen.

I boken ”Dilemmas of Schooling” analyseras lärares val i klassrummen på detta sätt (Berlak & Berlak, 1981). Här handlade det inte om vuxna, men här finns ett resonemang kring begreppet dilemma, som görs till huvudsak i analysen av hur lärare formar undervisningen. I sitt försök att tolka vad lärarna gör utvecklar de ett ”dilemmaspråk”, som bygger på motsättningar. Ett exempel som handlar om arbetsform är den mellan om lärares styrning av hur mycket tid barnet får för olika arbetsuppgifter respektive barnets egenkontroll över tiden för uppgifter. Ett annat exempel som handlar om vad som skall vara innehåll är om elevernas subkulturer skall framhävas eller om den för alla elever gemensamma kulturen skall betonas. Boken framhäver hur lärare både

är fångna i arbetets villkor och personer som handlar olika. Bakom detta ligger att strukturerna inte determinerar lärarnas handlingar, utan snarare ställer lärare inför dilemman, som de väljer att lösa på olika sätt. Perspektivet ger plats åt tanken som finns i ramfaktorteorin, om att undervisning präglas av sina villkor, som t ex hur mycket tid som finns till förfogande, antalet elever etc. Det ger också plats åt tanken att dessa ramar medger att lärare handlar olika inom ramarna, eftersom den innehåller föreställningen om att ramarna skapar dilemman för lärare i stället för föreställningen att lärares handlande är orsakat av strukturerna.

Detta tema kring dilemma, paradox och motsägelsefullhet ser vi som värt att lyfta fram i analysen av didaktiska val. De bottenar i olika teorier, men det finns tillräckligt mycket av gemensam innebörd för att vara användbart. Vi har valt begreppet dilemma som huvudbegrepp på temat – ordet vilar då i hur det skulle kunna te sig ur perspektivet hos den som skall göra de didaktiska valen. Här bör nog påpekas att folkbildare eller lärare ofta vilar på rutiner och därför väljer de inte medvetet didaktisk design inför varje verksamhet – deras val kan identifieras av forskare, när de analyserar sina observationer eller deras berättelser i intervjuer.

Vårt perspektiv, där didaktiska val kan vara dilemman, skiljer sig från mål- och resultatstyrningslogiken, som dominerar i vår tids utbildningsadministrationer. Motsägelsefrihet är då en underförstådd norm: Mål uppsätts och det antas att de kan uppnås utan komplikationer, om man anstränger sig och väljer rätt medel. Pedagogen Ulf Lundgren och statsvetaren Bo Lindensjö (2000) har tvärtom framhållit att målformuleringar notoriskt blir motsägelsefulla, eftersom de formas som politiska kompromisser. De är då formulerade med andra utgångspunkter än den praktiska undervisningsvardagen. Trots detta hanteras de som om man i undervisningsvardagen skulle kunna förverkliga det motsägelsefulla och nå målen fullt ut.

Vare sig det rör sig om studiegångar, lektioner, studiecirklar eller föreläsningar, så existerar de under vissa villkor, befinner sig så att säga i en viss terräng, med en viss tillgång på tid, ofta i bestämda lokaler, med ett bestämt antal deltagare, som i sin tur har redan etablerade vanor. De utgör grunden för den didaktiska designen. Dessa villkor kommer man sällan förbi, men i lösningarna och valen inför dilemman som uppstår finns plats för normativt grundade val, för fantasins uppfinningsrikedom och de väl valda avvägandena. Dessa särdrag hos villkoren för verksamheten är såväl begränsningar som tillgångar och möjligheter, när dilemman skall hanteras.

Vad innebär det att stå inför dilemman? Det betyder att det sällan finns en perfekt lösning, när man söker sätt att förhålla sig till vad man anser vara viktiga värden och olika konkreta sidor av verklighetens villkor. Ofta hamnar man i situationen att en fördel ur en viss synvinkel blir en nackdel ur en annan – det är sådana dilemman man måste förhålla sig till. En studiecirkelledare kanske

tycker att det är viktigt att alla i gruppen bidrar ungefär lika mycket, men finner att det bara är två eller tre som begär ordet stort sett hela tiden. Man kan betrakta denna sammansättning av gruppen i talföra och tigande som ett viktigt villkor för designen. Ledaren upplever här ett dilemma mellan att vara demokratisk ledare och fördela ordet och behovet att bredda bidragen genom att rikta sig till andra än de som begär ordet. Det blir ett dilemma, som handlar om två sidor av demokratibegreppet – jämlikheten och det demokratiska beslutsfattandets former. Utmaningen blir då att hantera detta.

I hanteringen av dilemman finns en del principiellt olika val. En variant är att inte göra något alls. Om vi fortsätter på vårt exempel kan då ledaren undvika att gripa in och resonera att hon saknar möjlighet att göra något åt saken, eftersom hon vill vara demokratisk och ge den ordet som begär det i tur och ordning. Baksidan med detta kan vara att det bara är en tillfällig lösning, eftersom majoriteten i cirkeln är missnöjd med sin position. De tigande irriteras sig på att vissa pratar hela tiden och de pratande är missnöjda med att de tigande inte bidrar. Det är inte en bra situation. En annan lösning kan vara att ledaren omvärderar sin roll, som neutral ordförande och bestämmer sig för att styra diskussionen lite mer auktoritärt, så att alla i cirkeln får lika mycket att säga till om. Hon kan t.ex. rikta sig till olika, som inte sagt något och ställa frågor till dem. Det kan eventuellt fungera, men det finns risken att deltagarna inte uppskattar ledarstilen och att missnöje kvarstår, men av annat slag. Ett pris här är också att ledaren offrat en viktig norm för ledning av en studiecirkel – det demokratiska beslutsfattandet, där en ledare inte bör styra gruppen efter eget huvud.

En mjukare omförhandling av den egna makten kan vara att ledaren ingriper på egen bedömning, men för att ta upp problemet att det är för få som kommer till tals. Hon inbjuder då deltagarna att ge sin syn på detta och eventuellt förslag på lösningar. I detta senare fall kan man säga att lösningen utgör ett sätt att ingripa, men undvika att styra enväldigt genom att låta gruppen ta ställning till frågan och åtgärder. Här sker en viss justering av normen, men priset är inte så högt med tanke på att det kan uppstå en bättre situation. Man kan också i det sista fallet närma oss en slags lösning, som innebär att man motsvarar flera värden på en gång: hyggligt demokratiskt beslutsfattande, möjlighet att jämna ut fördelningen av talutrymmet och eventuellt ett visst engagemang från deltagarnas sida i den ordning som beslutas.

Ofta handlar didaktiska val om att hitta lämpliga avvägningar eller kompromisser mellan olika krav som står emot varandra eller olika värden som kolliderar. De didaktiska valen får då drag av ett optimeringstänkande: man satsar inte på att nå ett mål på bekostnad av andra, utan söker finna en didaktisk design, som ger bästa avvägningen mellan olika värden, med hänsyn tagen till vad som är det specifika fallets verkliga villkor. Optimering blir på detta sätt en bättre tankefigur än den som ligger bakom målstyrning, som i vår

tid blivit en dominerande tankefigur kring utformning av undervisning. Som våra exempel visar finns skäl att anta att optimeringstänkandet är mer realistiskt i ordet djupare mening – det stänger inte ute komplikationer, som motsägelser, paradoxer och dilemman skapar. Målstyrningens konkreta uttryck, som att jaga poäng i internationella kunskapsmätningar i enskilda ämnen som enda mål, framstår i detta sammanhang som bildningens motsats.

Det har framhävts att målrationaliteten inte går ihop med bildningsbegreppet, eftersom den senare handlar om en utvecklingsprocess, utan ett fastställt mål (se t.ex. Gustavsson, 1994). Under tidigare skeden i folkbildningens historia fanns denna åsiktsbrytning, där t.ex. ABF:s förste ledare, Rickard Sandler (1937) menade att verksamheten måste leva sitt eget mångsidiga liv och inte uniformeras: Allt annat var enfald. En sida av optimeringstänkandet blir att kunskap om de specifika förhållandena utgör en förutsättning för goda val, dvs. det kan nog inte göras på annat än lokal nivå. Däremot antar vi att dilemman kan beskrivas på en principiell nivå, som en resurs för de som gör didaktiska val.

I vår forskning förhåller vi oss analytiskt till saken: Vi söker vara öppna för vad som kan vara dilemman och vad de innebär. När det gäller mobiliseringens vardag saknas i allmänhet den styrning uppifrån, som präglar skolsystemens didaktiska val. Det innebär också att de didaktiska valen i allmänhet ligger i händerna på dem som verkar i vardagen. På så sätt kommer kanske inte dessa undan från att ta ställning till dilemman som uppkommer – det finns ju ingen läroplan eller mål, som skall styra.

Våra studier präglas i viss utsträckning av att pröva hur fruktbart synsättet som ligger i begreppet dilemma blir när data skall tolkas. Detta motiveras av att konsekvenserna av synsättet är omfattande genom att det innehåller en helt annan logik än den mål- och resultatrationalet som präglar vår tids utbildningstänkande, men också den idealism som ofta präglar vår tids didaktiska tankelinjer.

Mobiliserande folkbildning – var finns den i vår tid?

Staffan Larsson

Med vår inledande exempelsamling från historien ville vi visa att det är meningsfullt att använda begrepp hämtade från didaktiken och resonera om en mobiliseringens didaktik. Hur ser det ut i vår tid? Finns mobiliserande folkbildning och i så fall var?

Folkbildningens samhällsförändrande kraft är fortfarande starkt betonad i dokument inom den institutionaliserade folkbildningen – den som sker i hägnen av studieförbund och folkhögskolor. Man presenterar sig gärna med en identitet som mobiliserande. På Folkbildningsrådets hemsida skriver man ”Då som nu var motiven att stärka sina möjligheter att påverka de egna livsvillkoren och ofta att påverka och förändra förhållanden i samhället.” ([http://www.folkbildning.se/Folkbildning/nedladdad 20120515](http://www.folkbildning.se/Folkbildning/nedladdad%2020120515)). I citatet utställs löftet om en tämligen radikal verksamhet, vars huvudsakliga betydelse ligger i förändring av villkoren för livet. En rimlig tolkning av detta uttryck ”förändra villkoren för livet” måste innebära att man inte bara åstadkommer förändringar i livet utan i de strukturer som formar livet. Man framhäver att detta motiv förenar nutiden med tidigare skeden i folkbildningen – ”då som nu”.

Skall man vara kritisk är dock intrycket att denna mobiliserande målsättning i dokument inte motsvaras av vad som dominerar i studieförbund och folkhögskolors faktiska verksamhet – inte heller verkar folkbildningens vardagliga beslutsfattare arbeta för mobilisering som huvudsak. Intrycket från officiell statistik och relevant forskning är att mobiliserande inriktningar snarare framstår som bisaker. Cirklar med fokus på samhällsfrågor är t.ex. en liten andel av alla cirklar. Man kan ju som genusforskaren Louise Waldén (1994) peka på att åsikter om samhället uttrycks under raster och vid sidan av verksamhetens explicita innehåll i vilken cirkel som helst – i hennes fall var det textilhantverk. I så fall blir dock kraven låga för att man skall betrakta studiecirkeln som ett särskilt bidrag till åsiktsbildningen – samma processer torde ju uppstå så snart människor träffas i vardagslivet över en kopp kaffe. Intrycket kvarstår att studiecirkel- och folkhögskolestudier sällan lever upp till en föreställning om att vara avsiktligt mobiliserande. Däremot är de värdefulla även på andra sätt, som visats t.ex. i intervjustudierna ”Cirkelsamhället” (Andersson m.fl., 1996) om studiecirklar och ”Detta borde alla få pröva!” (Paldanius, 2003), som handlar om folkhögskola. Larsson (2001) konstaterar att studiecirklar bara i begränsad utsträckning bidrar till politisk handling. Å andra sidan finns det en minoritetspost av cirklar, som utan tvekan har avsikten att bidra till åsiktsbildning. Lundberg (2008) har studerat en sådan cirkels

diskussioner. Det var en s.k. kamratcirkel, där man träffats under en följd av år och valt olika ämnen för studier och diskussion. Denna typ av cirkel är ju inte sällan relaterad till föreningslivet och fungerar därmed som ett stöd för såväl engagemanget i politisk och sociala frågor som mobilisering kring organisationens sak.

Utanför studieförbund och folkhögskolor finns det i vår tid en hel del mobiliserande aktiviteter. Till de gamla rörelserna har tillkommit nya, och till de gamla formerna har nya etablerats. Behov av att skapa opinion och frigöra kraft hos människor att handla tillsammans gör att mobilisering verkar vara ett tema som inte försvinner, även om rörelser inte sällan genomgår perioder av tvinsot, när engagemanget är svagt och medlemsaktiviteten är låg. Arvidson (1989) har pekat på att folkbildningen för hundra år sen var en kulturförnyande kraft, men att den sedan förlorat denna, delvis genom framgångar – att livsvillkor delvis förändrats. Stenöien (2003) visar hur kvinno- och miljörelser vitaliserar gamla teman med delvis nytt politiskt tänkande och delvis nya former i 1970-talets Norge. Hon framhåller att det blev en skola i demokrati, men också en mobiliserande folkbildning utanför de traditionella folkbildningsorganisationerna.

Nordvalls studier av globala rättviserörelsen visar hur folkbildande verksamhet även i vår samtid används för att skapa opinion och sprida en rörelses idéer (Nordvall, 2008). Detta görs inte minst genom de sociala forum som organiseras världen över för att skapa arenor för kunskapsutveckling och nätverkande bland aktivister. Även om verksamhet involverar en stor bredd av organisationer, framträder samtidigt en bild av svårigheter att mobilisera deltagare. Man kan också se att rörelsen under enskilda evenemang – demonstrationer och forum-arrangemang – lyckats engagera relativt många under 00-talet, men att relativt få involverats i ett långsiktigt inriktat arbete. Snarare än att se en starkt i hållande aktivitetsnivå ser vi toppar och dalar i engagemanget, och när detta skrivs verkar engagemanget för den globala rättvise rörelsen och dess sociala forum ha varit i dalande några år i Sverige.

Studerar man den mobilisering som sker kring 1970 kring orättvisor mellan män och kvinnor, vars norska historia studerats Stenöien (2003), så finner man att även den karaktäriseras av en ojämn aktivitetsnivå. Trots detta var den framgångsrik i att sätta frågan på dagordningen och även åstadkomma ett tryck för politisk förändring. Ett mönster framträder av en begränsad grupps framgång i att mobilisera en stor grupps stöd, men inte minst etablera ett nytt "sunt förnuft" i synen på genus. Media förmedlar inte sällan från aktivister till stödtrupper. En viktig framgång när det gäller den kvinnorörelse, som Stenöien beskrev, blev förskjutningar i vad som anses anständigt och förnuftigt – här har skett en förskjutning, som sannolikt den feministiska mobiliseringen bidragit till. På så sätt kan en kritik av hur förhållandena faktiskt ser ut rättfärdigas. När ett nytt förnuft om att t.ex. både kvinnor och män skall ha en inkomst och ha

samma ekonomiska utbyte av arbetet kan löneskillnader mellan män och kvinnor kritiseras. Man kan ta spjörn i den offentliga debatten mot den nya normen för vad som är anständigt och rättvist. Utan ett sådant stöd i vad som anses förnuftigt bland många är det svårt att bedriva kritik. När ett nytt "sunt förnuft" väl etablerats behövs i grunden inte samma aktivism – värdesystemet lever vidare i vardagliga strukturer, antingen som undertext i diskussioner, dokument och media eller materialiserade i daghem, särbeskattning och arbetsinkomster.

Å andra sidan har framgångarna i reell mening varit relativt begränsade när det gäller t.ex. ekonomisk likställdhet och blivit en grund till att det sker en återkommande mobilisering. De som tjänar på orättvisor framställer dem regelmässigt som naturliga eller ekonomiskt nödvändiga. Freire skriver om att de förtryckta behöver tillägna sig ett nytt språk för att förstå att de är förtryckta. Det har också uppstått ett tillskott av frågor, t.ex. när det gäller sexualitet, som bidragit till en ny mobilisering, där genus kommit i fokus i stället för kvinnors underordnade ställning. I en av de studier som här redovisas handlar det om en mobilisering för en annan syn på genus och sexualitet än den som förr rådde. En ytterligare förskjutning, som kommer fram i en annan studie handlar det om en folkhögskola, som fokuserar på kvinnor i förort, som invandrat – en grupp, där såväl klass, religion och kön formar bakgrund till en samhällsposition i marginalen, där didaktikens avsikt är att bidra till att de studerande ska kunna bli aktivare i att organisera motstånd mot olika slags förtryck, som de utsätts för.

Man kan också fundera över vad som kan vara relevanta omständigheter för mobilisering. I klassiska folkrörelser, t.ex. arbetarrörelsen, innebar mobiliseringen att nya synsätt introducerades, som svarade mot en ändring i livsvillkor. Gamla sätt att förstå världen på hade blivit irrelevanta. Man utmanade vad som tidigare ansetts naturligt och förnuftigt och rätt. I grunden kan vi då föreställa oss att mobiliseringen kunde ta spjörn i de erfarenheter och känslor som de nya samhällsförhållandena lett till. Argument i mobiliseringen blev att förklara de erfarenheter och känslor som stod i motsättning till de gamla tankemönstren, och rättfärdiggöra en relevant samhällskritik, men också en ny vision av framtiden.

Här kan också noteras att det kan vara lång väg från politiska förändringar på papperet till faktisk förändring av livsvillkor – att rörelser som bevakar efterlevnaden av mänskliga rättigheter inte bara har stora uppgifter utan också ofta förföljs är en trivial iakttagelse. En av våra delstudier rör arbete på en diskrimineringsbyrå, som i själva verket arbetar med att mobilisera människor att inte diskriminera, dvs. i grunden efterleva lagstiftningen. Ofta utgår tänkandet kring mobilisering från att det uteslutande sker inom det civila samhället. Exemplet visar på att vi inte kan förvänta oss fall, som är "rena" i termer av att det sker helt och hållet inom civilsamhällets ram. I själva verket

överskrider hela tiden gränser mellan begreppen stat, marknad och civilsamhälle. Exemplet visar också att "gräsrotsrörelser" kan använda sig av beslut i staten – t.o.m. verka för att få medborgarna att vara laglydiga! Civilsamhället är praktiskt taget alltid delfinansierat av stat. Orenheten understryks av att media, som ofta har en viktig roll i kända exempel på mobilisering, är i stort sett en oligopolmarknad.

När vi använder begreppet mobiliseringsdidaktik så beger vi oss ut på en obeträdd terräng, så tillvida att begreppet oss veterligen inte används i någon större utsträckning tidigare. Den introducerades i Larssons (2006) genomgång av internationell litteratur kring olika slags didaktik för vuxna. Att sammanföra begreppet politisk mobilisering med didaktik är således ett nytt tänkande. Däremot har företeelserna – att man arrangerat mobilisering för att via folkbildning åstadkomma förändringar – alltid funnits. Didaktiktraditionen anser vi kunna bidra till att reflektera över företeelsen mobiliserande folkbildning – den har en begreppsapparat som skapar ett synfält. En utgångspunkt för mänsklig kunskap är att vi med hjälp av ord och begrepp kan få hjälp att lägga märke till olika aspekter av vår verklighet – med nya begrepp finns en möjlighet att få syn på andra saker än vi var medvetna om dittills. I vårt fall här tänker vi att den didaktiska tanketraditionen kan tillföra något i sättet att betrakta mobiliserande folkbildning.

Begreppet dilemma är det andra tillskottet till befintliga tanketraditioner. Här handlar det om att fånga in verklighetens motsägelsefulla karaktär. I detta ligger också ett försök att bidra till ökad förståelse för svårigheten att hantera didaktiska val. En sida av detta handlar om att förhålla sig till olika värden, som i verkligheten kan kollidera: Att respektera andras värderingar, men mobilisera för förändrade värden. Att ge människor möjligheter att diskutera och bilda åsikter, men också söka rubba de premisser, det sunda förnuft, som åsiktsbildningen vilar på.

"Att vara lärare är inte lätt..."

Lisbeth Eriksson

Stämningen i klassrummet på folkhögskolan är gemytlig och alla pratar i mun på varandra.

Folkhögskolan är placerad i en förort i en större stad. Det är en förort som av många beskrivs som marginaliserad på olika sätt. Inte minst de tjänstemän som arbetar i förorten tycker att den åsidosätts när olika satsningar inom staden ska diskuteras och fördelas. De menar att man inte riktigt räknar med denna stadsdel. Många tjänstemän har arbetat där under lång tid och känslorna av marginalisering i förhållande till andra stadsdelar är starka. En del ser sig som eldsjälar som vikt sitt liv åt att ge förorten en bättre position och ett mer gynnsamt liv för de boende. För att återgå till folkhögskolan:

Gruppen där består av 20 kvinnor som har sitt ursprung i världens alla hörn. Att så är fallet är inte märkligt då det handlar om en kurs för invandrade kvinnor. Syftet med kursen är att man ska utveckla medborgerliga kunskaper och genom dessa få en större beredskap för att aktivt delta i det lokala politiska och sociala livet i förorten där man bor. Kvinnorna är inne på sin andra termin och känner varandra väl vid det här laget. Kvinnorna talar med varandra på sina egna modersmål innan själva lektionen startat, och för ett otränat öra går det att uppsnappa exempelvis både arabiska och någon kinesisk dialekt. När läraren, Marianne, kommer in blir det lugnt och ganska tyst i klassrummet. Lektionen inleds med, efter diverse godmorgonhälsande, att läraren lägger på nedanstående OH-bild.



Figur 1. Det är en bild där man kan se antingen en ung kvinna eller en gammal kvinna.

Detta är vad som brukar kallas en dubbeltydig bild. Att använda sig av dubbeltydiga bilder är en design som används i många olika pedagogiska situationer. Tanken bakom är att olika bilder går att se och tolka på skilda sätt. Den information man för tillfället tar in samt tidigare erfarenheter och kunskaper påverkar den bild man ser. Inom psykologin brukar detta kallas selektiv perception. Lärarens avsikt var att visa att samma företeelse kan tolkas på olika sätt beroende av vem det är som tolkar. Detta vill hon föra över till en mer allmän diskussion om hur man kan se på om det finns något som kan betraktas som absolut rätt eller absolut fel. Läraren Mariannes egen inställning kan i detta sammanhang betraktas som relativistisk dvs. en ståndpunkt att ingen kunskap är absolut utan snarare bunden till ett visst specifikt sammanhang.

Marianne uppmanar kvinnorna: "Vad ser ni på bilden? Säg det första ni ser!"

Kvinnorna börjar livligt diskutera. En kvinna går fram till OH-bilden och pekar. Hon visar hur hon uppfattar att bilden föreställer en ung kvinna. Hon får applåder av en del i klassrummet som uppenbart ser samma unga kvinna på OH-bilden. Då kommer en annan kvinna fram och pekar och visar hur bilden föreställer en gammal kvinna, ur hennes synvinkel. Även hon får applåder, denna gång av dem som själva ser den

gamla kvinnan. Plötsligt är klassrummet fyllt av skratt och kvinnor som försöker övertala varandra om just sin syn på vad OH-bilden föreställer. Efter en stunds livligt diskuterande ställer läraren frågan "Vem har rätt och vem har fel?" Hon svarar sedan själv på frågan: "Båda har rätt! Alla har rätt!" Detta tycks göra kvinnorna fundersamma, frustrerade och t.o.m. lite upprörda. "Du ska inte fråga oss! Du måste tala om hur det är! Det måste vara en som har rätt!"

Läraren försöker åter förklara att det inte finns något rätt och fel, som hon ser det, men det tycks kvinnorna ha mycket svårt att acceptera. Diskussionen fortsätter under ganska lång tid och läraren blir mer och mer insisterande i sitt förhållningssätt. Till sist avslutar hon diskussionen genom att helt enkelt slå fast att hon har rätt dvs. det finns inget rätt eller fel.

Det finns inget rätt eller fel...

Detta är det första av tre exempel på situationer i klassrummet på en folkhögskola där pedagogen är involverad i vad vi i vårt projekt har kallat mobilisering för kollektiv självutveckling, och som kommer att diskuteras i detta kapitel. Dessa exempel utgår från konstruerade genomtänkta designers, och genom dessa exempel vill vi visa de dilemman som kan uppstå och många gånger också verkligen uppstår när designen skall omsättas i klassrummet. Läraren Marianne som verkar i en multikulturell kontext delar sina erfarenheter med många andra. Det visar forskning inom området. Vissa dilemman kan vara specifika för den kontext läraren befinner sig i, andra är att betrakta som mer allmängiltiga.

Detta första exempel illustrerar vad som tycks vara en ganska vanlig situation i klassrummet. Lärarens intention är, att genom OH-bilden föra fram en för henne "självklar" ståndpunkt: i detta fall att det inte finns något rätt och fel. För henne är detta en viktig ståndpunkt att förmedla till kvinnorna, hon ser det näst intill som en del av ett demokratiskt tänkande. När kvinnorna inte vill acceptera hennes ståndpunkt blir hon allt ivrigare att övertyga dem om att hon har rätt, vilket skulle betyda att hon talar mot sig själv: Hon har rätt och kvinnorna fel, trots att det inte finns något rätt eller fel. Läraren inser inte i stunden i klassrummet motsägelsefullheten i sitt eget handlande. När vad som hände i klassrummet vid ett senare tillfälle diskuterades med en av oss forskare, gavs tid och möjlighet för läraren att tillsammans med någon annan reflektera över vad som egentligen hände i klassrummet, något som oftast är lättare att göra när man fått lite distans. Det kan också uppfattas som lättare när man har möjlighet att reflektera tillsammans med någon annan som varit närvarande och kanske sett saker som man själv inte varit medveten om.

Vårt projekt kring mobiliseringsdidaktik har på olika sätt givit möjlighet och tillfälle till denna form av gemensamma (forskare och praktiker) reflektioner kring olika didaktiska designer och hur dessa fallit ut, något som vi uppfattat som berikande för en utveckling både av teori och av den praktiska verksamheten. En av utgångspunkterna i den gemensamma reflektionen har varit teorier kring hur man didaktiskt kan arbeta med mobilisering och utveckla en design för detta. Det har varit forskarens bidrag. Den andra utgångspunkten har varit lärarens erfarenhet av undervisning och undervisningssituationer, en erfarenhet som är både praktisk och teoretisk till sin beskaffenhet. Detta är ett sätt att bygga upp en design utifrån vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet.

Vid den efterföljande reflektionen menar läraren att hon, genom att hävda sitt synsätt gjorde hon sig skyldig till att hävda precis det hon sa sig ta avstånd ifrån, nämligen att det inte finns något rätt eller fel. Det här är endast ett exempel på en knepig situation som en pedagog kan ställas inför. Denna gång hade hon nog inte väntat sig detta, utan hade planerat att använda OH-bilden som en tydlig, kanske t.o.m. övertydlig illustration på det hon ville förmedla. Kvinnorna var dock inte beredda att acceptera hennes argument. Detta fenomen finns tidigare studerat av bl.a. William Perry som utvecklat en modell kring perspektiv på lärande eller utgångspunkter för beslutsfattande (Perry, 1970). Perry talar om en form av intellektuell utveckling som handlar om attityder till kunskap. Perry, som studerade elitstudenter, fann att de i början av sin utbildning har en mer absolutistisk syn, vilket innebär ett dualistiskt tänkande där det bara finns rätt eller fel, bra eller dåligt, ja eller nej som möjligheter inför olika situationer. Liknande förhållningssätt tycks invandrarkvinnorna i vårt exempel ha. För dem fanns bara rätt eller fel. Mariannes sätt att resonera handlar mer om en sorts relativism, där hon ser på kunskap som konstruerade processer och på beslut som kontextuella. I detta fall då hon förespråkar denna relativism befinner hon sig i andra änden av det kontinuum som Perry målar upp. Hans studier visar att studenterna under sin utbildning rör sig, i bästa fall, från att tänka absolutistiskt till att tänka mer relativistiskt. Resonerar man om vårt exempel med Perrys modell som utgångspunkt kan man tolka situationen som att Marianne var för tidigt ute med sina försök att få studenterna att tänka relativistiskt. Det är en lång väg att vandra dit. Perry menar också att människan kan befinna sig på en nivå, eller position, i denna modell i en speciell situation eller kontext, men på en annan i en annan situation. Detta kan illustreras av Mariannes agerande. På ett plan är hennes inställning till kunskap relativistisk, en hållning som bottnar i en mer komplett och komplex syn på kunskap, lärande, problemlösningar etc. Men i den situation där hon inte når studenterna, där de inte förstår vad hon vill säga, blir hennes kunskapssyn snarare dualistisk.

Läraren i denna grupp hamnade många gånger i oväntade situationer. Ibland var det så att moment i undervisningen som hon tänkt skulle bli bekymmersamma fungerade utan problem, medan det som hon trott skulle vara oproblemiskt hakade upp sig på olika sätt. Läraren var mycket rutinerad, hon hade varit lärare i många år och haft många grupper med invandrade elever, trots detta var det svårt för henne att förutse vad som skulle ske i gruppen. De flesta gånger fanns det en planerad design för lektionen, dock inte alltid nedtecknad utan den existerade i lärarens "huvud". Ibland hade hon svårt att hitta motivation att noggrant planera innan lektionen då hennes erfarenhet sa henne att det ändå inte blev som hon tänkt. Kvinnornas spontanitet och relativa ovana vid klassrumssituationen hindrade henne att fullfölja sina planer, menade hon.

Makten i klassrummet

Man kan också beskriva situationen i termer av maktrelationer. Kvinnorna tar sig makt i dessa situationer. De gör motstånd mot lärarens planering och tänkta design. Genom att inte acceptera lärarens synsätt tar de makten från henne. Utifrån Mariannes sätt att se det vill hon att kvinnorna ska ta och ha makt men inte på bekostnad av att de tar avstånd från hennes synsätt, hennes sätt att tänka kring viktiga saker. Detta blir ett dilemma för henne.

Det andra exemplet vi vill diskutera här liknar till delar det ovanstående fallet. Det finns således flera liknande situationer i klassrummet där läraren utifrån sina egna värderingar och sin syn på exempelvis demokrati, jämställdhet etc., men också utifrån olika policydokument och förordningar, starkt hävdar en specifik synpunkt som går stick i stäv med deltagarnas tankar. Det kan vara värderingar och synsätt som hon uppfattar som närmast universella och som hon har svårt att förstå eller snarare acceptera att andra inte tycker och tänker kring på liknande sätt. Det handlar om värden som anses centrala i en demokratisk stat. I sin undervisningspraktik har Marianne formulerat olika designer för att till deltagarna förmedla dessa bärande värderingar.

Ett konkret sådant exempel är när Marianne i syfte att få deltagarna att förstå vad ett demokratiskt tänkande kan innebära, konstruerar en design där hon i klassrummet vill praktisera ett demokratiskt förhållningssätt genom att lämna över till deltagarna att själva fatta beslut om vissa saker. Tanken i designen bygger på att deltagarna först får praktisera ett demokratiskt beslutsfattande och att man efter detta kan diskutera och reflektera över vad som händer, hur det kändes att bestämma tillsammans etc. Men i den situationen möter hon motstånd. Gruppen vill inte bestämma. De tycker att det är hennes uppgift som lärare att fatta beslut utifrån sin kunskap och sedan bestämma om vad som ska hända och ske i klassrummet. Deltagarna själva tycker inte att de har den kunskapen och därmed inte möjligheten att fatta beslut. Några har en annan bild av vad en lärare är och vad en lärare ska göra.

Då blir det svårt att acceptera en helt motsatt bild, där läraren tycks lägga över ansvaret på den enskilde att bestämma. Flera av kvinnorna i den kurs vi nu diskuterar menade att de verkligen ville att lärarens skulle bestämma. Detta kan också tolkas som ett uttryck för deltagarnas makt, makt genom förmågan att göra motstånd. Det handlar om en reaktion mot något och inte en reaktion för något. Deltagarna reagerar mot lärarens sätt att vilja få dem att fatta egna beslut. Genom att de gör ett framgångsrikt motstånd kan läraren inte genomdriva sin planerade undervisning. Deltagarna vägrar helt enkelt acceptera det hon tänkt som en praktisk inledning till ett resonemang om demokrati. Återigen hamnar Marianne i svåra dilemman: ska hon driva igenom sin planering mot deltagarnas vilja och på det sättet agera mot sitt eget sätt att tänka kring demokrati eller ska hon överge sin design och låta deltagarna bestämma att de inte ska bestämma?

Liknande situationer som dem som Marianne hamnar i har tidigare forskning beskrivit som paradoxer i undervisningen (Larsson, 1983) och berör lärares och deltagares relationer, och vem som har makt att kontrollera kommunikationsformerna i klassrummet. Utgångspunkten är att läraren vill ge deltagarna en aktiv roll i sitt eget lärande. Mariannes dilemma kan utvecklas i åtminstone två olika färdriktningar, båda paradoxala till sin natur. I det första scenariot tvingas Marianne att ändra på den tänkta designen på grund av deltagarnas uttalade krav: de vill inte bestämma! Det paradoxala i situationen är att deltagarna tvingar Marianne att bestämma trots att det är emot det hon tror på och värderar högt. Hon vill att deltagarna ska vara aktiva och delaktiga. På detta sätt blir det dock deltagarna som i slutändan har den reella kontrollen över situationen, även om det på ett ytligt plan kan framstå som om det vore läraren.

Ett alternativt scenario är att Marianne trots deltagarnas protester och motstånd driver igenom sin planering dvs. hon tvingar deltagarna att vara med och bestämma mot deras uttalade önskan. En anledning till att hon skulle göra det är att hon är övertygad om att designen i slutändan ska leda till att deltagarna känner sig hemma i ett demokratiskt tänkande och handlande. Det paradoxala i detta är dock att Marianne visserligen tar kontrollen och kan driva igenom sin planering, men att hon samtidigt gör det mot sin egen övertygelse.

Fostran eller mobilisering?

Ett tredje exempel som visar på dilemman i lärarpraktiken inom den institutionaliserade folkbildningen handlar om de kvinnliga deltagarnas önskan att lära sig hur det "går till" i Sverige. De uttalade att de ville lära sig "svenskhet". Den källa de hade att förlita sig till var bl.a. och kanske främst läraren i skolan. Hon var lättillgänglig, henne tyckte man att man kände och vågade fråga. Kvinnornas iver att lära sig "det svenska" och lärarens uppfattning att det inte finns något specifikt svenskt som går att lära ut leder fram till ett

dilemma, som man skulle kunna tolka som en avvägning mellan, enkelt uttryckt, att arbeta utifrån ett tänkande kring fostran, insocialisering i samhället och anpassning till det "svenska" eller att arbeta mobiliserande. Detta var ett dilemma Marianne ofta hamnade i.

Detta dilemma, valet mellan fostran och mobilisering, finns också inbyggt i den policy som finns kring folkbildning. Läser man exempelvis folkbildningspropositionen kan man tolka den som att i den finns både intentioner att folkbildningen ska vara fostrande på olika sätt, att fostra "goda medborgare", men också verka för att människor ska få redskap för att kunna bli aktiva och öka makten över sina egna liv. Det finns flera sätt att beskriva detta dilemma, som inte på något sätt är specifikt för den nu aktuella lärarens situation och grupp. Tvärtom är det ett vanligt dilemma som flera forskare och även praktiker intresserat sig för och diskuterat. Om man vill sätta in det i en internationell kontext så beskrivs denna form av dilemma ibland inom ramen för en medborgarskapsutbildning och det är möjligt att även betrakta Mariannes kurs som en form av medborgarskapsutbildning². Det handlar om utbildning som syftar till att på olika sätt erbjuda människor redskap för att kunna delta aktivt i samhällslivet, att kunna agera som aktiva medborgare. Med andra ord syftar medborgarskapsutbildningen till vad som skulle kunna kallas mobilisering av medborgare.

I vårt forskningsprojekt har vi som tidigare nämnts samarbetat, forskare och lärare. Vi har genom detta samarbete försökt att kombinera en mer teoretisk utgångspunkt med en mer praktisk nära vinkel. Om man letar i den teoretiska litteraturen finns det framförallt två olika traditioner som sysslar med kollektiv mobilisering i relation till lärande i olika gemenskaper. Den ena traditionen benämns "community development", vilket skulle kunna översättas med gemenskapsutveckling eller kanske lokalsamhällesutveckling. Det är en tradition inom vilken man bl.a. resonerar kring medborgarskapsutbildningar och vad som sker inom dessa. Denna tradition hör man sällan talas om i Sverige, men den kan ge värdefulla insikter just när det gäller den typ av utbildning som de nu aktuella kvinnorna studerar på. I Sverige är det en annan tradition som på flera sätt liknar den ovan nämnda, nämligen den socialpedagogiska, som är vanligare och förmodligen mer känd bland exempelvis lärare. Något som dessa traditioner har gemensamt är att de

² I Sverige har vi idag inte någon utbildning som kallas medborgarskapsutbildning (på engelska citizenship education). Det finns dock kurser som har inslag som påminner om det som brukar beskrivas som medborgarskapsutbildning. Nya bestämmelser kommer nu också som lagstadgar kommunernas ansvar att ge flyktingar och personer med flyktingliknande skäl 60 timmar samhällsorientering. Regeringen fastslår samtidigt vad denna samhällsorientering ska innehålla. Sedan gör varje lärare sin tolkning av innehållet. Här kan man tänka sig att tolkningarna kommer att bli varierande då lärarna kommer från många olika länder och språkgrupper. Tanken är nämligen att samhällsorienteringen skall ges på den nyanländas hemspråk.

kan sägas betona kollektivet före individen. Det innebär inte att individen i sig är oviktig, men att undervisningsinsatser eller interventioner av olika slag i första hand inriktar sig på att förbättra det kollektiva. Den kurs Marianne undervisar i har som uttalat mål att man ska inrikta sig på att förbättra förhållandena i lokalsamhället. Sedan är det kanske lättare sagt än gjort. Även om insatserna riktas mot lokalsamhället sker det oftast via de enskilda individerna. I Mariannes kurs var det kollektiv som utpekades lokalsamhället, medan vi i vårt forskningsprojekt snarare betonat kollektivet eller gemenskapen. Lokalsamhället kan ju också betraktas som en av flera former av gemenskap. Gemenskap kan avse många olika saker och ha olika betydelse för olika individer. När man på Mariannes skola satt upp målen för kursen, har dessa satts upp utan att de kvinnor som nu deltar varit med och formulerat dessa. Detta är väl i princip oundvikligt, eftersom de flesta väntar sig att kursen ska vara planerad och klar när man kommer till kursstarten. Däremot hävdar Marianne att kursens utformning bygger på erfarenheter från tidigare kurser och då både elevernas och lärarnas erfarenheter. För Marianne och de andra lärarna på skolan tycks det naturligt att tala om lokalsamhället och den gemenskap som finns där. Det kan dock vara tveksamt om just lokalsamhället är den gemenskap som är meningsbärande för kvinnorna på kursen. En av kvinnorna är exempelvis aktiv i syrianska kyrkan och värderar den gemenskapen högt. Det är den gemenskapen som hon vill arbeta för att förbättra och inte i första hand boendegemenskapen i lokalsamhället. En annan kvinna menar att gemenskapen i den egna nationella gruppen är det som ger hennes liv innehåll och mening. Så om man funderar utifrån detta kan skolans satsning på utveckling av lokalsamhället och gemenskapen där bli ett problem om man vill uppnå en kollektiv mobilisering. Skolans mål är att förbättra lokalsamhället, deltagarnas mål kanske istället är en förbättrad situation i en annan gemenskap, som inte nödvändigtvis sammanfaller med det territoriellt avgränsade lokalsamhället.

För att återknyta till det dilemma som Marianne ställdes inför dvs. att arbeta fostrande, anpassande, utifrån en tanke att några människor, en grupp, står utanför gemenskapen och genom en anpassning till det "svenska" förs in i den kollektiva gemenskapen kontra att arbeta mobiliserande genom att försöka frigöra människors resurser i olika avseenden - så finns detta dilemma även i de tidigare refererade traditionerna. Detta åtminstone om man tänker att anpassning är mer konservativt och mobilisering mer radikalt, en förenkling visserligen men användbar i detta sammanhang. En socialpedagogisk kollektiv tankelinje, likaväl som en radikal community development-tradition förknippas ofta med ett mobiliserande arbete. Det är ett arbete där gruppens resurser ska synliggöras och på olika sätt, genom olika metoder, komma till användning. Det förutsätts att det i gruppen finns en kollektiv kapacitet byggd på dess medlemmars samlade resurser och förmågor. Målet är att gruppen ska

bli medveten om sin egen situation, som kanske präglas av utanförskap och marginalisering, och genom denna medvetenhet bli "befriad" och samtidigt erhålla verktygen för att kunna handla aktivt. För många folkbildare är detta ett tänkande som känns igen från exempelvis Paulo Freires sätt att resonera när han arbetade med sin frigörande pedagogik. Tanken bakom är att det är brister i samhällets resurser och strukturer som skapar gruppens problem. De metoder som används i ett sådant arbete är således inriktade på förändringsprocesser i samhället. Utöver Freires frigörande pedagogik återfinns ett förändrande perspektiv i andra pedagogiska inriktningar. Den anti-rasistiska utbildningen exempelvis bygger på ett konfliktperspektiv och har som mål att förändra samhällets diskriminerande strukturer. Denna inriktning är kanske mindre känd i Sverige, dock har det här de senaste åren forskats och debatterats kring strukturell diskriminering inom olika områden så även inom utbildning. Sällan har det dock diskuterats hur man ska komma tillrätta med detta och vilka metoder som kan användas. Mariannes arbete kan nog sägas, åtminstone i förlängningen vara inriktat på förändringar av samhälle, åtminstone på ett retoriskt plan, med start i det lokala. Det finns en tro hos henne på att gruppen kvinnor har resurser som med viss stöttning kan frigöras och verka för sådan förändring. Det är med utgångspunkt taget i detta som Marianne konstruerar designer för sin undervisning. En intressant fråga i sammanhanget är dock vem det är som formulerar de problem som ska lösas och formulerar strategierna för dess lösning. När vi ställer dessa frågor tangerar vi ett mer anpassande perspektiv, där det mer handlar om att människor och grupper ska "fostras" till "goda" medborgare. Även här är det fråga om att frigöra resurser, men då i syfte att anpassa sig till övriga samhället och bli en del i denna gemenskap. Målet blir inte att förändra samhället utan snarare att förändra individen eller gruppen så den passar in i gemenskapen, medan när man talar om mobilisering är det snarare samhället som ska förändras. Båda dessa pooler finns beskrivna i de två traditionerna.

Inom de två traditionerna finns några begrepp som är intressanta om man reflekterar över Mariannes kurs och de dilemman som kan uppstå där. Exempel på sådana begrepp är identitet, delaktighet och medborgarskap. Ett av dess begrepp, identitet, är speciellt relevant i förhållande till Mariannes kurs. Identitetsbegreppet i detta sammanhang är nära kopplat till tanken om kollektivet eller gemenskapen. Den kollektiva identiteten är många gånger sådant som förutsätts. dvs. det finns tendenser till att "vi" etniska svenskar tänker kring invandrarkvinnorna i Mariannes grupp exempelvis som en grupp med den kollektiva identiteten "invandrarkvinnor". Tänker vi efter faller det kanske på sin egen orimlighet att alla dessa olika kvinnor från många olika länder, med olika bakgrunder, med olika erfarenheter, nationaliteter och språk, skulle ha en gemensam kollektiv identitet. Såväl inom den socialpedagogiska traditionen som inom community-development traditionen

diskuteras just problemet med denna som vi skulle kunna kalla påskrivna identitet. Det framstår nästan som om dessa kvinnor, som alla är invandrade och dessutom bor i samma område, skulle ha samma behov och samma sätt att uppfatta problem och glädjeämnen. Detta blir naturligtvis en svår situation för Marianne som intellektuellt vet att det är en mycket heterogen grupp hon arbetar med, men att det ändå finns en hel del som enar gruppen; att vara kvinna, att uppleva känslor av utanförskap, att ha erfarenhet av invandrarskap, att ha svårighet med det svenska språket etc. Utmaningen för Marianne blir att arbeta med kollektivet, utan att utgå från att alla är lika och upplever en kollektiv identitet. Svårigheten blir inte mindre av att kvinnorna själva ibland uttrycker en kollektiv identitet i sitt sätt att tala om gruppen.

Hur man än väljer att tala om gruppen och gruppens identitet så har den kollektiva identiteten betydelse när man arbetar med mobiliseringsarbete. Den måste på ett plan finnas där åtminstone i relation till andra grupper och konstellationer som en grund för det mobiliserande arbetet. Den gemensamma erfarenheten av att vara invandrad eller att bli etiketterad som invandrare av andra brukar ofta ses som den enda grunden för en kollektiv identitet. Inom gruppen kanske man delar erfarenhet av exkludering, fördomar och diskriminering, men utöver det finns det stora variationer. Den kollektiva identiteten hanteras av både Marianne och gruppen på olika sätt beroende på situation. Utåt visar gruppen "vid behov" en form av gemensam kollektiv identitet och då oftast i syfte att uppnå ett visst mål. Där blir den endast tydlig i situationer när man har en konkret gemensam uppgift, som innebär att man riktar aktiviteter utåt till en tänkt mottagare. Inåt konstrueras den gemensamma identiteten på ett annorlunda sätt. Den blir mindre intressant, ofta blir kvinnorna istället representanter för andra kollektiv eller gemenskaper. Man är somalisk kvinna, man är muslim, man kanske är mamma. Internt i gruppen fokuseras ofta olikheterna i skepnad av jämförelser mellan hur det är exempelvis i Marocko i relation till Kina, vad gäller utbildning. Känslan av gemenskap för den enskilde med de övriga i gruppen är inte uppenbar. Frågan kring identitet är således komplicerad och ibland uppfattas och används en kollektiv identitet bygd på gemensamma erfarenheter, ibland konstrueras en mer individuell identitet eller en identitet byggd på någon annan gemenskap. Varje enskild individ tillhör många olika identitetsgrupper. I detta fall skapas en kollektiv identitet i vissa specifika situationer, ett "vi" formuleras. Frågan om kollektiv identitet är en teoretiskt viktig fråga inom den socialpedagogiska traditionen och den kan också användas för att förstå vad som händer i Mariannes klassrum. Vi kan konstatera att om den kollektiva identiteten saknas helt och hållet blir det en näst intill omöjlig uppgift för Marianne att arbeta för en mobilisering i det sammanhang hon nu är verksam.

Kursens innehåll - VAD-frågan

Vi har tidigare talat om Mariannes kurs som en form av medborgarskapsutbildning. Återgår vi till detta resonemang kan vi se att det finns varierande sätt att se på vad medborgarskapsutbildning kan och bör innehålla. Utifrån denna utgångspunkt vill vi diskutera den didaktiska frågan VAD. Vad ska en utbildning som strävar efter att ge dess deltagare en medborgarkunskap innehålla? Men det är inte bara den frågan som är intressant i detta sammanhang, utan minst lika centralt är resonemanget kring varför man väljer det innehåll man gör. Valet av innehåll styrs naturligtvis utifrån vad läraren tycker är nödvändig kunskap för att, som i detta fall uppnå en mobilisering bland deltagarna. Men även lärarens erfarenhet av vad som är möjligt och kanske framgångsrikt styr. När vi går till praktisk verksamhet kan det vara svårt att tala renodlat om innehållet och val av detta, frågan om HUR kommer också in åtminstone om man tänker på konkreta metoder för att förmedla det innehållsliga. Kommande exempel som är tagna från olika kontexter visar att även när vi tar utgångspunkt i didaktiska frågor blir motsägelsefullheten i undervisningspraktiken tydlig. Den kan beskrivas som dilemman som lärare eller deltagare ställs inför.

En medborgarskapsutbildning beskrivs ofta som innehållande flera delar, och när vi studerar Mariannes kurs men även andra kurser inom folkhögskolans ram kan vi se att de är uppbyggda just på detta sätt. De innehåller tre delar: förmedling av fakta, lärande av "hantverket" samt förmedling av normer och värderingar.

Den första delen handlar om att förmedla **fakta** till deltagarna. Det är fakta om exempelvis svenska lagar och förordningar, om socialförsäkringssystemet, om rättigheter och skyldigheter inom olika arenor. Denna del i utbildningen tar sin utgångspunkt i lärarens tolkningar av lag- och förordningstexter men också information från tjänstemän på försäkringskassor, arbetsförmedlingar, socialtjänsten osv. då skolan bjuder in personer utifrån som talar om sitt speciella expertområde. Den bild som kvinnorna får är inte på något sätt "objektiv", utan bär spår av tolkningar. Marianne talar om sjukförsäkringssystemet utifrån sin egen erfarenhet och tjänstemännen utifrån sitt expertperspektiv. Att tala om och försöka förklara invecklade juridiska förhållanden är en utmaning. Är mottagarna dessutom åtminstone delvis obekanta med det svenska samhällets välfärdstankar blir situationen än svårare. Hur förklarar man vad försäkringskassan är och gör när det inte finns någon motsvarighet i många av de länder kvinnorna ursprungligen kommer ifrån eller när ordet inte ens existerar i deras hemspråk? Marianne menar att det varit svårt för henne att hitta metoder att förmedla dessa fakta. Oftast försöker hon berätta hur "det är", vad som faktiskt står i lagtexten eller i olika förordningar, för att sedan öppna upp för en diskussion. Det är kanske i detta moment som Mariannes egna erfarenheter och värderingar får störst utrymme. Samtidigt är

det viktigt, enligt Marianne, att deltagarna får denna information för att få kunskap om sina rättigheter och skyldigheter. I den nya samhällsorientering som införs som ett obligatorium för nyanlända till Sverige ingår 60 timmars undervisning på hemspråket kring olika samhällsfrågor. Tanken är att genom att ge detta på hemspråket finns en möjlighet för deltagarna att lättare ta till sig informationen/undervisningen som också ska ske genom en dialog. Det återstår att se om denna konstruktion kommer att bli den brygga mellan olika samhällssystem och institutioner man hoppas på. Som det fungerar på Mariannes kurs utgör de olika språkliga och kulturella bakgrunderna en stor utmaning både för lärare och deltagare.

En andra del i medborgarskapsutbildningen handlar om att **lära sig hantverket**, dvs. färdigheter som behövs och kanske är nödvändiga för att kunna utöva sina medborgerliga rättigheter. Vila färdigheter som kan vara nödvändiga för att kunna utnyttja sitt medborgarskap kan gälla flera olika områden. Det kan handla om att kunna formulera en skrivelse, en överklagan. Det kan handla om att kunna genomföra ett samtal och i detta formulera en grupps synpunkter eller krav, men det kan också handla om att tillverka affischer eller broschyrer.

Den sista delen handlar om att **förmedla "svenska" normer och värderingar**, att förmedla ett tänkt svenskt sätt att vara, att klä sig, att bete sig. Denna del skrivs det inte så mycket om men flera lärare som vi intervjuat betonar denna del och menar att den utgör en stor del av undervisningen, kanske på grund av att deltagarna efterfrågar den på ett tydligt, uttalat sätt, som vi tidigare varit inne på. Kvinnorna, i det här fallet, vill veta hur man ska klä sig på arbetsplatsen, hur brukar svenskar fira högtider, vad pratar man med sina grannar om, vilka är koderna etc.?

Det dilemma Marianne hamnar i rör precis denna sista del av medborgarskapsutbildningen. Marianne tror inte på att det finns något specifikt svenskt som låter sig beskrivas. Alla svenskar är olika, representerar olika värderingar, har olika normer etc. Men Marianne och även andra lärare beskriver att de trots detta ibland hamnar i att berätta för sina elever "hur svenskar gör", ytterligare ett exempel på en paradox i undervisningen. Även om de försöker att undvika detta så menar de att de ibland hamnar i fällan. Ibland känner de det som nödvändigt att tala om vad "svenskar" gör och inte gör. Marianne berättar att en vanlig fråga från kvinnorna kan vara "Hur uppfostrar svenskar sina barn?" eller "Hur gör man när man träffar sina kompisar?". Även om läraren talar om att det inte finns några enhetliga svar på dessa frågor kan man hamna i en situation där man säger att "svenskar oftast..." utan att man egentligen vet hur det förhåller sig. Som enskild individ har man sina egna föreställningar om hur det är, och det är dessa som man förmedlar till deltagarna. Enligt Marianne är det lätt att falla för trycket från deltagarna som söker dessa mer enstämmiga svar. Det är nog inte heller ovanligt att man i

många sammanhang generaliserar på det sättet. Vi gör det själva när vi talar om människor i andra länder exempelvis ”greker är så förtjusta i barn...”, ”franska kvinnor är så tjustiga!”. Detta sätt att typifiera är ett sätt för oss att klara av att hantera och över huvud taget kunna tala om en komplex värld. Men det är när dessa stereotyper får genomslag i undervisning och blir till ”fakta” som det blir mer komplicerat och tveksamt. Läraren producerar på detta sätt föreställningar som står i motsats till de intentioner hon hade.

I andra sammanhang har vi sett att det ”svenska” ibland presenterats som en norm att rätta sig efter. Det som beskrivs som det svenska beskrivs också utifrån att det skulle vara bättre än andra sätt. Vi kan ta detta med demokrati som ett exempel. De flesta betraktar väl Sverige som ett demokratiskt land och inte bara Sverige utan även många, kanske de flesta, andra länder. Det finns dock länder som inte är demokratiska. Det kan exempelvis vara en av anledningarna till att människor flyr från sådana länder. Det kan handla om diktaturer eller länder som på olika sätt inte är uppbyggda utifrån demokratiska principer som kan avspeglade sig i utbildningssystem etc. När läraren ska förklara hur demokrati fungerar i Sverige sätts det kanske i relation till hur det fungerar i andra länder. Detta görs ibland av läraren, och ibland är det eleverna själva som relaterar sina erfarenheter från hemlandet med det som läraren tar upp. Kontentan blir att det är ”det svenska” som är ”det bästa eller det rätta”, det eftersträfvansvärda, även om det inte varit lärarens avsikt. Valet att tala om den svenska demokratin har grundat sig på lärarens intention att deltagarna genom denna kunskap ska ges möjlighet att utöva sina demokratiska rättigheter. Risken är dock att detta leder till att den svenska demokratin beskrivs som överlägsen andra, något som inte varit den pedagogiska avsikten.

Ett annat exempel från folkhögskolans värld är när en lärare under en historiektion undervisar i vad som hände under andra världskriget. En kvinnlig elev med sitt ursprung i forna Sovjetunionen kände inte alls igen lärarens berättelse. Hon hade fått en annan historia berättat under sin grundskoletid. Kvinnan blir förvirrad då läraren framför sin historia som den enda och sanna. Vi detta tillfälle öppnades inte upp för andra tolkningar av historiska skeenden än den svenska. Detta kan vi ta som ytterligare ett exempel på hur ”det svenska” görs till norm, även om det i detta fall var oavsiktligt. I detta senare exempel fick det till följd att kvinnan från Sovjetunionen kände sig förvirrad. Hon funderade kring om allt hon tidigare lärt sig inte stämde, om det saknade värde, om det fanns en annan sanning som hon inte tidigare känt till. Liknande situationer har tidigare tolkats som ett uttryck för en strukturell diskriminering, ibland kallat strukturell rasism (se exempelvis Eriksson, 2002). Det innebär att det inte finns någon avsikt hos den person som utför handlingen, i detta fall läraren, att diskriminera, men att exempelvis sättet att organisera olika fenomen eller kanske val av kurslitteratur kan leda till att enskilda människor känner sig diskriminerade.

HUR sker undervisningen?

Om vi återgår till Marianne och hennes kurs för invandrade kvinnor hade hon en klar ambition att verka för en mobilisering av deltagarnas egna resurser. Att försöka fostra vuxna kvinnorna genom exempelvis lära dem vad som är "svenskt" var inte någon uppgift för henne, trots detta var det lätt att hamna i "fällan" och bli normativ och också fostrande på olika sätt, menade hon. Hon försökte hitta en didaktik som hade mobilisering som sitt mål. Genom lång praktisk erfarenhet och genom att teoretiskt ta till sig kunskaper om mobiliseringsdidaktik försökte hon arbeta utifrån vad hon trodde var ett effektivt sätt. Läser man beskrivningar kring hur man på olika sätt kan arbeta mobiliserande finns det trots en mängd olikheter också en samstämmighet i dessa. Det handlar om en praktik i vilken människor kritiskt reflekterar över den "objektiva verkligheten" och sedan vidtar åtgärder, agerar, utifrån den reflektionen, allt i syfte att få en förändring till stånd. Enkelt uttryckt kan sägas att designen har två huvudsakliga delar som också blir en beskrivning av HUR undervisningen sker.

Den första delen rör en sorts **medvetandegörande** dvs. att läraren arbetar med att stötta elevernas medvetandegörande. Det kan ske på olika sätt men det beskrivs som att man startar med att ringa in problemen, man definierar relevanta begrepp, man reflekterar etc. Mariannes mobiliserande arbete rör inte i första hand den enskilda kvinnan i gruppen utan en mobilisering som ska vara till gagn för hela lokalsamhället. Det flesta av de kvinnor som deltar i kursen bor också i det område där folkhögskolan ligger. Det är ett förortsområde i en större stad. Området ger i delar ett slitet uttryck och underhållet på flera fastigheter uppges vara eftersatt. Kvinnorna klagar också över dåliga bostäder med trasiga toaletter, skräpiga trappor etc. Utemiljön är det många som upplever som otrygg. Det är alltid lampor som är trasiga utomhus, vilket bidrar till att det på kvällarna blir mörkt i området. Flera av kvinnorna menar att de inte vågar sig ut efter mörkrets inbrott. Den här typen av problem diskuterar Marianne med kvinnorna. Vad är det i lokalsamhället som kvinnorna tycker är jobbigt? Vad är problematiskt? Med utgångspunkt i kvinnornas beskrivningar över vad de uppfattar som problem, diskuteras sedan i klassrummet vad orsakerna kan vara och sedan hur man ska kunna angripa dessa för att lösa problemen. Marianne ritat upp orsakskedjor: kvinnorna vågar inte gå ut på kvällen, vilket beror på att det är mörkt i området som i sin tur beror på att lampor är trasiga, som beror på att ingen lagat dessa, som i sin tur beror på att hyresvärderna inte tar sitt ansvar, som bottnar i att hyresvärderna framförallt har ett vinstintresse osv. På detta sätt försöker Marianne få kvinnorna att bli medvetna om vad som kan vara en tänkbar förklaring till problemen mer på ett strukturellt plan. Denna metod finns beskriven i litteraturen, så även andra har använt detta sätt för att medvetandegöra

individer och grupper om sakernas tillstånd³. En risk i detta är att orsakssammanhang som kanske inte är glasklara förenklas och görs till "sanningar". Orsakskedjorna representerar dessutom en specifik typ av åsikter som kanske inte delas av alla.

När problemen definierats diskuteras tänkbara strategier för att komma tillrätta med dem. Genom orsakskedjorna ges kvinnorna möjlighet att försöka angripa själva orsakerna till problemen. När man gemensamt bestämt sig för vad orsaken kan vara börjar man fundera på hur man ska lösa problemet. Om problemets upphov exempelvis är en hyresvärd's agerande kan kvinnorna i klassrummet få praktisera, exempelvis genom rollspel, hur man ska kunna kommunicera med hyresvärd'en på ett konstruktivt sätt. Olika scenarier målas upp och kvinnorna får agera. Långt ifrån alla kvinnor känner sig bekväma i denna situation. En del av dem säger att de inte är vana vid att agera på detta sätt, de tycks inte riktigt förstå varför man ska göra det eller att man över huvud taget kan "låtsas" på detta sätt. Ett annat exempel, som illustrerar svårigheten med att använda fantasin som metod, var när vi inom projektet bad kvinnorna fundera på hur de skulle agera utifrån en fiktiv händelse. Kvinnorna ombads fundera på vad de skulle göra om de kom och promenerade utanför skolan en kväll och ett gäng ungdomar höll på att kasta sten på skolan. Flera svarade då helt enkelt att de inte varit med om något sådant och kunde därför inte fundera på hur de skulle göra om situationen uppstod. Kanske berodde detta på språksvårigheter, kanske på att det var ett främmande didaktiskt förhållningssätt för kvinnorna.

Rollspel var inte den enda metod Marianne använde sig av, det förekom också många diskussioner och reflektioner kring hur man kan göra för att komma tillrätta med problem eller förbättra situationer. En del av de förslag på lösningar som kom fram hade inslag av vad som skulle kunna betraktas som snudd på otillåtna metoder. Ett exempel var att kvinnorna upplevde att det ibland var alldeles för varmt i skolsalen och det var dessutom sagt att det var förbjudet, och också omöjligt, att öppna fönstren. På vårkanten när solen låg på längtade kvinnorna intensivt efter att få in frisk luft i salen. Vi ett tillfälle hade man en häftig diskussion kring hur man skulle närma sig hyresvärd'en och få denne att ändra sin inställning vad gäller öppnandet av fönstren. Kvinnorna menade att man måste tala med honom, den var en man i detta fall, och få honom att förstå. Marianne försökte spetsa till diskussionen. Kanske var tanken att hon ville vässa kvinnornas argumentation, hon frågade lite provocerande, vad man skulle göra om hyresvärd'en helt enkelt sa nej. Marianne berättade efteråt att hon hade trott att kvinnorna skulle hitta flera

³ I en artikel från 1995 beskriver Checkkaway en liknande metod där man startar i ett resonemang kring individen och sedan genom orsakskedjor så småningom hamnar på en samhällsnivå vilket i mitt ovanstående resonemang skulle motsvaras av hyresvärdarnas vinstintressen.

”verbala” argument som skulle kunna användas gentemot hyresvärden, men det var inte vad som skedde. Kvinnorna kom istället fram till att de med hjälp av sina läppstift med stora bokstäver skulle skriva ÖPPNA FÖNSTREN på salens fönsterrutor. Här hamnade Marianne åter i en situation som hon inte väntat sig. Vad svarar man på det som lärare? Är det något som skall uppmuntras? Å ena sidan kan man beundra den kreativitet som kvinnorna ger prov på och vilja stötta den typen av strategier, men å andra sidan är det väl fråga om det inte kan betraktas som skadegörelse att skriva med ett fett läppstift på fönstren och således olagligt.

Som en andra del i en mobiliseringsdidaktik brukar man tala om **aktiva handlingar**. Här krävs något mer än att bara tala om hur man kan gå till väga, hur man kan handla. Det gäller att verkligen handla och oftast då i en kollektiv, gemensam aktion. Agerandet kan se olika ut beroende på vad problemet är som man vill komma tillrätta med. Gäller det som var exemplet ovan en hyresvärds ovilja att rätta till missförhållanden kan den handling som väljs vara att man gemensamt i gruppen träffar hyresvärden och uttalar de krav man har. En annan handling kan vara att uppvakta politiker kring den dåliga service som man tycker finns i området och på så sätt få andra att trycka på hyresvärdarna. En strategi kan vara att skriva en insändare och påtala brister på olika sätt. Känslan som infinner sig när man diskuterar med lärare är att denna del är svår och heller inte något som är så vanligt förekommande att det sker i folkbildningens regi. Som vi konstaterat tidigare är den mobiliserande verksamheten inom folkbildningen endast att betrakta som en bisak. När man som lärare ska hitta metoder som kan leda till eller utgöra aktiva handlingar får man kanske försöka hitta inspiration från andra håll. Det finns organisationer eller sociala aktivister i andra länder som agerat lokalt för att få till stånd förändringar i lokalsamhället för de grupper som bor och lever där. Ett exempel kan hämtas från USA i mitten på förra seklet. I Chicago levde och verkade en man som hette Saul Alinsky.⁴ Han var en välkänd organisatör som inspirerat andra med sina metoder, bland dem Barack Obama som en period arbetade som organisatör. Men Alinsky har även intresserat andra kända personer i USA. 1969 skrev Hillary Clinton som på den tiden hette Rodham i efternamn, en uppsats eller ett examensarbete på Wellesley College med titeln ”There is Only the Fight. An Analysis of Alinsky Model”. Även svenskar har inspirerats

⁴ Alinsky levde mellan 1909 och 1972 i USA. Han räknas som skaparen av ”Communtiy organization”, en metod eller strategi för att organisera grupper av fattiga för att de ska kunna förändra sina förhållanden i fattiga förorter. Det handlar om grupper som vill förändra situationen i lokalsamhället från vad det är till vad man vill att det ska vara. Alinsky talar om att det finns rika och fattiga, det finns de som har gott om resurser och de som är resursfattiga. Det är den senare gruppen han vill hjälpa att organisera för förändring. Han kallar gruppen för the ”Have-nots” i kontrast till the ”Haves”.

av hans idéer och handlingar och han kan räknas som en av tänkarna inom den socialpedagogiska traditionen (Swedner, 1996; Eriksson, 2006).

Alinskys arbete är ett bra exempel på handlingsdimensionen i mobiliseringsdidaktiken. I mångas ögon kanske Alinskys metoder är väl radikala, medan andra tycker att de är relevanta och rimliga utifrån de situationer de uppstått som ett svar på. Ibland talar man om Alinskys metoder som kampmetoder.

Mariannes avsikt och intention är således att genom att först göra kvinnorna medvetna genom vad man skulle kunna betrakta som en lärandeprocess, därefter gå till handling. Det finns dock medborgarskapsutbildning som beskrivs gå till på motsatt sätt. Först deltar människor i en aktion i någon form, kanske en demonstration eller liknande och efter detta sätter man sig ner och reflekterar över vad det är som hänt. Också detta sätt att undervisa använder sig Marianne av ibland, och det är i situationer där deltagarna upplevt något som berört dem starkt och som de sedan återberättar i klassrummet. Vid sådana tillfällen tog Marianne tillfället i akt att med dessa upplevelser som grund initierade hon en reflektion och ett lärande.

I detta avsnitt har vi försökt visa vilka olika didaktiska val som lärare gjort i olika kontexter och också resonerat kring varför de gjort dessa val. Vi har också synliggjort olika dilemman som närmast kan uppfattas som inbyggda i undervisningspraktiken.

Handikapprörelsens dubbla strävanden

Lisbeth Eriksson

Under cirka ett års tid följde jag en lokalavdelning inom DHR och deras arbete. Det var en spännande period som gav många nya erfarenheter. Det gjordes inom ramen för forskningsprojektet Mobiliseringsdidaktik. När jag inledde mitt arbete första halvåret 2009 stod DHR för De handikappades riksförbund men ändrade under detta år betydelse, och idag står akronymen för Delaktighet, handlingskraft och rörelsefrihet, en betydelse som signalerar något helt annat än den tidigare. Om denna viljeinriktning också blir synlig i den praktiska verksamheten är något man kan fundera på. DHR är en intresseorganisation för personer med nedsatt rörelseförmåga. Den är demokratisk och dessutom religiöst och politiskt obunden. Organisationen arbetar med att skapa opinion och försöka påverka de politiska besluten. På central nivå initierar DHR olika kampanjer som sedan får betydelse för hur de olika lokalavdelningarna kommer att arbeta. Under mitt år med föreningen var det framförallt en kampanj som kom att intressera mig och det var den som kallades "Öppna Sverige". Kampanjen syftade till att få upp ögonen hos allmänheten, hos beslutsfattare, men även hos de egna medlemmarna, för den stora otillgänglighet som råder för personer med nedsatt rörelseförmåga. Det finns dessutom politiska beslut på att tillgängligheten skall förbättras. År 2000 antog riksdagen den nationella handlingsplanen för handikappolitiken. I den sägs att enkelt åtgärdade hinder vad gäller tillgänglighet skall elimineras senast 2010. Detta är något som inte uppfyllts enligt DHR. En nationellt gemensam aktivitet som en del i kampanjen var den s.k. tillgänglighetsmarschen, en demonstration som ägde rum på flera håll i Sverige vid ett och samma tillfälle. Jag fick möjlighet att följa lokalavdelningens arbete med att mobilisera medlemmar till att delta i denna demonstration samt också en lokal initierad och genomförd aktivitet som kom att kallas "Appellmötet". Detta var också ett led i kampanjen "Öppna Sverige". Detta kapitel handlar om lokalavdelningens arbete med att mobilisera sina medlemmar inför detta appellmöte.

Lokalavdelningens arbete styrs av en vald styrelse. Dessa personer är aktiva i olika utsträckning i styrelsearbetet. Ett stort ansvar ligger på den person, vi kan kalla honom Lasse, som är vald till ordförande i föreningen. Under det år jag studerade lokalavdelningens arbete och verksamhet hade jag ett stort antal informella samtal med främst Lasse men även med andra personer invalda i styrelsen eller med medlemmar i föreningen. Genom dessa samtal har jag fått en inblick i vad som är på gång i föreningen, hur man tänker och planerar kring olika frågor etc. Mitt huvudsakliga syfte med att följa avdelningens arbete var att jag ville få reda på om och i så fall hur de arbetar med mobilisering och de två aktiviteter som intresset kom att rikta sig mot var således

tillgänglighetsmarschen och appellmötet, varav den senare diskuteras i det följande.

Mobiliseringsprocessen startar...

När det gäller appellmötet så kom idéerna till detta från ordföranden, som i sin tur hittat inspiration på DHRs hemsida, där han kunnat läsa vad andra lokalavdelningar runt om i Sverige gjort. Han startade det som vi kom att betrakta som ett mobiliserande arbete med att förankra sina idéer i styrelsen. På ett styrelsemöte förklarar ordföranden hur han tänkt att appellmötet ska gå till. Dagen ska starta med att de av medlemmarna som valt att delta, ska gå runt i olika affärer inom ett angivet begränsat område i centrala delen av staden och kontrollera tillgängligheten för personer med nedsatt rörelseförmåga. Detta görs utifrån en konstruerad enkät. Enkäten har ordföranden arbetat fram utifrån förslagor från andra lokalavdelningar som gjort liknande undersökningar. Efter denna undersökning samlas deltagarna på ett av stadens torg. Där samlas enkätsvaren ihop och ordföranden håller ett tal där bl.a. dessa resultat delges åhörarna.

Ordföranden vill också få igång ett samarbete med andra lokala handikapporganisationer i detta arbete. Det finns flera som brottas med likartade problem med otillgängliga lokaler, butiker och trottoarer. Han har skickat ut information och förfrågan till några utvalda personer i dessa föreningar om de skulle vilja delta tillsammans med DHR i denna aktion men ännu ej fått någon respons.

Den kollektiva identiteten

På styrelsemötet tycks alla sluta upp bakom de idéer som ordföranden framför. Det finns dock en del frågor kring det praktiska utförandet som diskuteras. Men det är ingen som ger uttryck för att man skulle ifrågasätta tankarna bakom själva aktionen. Alla tycks dela en förståelse av bevekelsegrunderna för aktiviteten och varför det är viktigt att den utförs. Här kan man naturligtvis fundera kring varför det är på detta sätt och om det skulle kunna tas som en intäkt för att det finns någon form av delad, gemensam identitet, en sorts samlande handikappidentitet. Frågan om det finns en gemensam identitet har diskuterats vid ett flertal tillfällen med ordföranden, och han menar att i ett avseende kanske man kan tala om att man har en delad identitet. Den vilar i så fall på den gemensamma erfarenhet man har som rörelsehindrad. Den gruppen består av många olika människor med exempelvis divergerande politiska åskådningar. Politik talar man sällan om utan fokus i de sammanhang man träffas är det man har gemensamt. Inom gruppen delar man erfarenhet av exkludering, fördomar och diskriminering, men utöver det finns det stora variationer (jfr Shakespeare, 1993). I olika teorier talas om att det förekommer

kollektiva identiteter eller att det inte gör det, men empirin visar att lokalavdelningen hanterar detta på olika sätt beroende på situation så det går inte att tala om antingen eller utan snarare både och. Utåt visas "vid behov" en form av gemensam kollektiv identitet. Denna identitet brukar främst användas i syfte att uppnå vissa mål. Inåt formas den gemensamma identiteten på ett annorlunda sätt. Där blir den riktigt tydlig endast i situationer som de ovan beskrivna, dvs. när man har en konkret gemensam uppgift som innebär att man riktar aktiviteter utåt till en tänkt mottagare. Lokalavdelningens agerande, då man vänder sig till andra handikappgrupper som var fallet då det gällde arbete med appellmötet, visar att även andra grupper bestående av personer med funktionsnedsättningar kan räknas in i en gemensam handikappidentitet.

Frågan kring identitet är således komplicerad och ibland uppfattas och används en kollektiv identitet byggd på gemensamma erfarenheter, ibland konstrueras en mer individuell identitet eller en identitet byggd på någon annan gemenskap. Varje enskild individ tillhör många olika identitetsgrupper. I detta fall skapas genom avdelningen en kollektiv identitet i vissa specifika situationer. Det innebär att ett "vi" då formuleras. I relation till exempelvis myndigheter och politiker använder man den kollektiva identiteten för att på det sättet få gehör för de gemensamma behov man kan ha, eller behov som delas av många i gruppen. Den kollektiva identiteten är också något som många i omgivningen uppfattar som verkligt existerande. En kategorisering av gruppen görs av andra utifrån deras funktionsnedsättningar. De uppfattas ha gemensamma behov, problem, önskningar etc., de betraktas med andra ord som en homogen grupp. Detta är något som flera av medlemmarna i lokalavdelningen är irriterade över. Ofta betraktas de som ett med sin funktionsnedsättning. De uppfattar att människor de möter inte ser dem som enskilda individer med specifika intressen och behov, utan endast ser exempelvis deras problem med att gå. På samma sätt här som när det gällde invandrarkvinnorna på folkhögskolekursen blir den kollektiva identiteten dock betydelsefull i det mobiliserande arbetet. Mobilisering förknippas ofta med ett kollektivt tänkande. Ett mobiliserande arbete är ett arbete där gruppens resurser synliggörs och kommer till användning. På ett plan förutsätts det att det i gruppen finns en kollektiv kapacitet som är byggd på medlemmarnas samlade resurser och förmågor. Om man ska lyckas mobilisera måste detta ske inom kollektivet och utifrån de gemensamma behov man har. De enskilda behoven och särarterna kan bli underordnade i ett mobiliserande perspektiv.

Olika strategier

För att försöka förstå och resonera kring vad som händer inom DHR:s lokalavdelning har vi vänt oss till teorin. Precis som i tidigare kapitel i denna bok har vi försökt att förstå verksamheten med hjälp av teori och även tvärtom, dvs. utmana teorin genom att studera verksamheten. När det gäller

lokalavdelningen liksom också folkhögskolekursen för invandrarkvinnor, har teorier kring "community development" och socialpedagogik fungerat bra som referenspunkter (se kapitlet "Att vara lärare är inte lätt..."). Inom mer radikala delar av dessa teorier betonas det kollektiva. Inte sällan handlar det om en strävan att få till stånd samhälleliga förändringar, då det är brister i samhällets resurser och strukturer som anses skapa den enskildes eller gruppens problem. En speciell inriktning inom dessa traditioner handlar om själv-organisering bland marginaliserade och exkluderade grupper i samhället (Mendes, 2009), något som man skulle kunna beskriva lokalföreningens mobiliserande arbete som. Det är inte någon som kommer utifrån och försöker lära medlemmarna något eller ge stöd på annat sätt. Det är inte heller fråga om att man förväntar sig att andra ska göra saker åt en, utan gruppen själv tar tag i de problem man upplever finns. I nästa steg kräver man sedan att andra, exempelvis myndigheter och politiker, ska göra sin del, uppfylla sina löften etc. inom det område de styr över eller på annat sätt behärskar. Målet med det mobiliserande arbetet är att alla i gruppen ska bli medvetna om att det är just samhället som brister, och att aktiviteter av olika slag därför bör riktas mot samhället. Så här långt komna i berättelsen om lokalavdelningens mobiliseringsprocess handlar det mest om HUR man ska gå tillväga. Ordföranden Lasse har i vår berättelse talat om för sina kamrater hur han tycker att appellmötet ska förberedas och utföras.

För att återgå till mobiliseringen inför appellmötet så kan vi se hur ordföranden använder sin egen handling/aktivitet som ett medel för att starta en mobiliseringsprocess hos övriga i styrelsen. Hans egen aktivitet består i planeringen av appellmötet och presentationen av idén för de övriga på styrelsemötet. Man brukar säga att ibland börjar en mobiliseringsprocess med en aktivitet, ibland med ett lärande. I detta fall blir Lasses egen aktivitet en start för mobiliseringsprocessen och kanske också en start för de övriga styrelseledamöternas lärande. Lasses tänkande kring sitt eget agerande och den strategi han väljer går ut på, att genom att få med ett mindre antal (styrelsen) i en förhoppningsvis framgångsrik aktion kommer andra också att vilja delta i kommande aktiviteter. Han börjar således i det lilla, för att sedan förhoppningsvis få med ett större antal. Han hade kunnat presentera sina idéer på ett medlemsmöte eller liknande och då fått informationen spridd till en större skara. Han föredrar dock att vända sig till den lilla gruppen. Kanske han tror att de är mer "solidariska" i styrelsen och ställer upp på idéerna. Lasse har vid samtal talat mycket om svårigheterna att få personer att engagera sig och vilja ställa upp. Han uppfattar många gånger att det finns en brist på solidaritet på det sättet. Många tänker bara på sig själva och sin egen situation. Han kanske förväntar sig mer av styrelsen när det gäller solidaritet, och därför föredrar att vända sig till dem som en start.

På det styrelsemöte där Lasse lanserar sina idéer går styrelsen igenom vilka resurser man har i gruppen som kan komma till användning i mobiliseringsarbetet, och då handlar det främst om personliga kontakter eller egna förmågor, i första hand inom styrelsen, men även inom lokalavdelningen. I styrelsen känner man till att någon inom föreningen tidigare har arbetat med byggnads- och planeringsfrågor inom kommunen, en kunskap som kan komma väl till pass nu. Föreningen har ett bra och utvecklat samarbete med de politiska partierna. Detta kan bli mycket betydelsefullt när det gäller det arbete man nu är i färd med att starta. Att kunna kontakta politikerna direkt och göra dem uppmärksamma på de krav lokalavdelningen har, samtidigt som man iscensätter appellmötet, kan ge goda resultat. Ytterligare en viktig resurs är att föreningens medlemmar har goda kontakter med liknande föreningar. Detta kan komma väl till pass nu när man vill göra omvärlden uppmärksam på den otillgänglighet som finns i samhället för personer med funktionsnedsättningar.

Resursmobilisering

Denna strategi, dvs. att försöka synliggöra föreningens resurser, kan man se som en form av resursmobilisering (Zald & McCarty, 1979). Det sättet att arbeta finns beskrivet inom annan forskning. Det är en strategi som går ut på att synliggöra de resurser som finns inom gruppen och som på olika sätt ska mobiliseras. Man vill alltså, inför arbetet med mobilisering, kartlägga resurserna och inte problemen, något som annars tycks ganska vanligt i (många) andra mobiliserings-sammanhang, då man startar med att ta reda på vilka problemen är. Om man läser litteratur om lokalt utvecklingsarbete som förknippas med eller sägs innehålla mobiliserande processer, så sägs förutsättningen för eller uppkomsten av detta ofta vara ett stort problem eller en bristsituation. Det kan exempelvis vara känslor av otrygghet i ett bostadsområde eller stor arbetslöshet. Men lokalavdelningen väljer alltså här att starta med det positiva, dvs. de resurser som man sammantaget besitter. Naturligtvis har man tankar om vad man vill uppnå, men koncentrationen blir på resurserna och därmed ett positivt anslag.

Resurser kan vara av olika slag och ibland görs en uppdelning i intellektuella/mänskliga, sociala, ekonomiska och politiska (Ferguson & Dickens, 1999). Vid de diskussioner som försiggick i lokalavdelningens styrelse blev det tydligt att avdelningen sammantaget besitter alla dessa former av resurser, dock i olika stor utsträckning. I det mobiliseringsarbete som nu startas i och med styrelsemötet är dessa resurser dock olika viktiga. Finansiella resurser, för att ta ett exempel, tycks inte betyda så mycket just för den aktuella aktionen, dvs. appellmötet. Grundfinansieringen för lokalavdelningens verksamhet finns och den aktuella aktionen kräver inga extra ekonomiska resurser. Material som kan behövas finns utrymme för inom den budget, som föreningen har. Dessutom erhåller man exempelvis starkt grönfärgade T-shirts med texten "Öppna

Sverige” direkt från DHR centralt. *Det intellektuella och mänskliga kapitalet* eller resurserna handlar om färdigheter, kunskap och tillit (Ferguson & Dickens, 1999). Dessa resurser har naturligtvis en speciell betydelse i det mobiliserande arbetet. För att kunna konstruera och praktiskt genomföra en enkätundersökning och att hålla ett appellmöte krävs kunskap och färdigheter, både praktiska och intellektuella. Det finns många praktiska detaljer som måste fungera, exempelvis en högtalaranläggning. Utan denna har man svårt att göra sin röst hörd en lördag på torget. *Det sociala kapitalet* har vissa beröringspunkter med resonemanget kring en kollektiv identitet. Har man inom lokalavdelningen en delad förståelse och gemensamma normer samt ett förtroende för varandra besitter man sociala resurser. Lokalavdelningen har en gemensam förståelse inom vissa områden och det är de områden som rör deras situation som personer med funktionsnedsättningar. Det är inte säkert att de tänker likadant, men vissa saker delar de trots allt. I de allra flesta fall tycks man också lita på varandra och varandras bedömningar inom lokalavdelningen, de tycks med andra ord ha ett förtroende för varandra. I en utsatt situation, där man kanske är föremål för diskriminering och negativa attityder från omgivningen, blir de sociala resurserna viktiga att bygga vidare aktiviteter på. Om man inte litar på varandra blir det svårt att genomföra gemensamma aktiviteter. Om man kan utöva ett politiskt inflytande kan man sägas ha *politiskt kapital* eller politiska resurser. Här är det tveksamt om lokalavdelningen kan sägas utöva ett politiskt inflytande. Enskilda personer har kontakter med enskilda politiker som är intresserade av handikappolitik. Dessutom är lokal föreningen representerad i några kommunala rådgivande organ. Det innebär att det kan vara svårt att hävda att lokalavdelningen har ett direkt politiskt inflytande. Men genom aktiviteter som appellmötet och tillgänglighetsmarschen kan avdelningens arbete fungera som påtryckning på det politiska beslutsfattandet, åtminstone är det vad man hoppas på.

Erkännande och omfördelning

Också inom socialpedagogisk tradition finns liknande resonemang, även om man där använt begreppet kompetenser istället för kapital eller resurser. Att inneha kompetenser i form av praktiska färdigheter och teoretisk kunskap har ansetts viktigt (Madsen, 2006). Specifikt har värdet av att kunna kombinera dessa betonats (Eriksson, 2006). Värdet av delade värderingar och utgångspunkter återfinns även det inom den socialpedagogiska traditionen (se exempelvis Swedner, 1996). Om inte gruppen eller gemenskapen delar vissa grundläggande värderingar blir det i förlängningen svårt att sträva mot samma mål. När det gäller det politiska kapitalet talar man om det med lite annorlunda mening inom socialpedagogik än den ovan. Här handlar det mer om den enskilde eller gruppens möjlighet att påverka sin egen situation än om att påverka omvärlden. Det rör människors möjlighet att ha en aktiv betydelse för sin egen

situation, att kunna påverka sådant som har återverkningar i det vardagliga livet (Eriksson, 2006; Madsen, 2006).

Innan vi återgår till berättelsen om appellmötet och tillgänglighetsmarschen ska vi se hur man kan resonera kring VARFÖR lokalavdelningen valt att arbeta med mobilisering. Vad är orsakerna till detta? Vi börjar resonemanget utifrån ett teoretiskt perspektiv för att sedan se hur det blev i ”verkligheten”. Frågor är alltså VARFÖR man vill åstadkomma en medvetenhet hos och en frigörelse av medlemmarna och varför detta över huvud taget behövs. Vi har funnit det meningsfullt att diskutera denna frågeställning med utgångspunkt i Nancy Frasers (en amerikansk filosof och feministisk teoretiker) distinktion mellan erkännande och omfördelning. Denna distinktion har använts i flera sammanhang just för att analysera situationen för personer med funktionsnedsättningar, men också exempelvis rörande flyktingars möjligheter och då framförallt beträffande social rättvisa (Jerlinder, Danemark & Gill, 2009; Danemark & Coniavitis Gellerstedt, 2004; Rather & Caroll, 2001; Humpage & Marston, 2005).

Erkännande och omfördelning kan vara komplicerade begrepp. I detta sammanhang betraktar vi dem som en sorts analytiska ståndpunkter som man kan resonera utifrån då man vill skapa en rättvis situation (Danemark & Coniavitis Gellerstedt, 2004). Fraser själv har tyckt att det är nödvändigt att formulera och använda sig av analytiska redskap för att på ett bättre sätt förstå en komplicerad verklighet. Fraser menar att för att skapa rättvisa för olika grupper idag krävs både ett erkännande och en omfördelning (Fraser, 2003).

För att beskriva innebörden i de komplicerade begreppen erkännande och omfördelning utgår Fraser från ett resonemang kring två olika föreställningar om orättvisa. Den första handlar om socio-ekonomisk orättvisa som kan ta sig uttryck exempelvis i att man förvägras arbete eller andra materiella resurser, en situation som kan kännas igen av många personer med funktionsnedsättningar som ofta uppfattar sig som diskriminerade i förhållande till arbetslivet. Den andra handlar om en symbolisk och kulturell orättvisa som har sina rötter i olika tolknings- och kommunikationsmönster. Man visas ingen respekt eller man diskrimineras antingen inom den egna gruppen eller av andra eller kanske av samhället. Det handlar således om vad man skulle kunna kalla ett icke-erkännande. Diskussioner kring ett icke-erkännande har ofta utgått från olika specifika gruppers erfarenheter. Det har handlat om grupper konstruerade och uppbyggda kring etnicitet, religion, genus, ras etc. Det är således två olika former av orättvisa det handlar om. Men Fraser väljer att inte se dem som separerade utan menar att de är intimt sammanblandade i människors erfarenheter och upplevelser. När de används som analytiska begrepp används de också var för sig i olika forskningssammanhang, kanske i syfte att förenkla och förtydliga.

Erkännande och omfördelning är alltså de lösningar Fraser ser på dessa orättvisor; dvs. på den kulturella och den socio-ekonomiska. I dessa lösningar menar vi att man kan skönja ett dilemma utifrån följande resonemang: Att finna lösningar på problem av socio-ekonomisk karaktär innebär oftast att man suddar ut gränserna mellan olika grupper. Resurser omfördelas. Tanken är att alla ska ha samma rättigheter och möjligheter att leva ett värdigt liv.

Lösningen på den kulturella orättvisan däremot måste istället bejaka gruppen och gruppidentiteten och gynna skillnader mellan grupper (Young, 1998). Olika grupper upplever att de erhåller ett erkännande för sina specifika behov och sina identiteter. Överfört till handikapprörelsen blir frågan om den ska positionera sig som en särgrupp med specifika intressen och behov, eller om gränserna gentemot andra grupper ska suddas ut, eller finns där en mellanposition? Ett annat sätt att beskriva handikapprörelsen är att säga att den befinner sig mitt i detta dilemma. Grupper som hamnar "mitt emellan", för vars grund orättvisa återfinns både i det socio-ekonomiska och i det kulturella, kallar Fraser för bivalenta kollektiv. En intressant fundering är nu vad det är lokalavdelningen är ute efter. Är det ett erkännande för gruppens särart eller handlar det snarare om att få en bättre och med andra mer jämlik socioekonomisk situation, eller är det kanske båda?

Mobiliseringsprocessen går vidare...

Vi återgår nu till lokalavdelningens mobiliserande arbete. Vad hände efter styrelsemötet? Hur gick man vidare?

Jo, man beslutade sig på styrelsemötet för att på ett efterföljande medlemsmöte försökte motivera de deltagande medlemmarna att engagera sig i det kommande appellmötet samt i tillgänglighetsmarschen, vilket man också gjorde. Vid detta möte valdes en arbetsgrupp på initiativ av ordföranden Lasse. Gruppen bestod av tre personer. Den första var en kvinna som sitter med i styrelsen. Hon är förhållandevis ung om man jämför med de övriga i styrelsen och dessutom ny. Hon har inte så mycket erfarenhet, men är mycket nyfiken och villig att engagera sig. Den andra personen i arbetsgruppen var en man, en "vanlig" medlem utanför styrelsens inre krets, men med erfarenhet av arbete inom kommunal verksamhet (bygg och planering). Den tredje personen var ordföranden själv. Han hade hoppats på att de andra skulle vara mera drivande, och att han själv skulle kunna ha en mer passiv men stöttande roll. Han hade egentligen inte velat vara en av arbetsgruppens deltagare. Men det blir tydligt på medlemsmötet att det går trögt att engagera människor. Det är som om alla bara "gillar läget" men inte är villiga att själva arbeta för saken. Det är bra, bara någon annan gör arbetet. De tycks lita på att ordföranden tar initiativ och förutsätter också att han ska vara insatt och kunnig. På något sätt verkar det också som om de förutsätter att han ska dra det tyngsta lasset även då det gäller att utföra olika aktiviteter. Ordföranden själv, Lasse, menar att det var lättare

att mobilisera människor tidigare. Nu har det blivit hans uppgift att leda det hela. Han känner att det ansvaret ligger i hans roll som ordförande. Han har inget emot att arbeta med dessa uppgifter, men han känner sig ganska ensam och skulle vilja att fler var delaktiga. Som nämnts tidigare har han dock förhoppningen att en aktivitet som appellmötet skall leda till att fler vill engagera sig framöver, dvs. ge någon form av ringar-på-vattnet-effekt. Studier i andra sammanhang har också visat att detta blivit resultatet. Direkta aktiviteter har då fungerat som inspirationskällor för andra (Shakespeare, 1993).

Även om Lasse känner sig ensam har han ett starkt engagemang för det arbete han utför och hämtar inspiration dels från de tidigare erfarenheter han har från FNL-rörelsen och från arbete i Afrika, dels från de förslag och tips som kommer från DHR centralt. Just ledarens roll i ett mobiliserande arbete beskrivs inom de två teoretiska traditioner som diskuteras i detta kapitel; socialpedagogik (SP) och community development (CD). Ofta beskrivs ledaren i ett mobiliserande arbete som en extern ledare, en professionell. Detta sätt att beskriva är vanligt både inom SP-traditionen och CD-traditioner. Ofta är det en professionell, exempelvis en socialpedagog, som på olika sätt stöttar en grupp vars deltagare upplevs som marginaliserade och i behov av stöd (Eriksson, 2006; Langager, 2009). Inom den hör studerade lokalavdelningen är dock ledaren intern, en ledare från den egna gruppen. Det har hävdats att oberoende av om det är en extern eller en intern ledare så handlar ledaren i processens start å gruppens vägnar (Van der Veen, 2003). Att få igång ett mobiliseringsarbete är en tung och mödosam process (Eriksson, 2006). Det är dock viktigt att ledaren kan börja delegera ansvar till andra, i syfte att även få igång en lärandeprocess hos de andra medlemmarna (van der Veen, 2003; Eriksson, 2006) vilket visar sig inte vara alldeles lätt. Lasse har dock fått med sig några andra i avdelningen i den fortsatta mobiliseringsprocessen.

En vecka före appellmötet har man ett förmöte. Det är sex personer som deltar. Tre ytterligare hade tänkt delta men de har fått förhinder. Detta är enligt Lasse ett återkommande problem. Många i lokalavdelningen är gamla med sviktande hälsa. Det gör planeringen och arbetet inom föreningen svårhanterat. Den grupp som deltar på mötet är den grupp som också ska delta i appellmötet. Samtliga deltagare kommer från DHR. Försöken att få med andra föreningar som också har intresse av att tillgängligheten i samhället ökar har inte varit lyckosamma. Inga andra föreningar deltar och ordföranden konstaterar att det är svårt att få andra engagerade. Denna svårighet är känd sedan tidigare och många har liknande erfarenheter (Eriksson, 2006; Amnå & Munck, 2003). En tänkbar förklaring i just detta fall kan vara att alla föreningar som blivit kontaktade har sina ideologier och trots utåt sett likartade problem kan de specifika behoven se olika ut. Hos ordföranden finns även en besvikelse över den egna organisationen och dess medlemmars passivitet. Det är flera år sedan föreningen hade någon liknande aktivitet och ändå är deltagandet så

lågt. Det är enligt ordföranden en minoritet av föreningens medlemmar som är aktiva.

På förmötet informerar Lasse om det arbete som fått tjänstgöra som förebild för denna aktion. Det handlar om den s.k. Kungsholmsmodellen, där man i Stockholm undersökte tillgängligheten i 191 lokaler, man valde alla lokaler/affärer på en gata helt enkelt. På kampanjen Öppna Sveriges hemsida finns information kring hur lokalavdelningar och DHR centralt arbetar. Denna hemsida är tänkt att fungera som en idébank och det är en resurs som Lasse använt sig av och som han tycker fungerar bra.

Under mötet delar ordföranden ut gröna T-shirt som är tänkt att alla ska ha på sig under appellmötet. Han går också igenom enkäten och tipsar om hur man kan lägga upp samtalet med butiksinnehavarna. Han kommer att fördela gatorna mellan dem som deltar på appellmötet. Han vill att var och en ska hinna med minst fem affärer och en eller två gator. Ordföranden tänker kontakta några lokala tidningar med förhoppning om att de ska finna aktionen intressant och vilja skriva om det i lokalpressen. Gruppen överenskommer också att man ska kontakta politiker från alla partier. Man har personliga kontakter med några av dem, andra känner man mindre.

Appellmötet på torget

I appellmötet och den inledande undersökningen deltog totalt sju personer. Det är ett antal som ordförande tycker borde varit mycket större. Ungefär hälften av dem som deltar sitter också i styrelsen för lokalavdelningen. Alla är väl definierade i sina gröna T-shirts. Lite dräpligt i sammanhanget är att en bank som har sina lokaler vid torget har flyttat ut sin verksamhet och bjuder förbipasserande på kolv, läsk och kaffe samtidigt som de delar ut ballonger med exakt samma gröna färg som på DHR:s T-shirt. På grund av detta uppstår situationer av förvirring och förväxling. På mötet som pågick under cirka en timmes tid håller ordföranden ett kortare anförande där han för allmänheten redogör för den pågående kampanjen samt redogör för resultatet av enkäten. Samma anförande upprepas flera gånger under en timmes tid. En släkting har hjälpt till att montera upp en högtalaranläggning utan vilken det hade varit svårt för Lasse att göra sin röst hörd. De övriga från föreningen delar under tiden ut flygblad rörande kampanjen, och samtidigt samtalar de med människor som befinner sig på torget. Några personer stannar och lyssnar på anförandet, några läser det flygblad de fått och några ger sig in i diskussioner med DHR-medlemmarna. Endast två politiker dyker upp trots att alla partier fått en inbjudan/uppmaning att komma. Inte heller pressen syns till. Det ”synliga” intresset under den här timmen är ungefär så stort som man hade väntat sig, enligt ordföranden. Effekterna av en aktivitet av detta slag är svåra att mäta och det kan också dröja innan de ger utslag. Ordföranden menar att det är ett långsiktigt arbete. I CD-termer har detta mobiliserande arbete

benämns ”utbildning som träning”, där utbildning refererar till medborgarskapsutbildning. Inom denna tradition är medborgarskapsutbildning ett vanligt förekommande fokus. DHR:s arbete kan också diskuteras i termer av medborgarskapsutbildning då syftet med mobiliseringen är att möjliggöra för avdelningens medlemmar att på olika sätt kunna ”utnyttja” sitt medlemskap i samhället till fullo. Medborgarskapsutbildning kan anta olika former. Ett sätt att beskriva det är att det sker (van der Veen, 2003):

- som träning
- som medvetandegörande
- som distribution av service.

DHR:s aktivitet, appellmötet, skulle således kunna ses som ”utbildning som träning”, där det först sker en aktivitet och därpå en reflektion eller ett lärande. Aktioner som detta appellmöte kan sägas betona ett här-och-nu-perspektiv. Appellmötet skulle också kunna ses som en empowering-process som var avsedd att skapa solidaritet och kollektiv styrka i rörelsen (Shakespeare, 1993). Genom att göra något för den egna gruppen stärks gemenskapskänslan. Detta skulle kunna vara något som bidrar till känslor av en gemensam identitet och kanske uppfattas som en strävan till ett kulturellt erkännande av gruppen och gruppens behov. Men min tolkning är att detta appellmöte kan ses som exempel på en aktivitet som överskrider denna gräns mellan erkännande och omfördelning. Målet med aktionen var förutom att stärka gruppen också att uppnå faktiska resultat som förbättrar de funktionshinderade situation. Budskapet under mötet var tydligt och klart. Samhällets beslutsfattare måste ta sitt ansvar och ändra på förhållanden som bidrar till att tillgängligheten försämras. Samtidigt finns en, om än i detta sammanhang implicit, önskan hos allmänheten att uppnå en större förståelse för rörelsehinderade situation, ett kulturellt erkännande om man så vill. På detta sätt kan man se att det inom lokalavdelningen finns dubbla strävanden, men här hamnar de i en dialektisk relation snarare än att utgöra en dikotomi. Även Fraser som resonerat kring detta förespråkar en kombination när hon utvecklar en kritisk erkännandeteori, men poängterar att ett dilemma uppstår när man försöker bekämpa dessa båda former av orättvisa samtidigt.

Fraser avancerar sitt resonemang genom att föra in begreppen affirmation och transformation. Jag menar att dessa begrepp också kan vara användbara då det gäller att analysera DHR:s mobiliserande arbete. Med affirmation avses en situation där man försöker undanröja orättvisor utan att rubba eller omvandla bakomliggande strukturer. Det gör man dock däremot vid transformation, där orättvisorna undanröjs genom att de bakomliggande strukturerna omvandlas. Både ett affirmativt erkännande (uppvärdering av en handikappidentitet) och en affirmativ omfördelning (förenat med den liberala välfärdsstaten där ytliga omfördelningar sker) liksom ett transformativt erkännande (dekonstruktion av

givna identiteter såsom handikappad –icke-handikappad) och en transformativ omfördelning (förenat med socialism) är möjliga scenarier enligt Fraser. Den lösning Fraser förespråkar handlar om en socialistisk ekonomi (transformativ omfördelning) kombinerat med dekonstruktiv kulturpolitik (transformativ erkännande). Frågan är om detta teoretiska resonemang kan användas för att bättre förstå lokalavdelningens strävanden i mobiliseringsarbetet.

Hur kan vi se på lokalavdelningens mobiliseringsarbete?

Lokalavdelningens aktioner i form av appellmötet har beskrivits i termer av mobilisering av de "egna leden" och även som "utbildning som träning", dvs. iscensättande av en aktion utan någon medveten koncentration på lärande innan. Om man tänker på ett alternativt sätt skulle man kunna betrakta hela processen som en medvetandeökande strategi och då brukar man tala om att utbildning/lärandet kommer först och därpå en aktion eller flera aktioner. Ett exempel på detta är lokalavdelningens strategi att medvetandegöra politiker och allmänhet. Van der Veen (2003) uttrycker det på följande sätt:

A typical example is a community development organization that sets up a public hearing or an exhibition to discuss a particular community problem. The purpose of such consciousness-raising activities for a broader public is often both to recruit new activists and to build of support and consensus in the broader community for the community organization's activities (van der Veen, 2003, p 589).

De förhoppningar som fanns före appellmötet var precis som i citatet ovan dubbla. Dels ville man, och det kanske var det främsta syftet, få människor att förstå de hinder som finns i samhället, hinder som gör att tillgängligheten minskar. Man hade också en tanke om att det inte bara var de rörelsehindrade som stötte på problem när de ville besöka en affär, eller promenera över torget. Även andra kan få svårigheter, exempelvis en förälder med barnvagn. Dels var syftet att rekrytera nya medlemmar. Det fanns en förhoppning att föreningen genom att synas och visa på sin potential skulle kunna locka andra att också gå med i föreningen. Detta skulle kunna betraktas som en medvetandehöjande aktivitet, men då främst i förhållande till personer utanför den egna organisationen. När på detta sätt försök görs av en organisation att höja medvetandet förs organisationens egna versioner och perspektiv fram. Det kan vara en stor skillnad i förhållande till om aktiviteterna initieras och drivs av professionella, då det då oftast blir fråga om en mer neutral inramning av budskapet. Beskrivningar av innebörder i socialpedagogiska traditioner förutsätter ofta närvaron av en professionell vilket i sig kan innebära att en sorts neutralitet eftersträvas. Rothman (1969) beskriver en uppdelning i fyra olika sätt som en initiativtagare, ledare eller pedagog kan agera på när det gäller hur

förevisande man kan vara och hur tydligt man kan föra fram sitt budskap. Det sätt varpå DHR:s lokalavdelning agerar skulle med Rothmans terminologi kunna kallas channeling, starkt förevisande, eller funnelling, betydande grad av förevisande hållning. I det första fallet handlar det om att ledaren förespråkar en speciell ståndpunkt som han underbygger med argument och dokumentation. Detta var precis vad som hände under appellmötet. Ordföranden kunde med hjälp av den undersökning medlemmarna gjort bevisa att det fanns brister i tillgängligheten i affärer, på trottoarer, på gator och torg. I ett sådant här sammanhang är det helt i sin rätt att han för fram organisationens synpunkter, då alla som lyssnar är medvetna om att han talar utifrån organisationens synvinkel. Det finns inga krav på att han ska vara "neutral" i den bemärkelsen att han lyfter fram och presenterar flera olika ståndpunkter, scanning och non-directive, utan att själv favorisera någon (enligt Rothman, 1969). Här tolkar jag att det finns en tydlig skillnad mellan mobilisering via en professionell eller extern ledare och en intern ledare. Den professionella förväntas vara mer icke-förevisande än den interna ledaren. Den professionella ska på sin höjd vara milt förevisande (scanning) genom att presentera olika tänkbara lösningar på ett opartiskt och likvärdigt sätt. Genom detta ger han en anvisning om vilka gränserna är inom vilka man kan välja alternativa sätt att tänka, förhålla sig och agera.

En intressant fråga utifrån ett didaktiskt perspektiv är vad det är som anses som central kunskap att uppnå via mobilisering. Detta kan relateras till den didaktiska VAD-frågan, vars svar är beroende av vem man avser i detta sammanhang. I lokalavdelningens fall kan mobiliseringsprocessen betraktas som riktad åt två håll, två processer som i det närmaste löper parallellt.

För det första pågår en process för att mobilisera de egna leden. Här handlar det om tränandet av olika medborgerliga färdigheter och tillvaratagande av medborgerliga rättigheter. DHR beskriver själva sitt arbete som en "kamp för medborgarrätt", och grundar sig då på FN:s deklarationer om de mänskliga rättigheterna och FN:s standardregler, vars syfte är att tillförsäkra människor med funktionshinder samma rättigheter som andra medborgare i samhället (DHR, 2007). Genom mobiliseringen medvetandegörs de egna medlemmarna om sina rättigheter och möjligheter, och det kollektiva stärks genom gemensamma aktioner. Klein (1984) beskriver en trestegsprocess vad gäller det hon kallar politisk medvetenhet som sker i ett kollektiv där människor känner sig marginaliserade. Det första steget är anknytningen till gruppen som sker genom medlemskap och ett delat intresse. Detta stämmer bra med situationen inom lokalavdelningen. Man är medlem i föreningen och man delar, i det här fallet, intresset att göra samhället mer tillgängligt för rörelsehindrade. Det andra steget i processen är ett förkastande av definitioner och bestämmelser av gruppens position i samhället. Man vill inte acceptera att behandlas olika för att man har ett funktionshinder. Det sista steget innebär

att personliga problem kan omformas till politiska krav när man inser att de är en konsekvens av sociala institutioner eller social ojämlikhet. De deltagande i appellmötet tolkar jag har uppnått detta tredje steg i den politiska medvetenhetsprocessen. Alla verkar mena att problemen finns i samhället och dess organisering och institutioner.

För det andra pågår det en mobilisering av "de andra", i det här fallet allmänheten, politiker, massmedia etc. Genom olika aktiviteter i mobiliseringsprocessen ställs människor inför sina egna stereotypa bilder av rörelsehindrade, och målet är att genom detta skall man bli medveten om den situation de funktionshindrade befinner sig i. Lokalavdelningen vill nå ut till allmänhet och politiker med kunskapen om den sociala orättvisa de är utsatta för, och förhoppningen är att kunskapen och medvetenheten om detta ska få andra att agera.

Ytterligare en viktig didaktisk fråga att ställa sig är VARFÖR lokalavdelningen väljer att göra på detta sätt, varför de gör de val de gör och varför de väljer att kämpa just för det de gör. Detta kan delvis belysas i ett resonemang kring hur man kan se på DHR och lokalavdelningen som organisation. Genom detta resonemang ökas förhoppningsvis förståelsen för avdelningens mobiliserande arbete.

En möjlighet är att betrakta DHR som en frivilligorganisation, och i så fall skulle den kunna betecknas som en "vi-för-oss-organisation" (Mallander, Meeuwisse & Sunesson, 1998). Dessa karaktäriseras av en horisontell uppbyggnad, en förening av brukare som i någon bemärkelse skyddar sina gemensamma intressen. Denna självhjälpstradition har en tydlig kollektiv inriktning och bygger på principer om solidaritet inom gruppen men också i viss mån med andra i liknande situationer. Generellt sett karaktäriseras självhjälpsorganisationer av att de är frivilligorganisationer, de är självstyrande och vilar på medlemmarnas upplevda kunskaper om gruppen som sådan och dess resurser. Gemensamt är också en kritisk inställning till auktoriteter och byråkratiska system. Tanken om självhjälpgrupper har främst utvecklats i kölvattnet från den amerikanska medborgarrättsrörelsen i USA. Handikapprörelsen i USA beskrivs ofta som framgångsrik vad gäller att uppnå resultat i form av exempelvis förändrad lagstiftning (Borkman, 1997). Att beskriva organisationen på detta sätt görs explicit av exempelvis den gren inom handikapprörelsen som kallas Independent Living-rörelsen (Enns, 2009), och inte sällan används handikapporganisationer som exempel på denna form av organisationer (Mallander, Meeuwisse & Sunesson, 1998). Independent living-rörelsen är främst amerikansk och forskare har pekat på de olikheter som kan finnas mellan situationen i olika länder. Som ett exempel beskrivs verksamheten i USA vara mer inriktad på tillgänglighet och ett utökande av sociala rättigheter för funktionshindrade. I Storbritannien däremot sägs handikapprörelsen utöver detta även fokusera på ett radikalt avståndstagande

från den vanliga uppfattningen av normalitet och i stället kan en strävan mot att förändra de strukturer som skapar handikappet märkas. Min tolkning är att den studerade lokal föreningen mer har likheter med den amerikanska än den brittiska handikapprörelsen i detta avseende. Den strävar efter förändringar i form av bättre tillgänglighet och detta utifrån ett affirmativt perspektiv för att låna Frasers begrepp. I lokalavdelningen finns också tankar kring avståndstagande till det "vanliga" normaliseringsbegreppet, men också i detta fall affirmativt enligt min tolkning. Skulle vi åter igen låna Frasers begrepp kan man beskriva lokalavdelningens strävanden som affirmativ omfördelning och affirmativt erkännande. Lokalavdelningens strävanden hamnar således mellan dikotomin erkännande och omfördelning och avdelningen kan beskrivas som ett bivalent kollektiv (Fraser, 2003).

Ett annat sätt att förstå handikapporganisationer är genom att se dessa som sociala rörelser. Det finns i dagsläget ingen entydig definition av sociala rörelser. Ibland beskrivs en bred variation av förståelse och ibland är definitionerna mer precisa. Vad de flesta tycks vara överens om är att det rör sig om ett kollektivt handlande som antingen vill främja eller förhindra social förändring (Thörn, 2002; Wettergren & Jamison, 2006). Kanske man oftast tänker sig en situation där en grupp vill förändra någonting och detta förändringsanspråk står i kontrast till eller rent av i konflikt med den etablerade ordningen. Här passar DHR åtminstone delvis in. Ofta förutsätts också en gemensam grund inom rörelsen. De nya sociala rörelserna som handikapprörelsen ofta räknas till kan sägas karaktäriseras av att de står utanför det partipolitiska systemet och att de därför använder okonventionell taktik vad gäller den politiska mobiliseringen (Shakespeare, 1993). En del forskare gör gällande att klass inte längre utgör den huvudsakliga gemensamma grunden för nya sociala rörelser utan att det i stället handlar om genus, sexualitet, etnicitet eller handikapp (Beckett, 2006). I sociala rörelser grundade i dessa kategorier tenderar fokus att bli ett försvar av kulturell identitet och erkännande av den andre, istället för som tidigare oftast var fallet, på strukturell ojämlikhet. Om man använder Frasers terminologi kan man tala om erkännande kontra omfördelning som mål för den sociala rörelsens aktiviteter (Fraser, 2003). Det finns dock en kritik mot detta sätt att beskriva nya sociala rörelser och många menar att frågor kring politiska och juridiska rättigheter ofta kombineras med krav på erkännande (Fraser, 2003; Shakespeare, 1993) precis som jag menar man kan tolka lokalavdelningens strävanden. Återigen hamnar vi i en rörelse från det dikotomiska till det dialektiska som det bästa sättet att beskriva och förstå lokalavdelningens strävanden.

Om åsiktsbildning i studiecirkelsamtal

Martin Lundberg

Alla har vi erfarenhet av att prata med andra om olika saker. Samtalen vi för skiljer sig åt beroende på i vilket sammanhang som vi för dem. Emellanåt talar vi med endast en annan person för att i andra sammanhang vara inbegripna i gruppsamtal. Oavsett typ av samtal kan vi dra oss till minnes samtal där vi har resonerat på sätt där åsikter har gett samtalet både energi och innehåll. Kanske kan vi även påminna oss om situationer där vi i eller efter samtal med andra har ändrat vår åsikt, eller upplever att någon annan har ändrat sin åsikt. Vad vi kanske sällan tänker på är att sådana samtal är en del av den politiska processens vardag. Här utvecklas det som kan resultera i mobilisering kring vissa saker. Men framförallt finns det möjlighet att utveckla den "klangbotten" mot vilken olika samhällsföreteelser värderas. Detta visar en annan väsentlig sak, nämligen att vi i samtal har möjlighet att lyssna till och utbyta tankar med andra. Genom att vara del av och ta del av andras resonemang kan vi få en uppfattning om deras sätt att se på världen. Vi kanske till och med kan förstå varför de resonerar som de gör. Resonemanget kan "avslöja" deras antaganden och utgångspunkter. Vi kan få reda på hur andra tolkar och uppfattar olika saker. Våra åsikter härrör helt enkelt från livet med andra. Vi har färgat in dem och vi utvecklar dem i interaktion med andra människor eller med mänskliga yttringar som till exempel böcker, tidningar och liknande.

I dag när demokrati och olika former för att uppmärksamma demokratisk åsiktsbildning och beslutsfattande lyfts fram i olika sammanhang står samtal återigen i centrum. Det finns ett intresse av att återknyta diskussionen kring demokrati till denna gamla tanke om samtal. Men att samtala är en komplex aktivitet. Det är inte alltid så enkelt som vi först kanske tänker oss att det ska vara. Säkerligen har vi erfarenheter av samtal som inte alls har skett på ett sätt som vi tycker var bra. Därmed krävs en vaksamhet över det som sker i samtal om man önskar använda sådana för åsiktsbildning. Man finner att det finns olika tankar om hur man via samtal kommer fram till att bilda åsikter. En av folkbildningens "idémän" Alf Ahlberg skrev redan 1938 fram en tanke som kan ses ha en individuell prägel. Han menade att en bra diskussion kännetecknas av att man efter att ha deltagit i en diskussion kan fatta sin position. Först då kan man bli klar över vad det är för åsikt man har. Det innebär att man känner dess grunder, ambitioner och syften. Ett annat sätt att se på åsiktsbildning i samtal utgår från en idé om att deltagarna tillsammans skapar åsikter. Det är så som förespråkare för så kallad deliberativ demokrati ser på åsiktsbildning i och genom samtal. En väsentlig tanke är att medborgare som kommer samman har en förmåga att kunna argumentera rationellt och överlägga kring olika samhällsfrågor.

Teorier om deliberativ demokrati framhåller en kollektiv dimension i åsiktsbildning. Den tar sig uttryck i det som med en anglicism kallas för deliberation, ett svenskt ord som uttrycker vad det handlar om är överläggning. Poängen är att deltagare överväga egna och andras åsikter och genom en argumentation överlägga om den aktuella sakfrågan. Detta vägande av åsikter ställer de krav på enskildas agerande som nämnts ovan. Men även på samtalsinnehållets utveckling och bildandet av detta innehåll kan det ställas krav. Detta visar att den didaktiska vad-frågan omgärdas av krav som ligger hur-frågan nära. Deltagarnas agerande och samtals innehåll blir därmed tätt förenade. Det kan beskrivas med den uppdelning Habermas (1985) gör i strategiskt och kommunikativt handlande. Det kommunikativa handlandet utmärks av en orientering gentemot en ömsesidig förståelse och ett rationellt accepterande av argument. Ett strategiskt handlande rör det agerande som en talare har för att få den som lyssnar dit han vill för att på så sätt få igenom sina idéer. Debatter är ett slags gruppsamtal där talarna har ett mål med sina yttranden samtidigt som de vill besegra sina kontrahenter. Ett sådant handlande är inte överensstämmande med åsiktsbildande samtal. Däremot är ett kommunikativt handlande önskvärt då poängen i detta är att deltagare försöker förstå varandras yttranden i syfte att nå en samstämmig syn som de kan acceptera som giltig. Med ett kommunikativt handlande blir ett åsiktsbildande samtal ett sökande efter det man gemensamt finner vara rätt, sant och rimligt snarare än söka finna det som är instrumentellt lönsamt. Skälet till det är att det sedan handlar om att påverka samhället genom att förverkliga de åsikter som utkristalliserats i samtalet. Därmed bör deltagarnas livsvärld vara utgångspunkt för åsiktsbildning i studiecirkeln istället för ett cirkelinnehåll som bestämts ovanför deltagarnas huvuden (jmf Larsson, 2006). Detta ställer krav på att deltagarna har en ödmjuk och öppen hållning gentemot andras och egna åsikter. Att bilda åsikter kräver att vara öppen för att kunna ompröva egna åsikter. Ett av de krav som finns kring samtal i grupp överhuvudtaget är att vara ödmjuk gentemot andras bidrag.

Skälen till att se studiecirkelsamtal som arena för åsiktsbildning utgår från synen på studiecirkeln som ett demokratistödande inslag i den offentliga sfären. I detta kapitel är det så kallade diskussionscirkel som beskrivs. Dessa cirkel syftar till att deltagarna ska bilda sig i termer av att utveckla åsikter. Därmed har dessa cirkel en annan utgångspunkt än vad som är fallet för hantverks- och språkcirkel, som främst syftar till en annan form av bildning och lärande. I diskussionscirkel är samtal den primära metoden för åsiktsbildning. Den ses utgöra grunden för kollektiva demokratifrämjande handlingar efter studiecirkeln (Andersson m fl., 1996). Det innebär att deltagarna gör något av sina nyvunna insikter efter studiecirkeln slut. Därmed är inte studiecirkelsamtal vilket samtal som helst. Det är ett samtal som handlar

om saker som knyter an till samhället och hur vi vill arrangera våra liv i samhället.

I detta kapitel ägnar vi oss åt att diskutera samtal i studiecirkel i ett sammanhang av didaktik för åsiktsbildning. I texten nedan används exempel från studiecirkel för att beskriva olika fenomen som sätter ljus på dilemman i teorier om och förväntningar på åsiktsbildande samtal. Exempelen, som kommer från observationsstudier och studier där cirkelsamtal har videoinspelats, används för att beskriva utmaningar för idén om samtal för åsiktsbildning. Utmaningar som avtäckes dilemman i didaktisk design där åsiktsbildande samtal används.

Studiecirkelsamtalets utformning

För att ett samtal ska fungera som en kollektiv metod för åsiktsbildning krävs att det sker på sätt som möjliggör att deltagares argument dels får komma fram, dels blir tagna på allvar av de andra deltagarna. Att uppmärksamma och erkänna varandra i samtalet är demokratiskt riktigt varpå det är viktigt att de åsikter som finns i samtalet kommer fram. Genom att bearbeta argument tillsammans kan åsikter utvecklas. Det kräver en samtalsstruktur som säkerställer att de som vill tala kan göra det. Detta ter sig säkert självklart. Men det är inte alltid enkelt att realisera sådana samtal. Komplexiteten i samtalet gör att det finns en mängd företeelser som idealet om det goda samtalet snubblar på. Detta avsnitt kommer att lyfta fram några av dessa företeelser.

Deltagare intar en passiv hållning

När man tänker på åsiktsbildning i studiecirkel är det nog främst ett aktivt engagemang i ett samtal som kommer för ögonen. Det sker gärna genom att deltagare delger varandra sin syn på den fråga som diskuteras. Genom detta ömsesidiga delgivande kan deltagarna begripa olika sätt att förstå en sakfråga. Kanske känner deltagare att deras egen hållning kan modifieras. Detta visar ett förgivettagande när det gäller åsiktsbildande samtal, nämligen att deltagarna deltar aktivt i samtalet med yttranden.

Men om deltagare väljer att vara tysta utmanas den struktur som åsiktsbildande samtal ges i tanke och teori. De undviker att delge de andra sina åsikter. På sikt kan man tänka sig att ett sådant agerande dränerar samtalet på möjligt innehåll. Alltså, deltagare som inte aktivt bidrar med sina åsikter gör det svårare för andra deltagare att utmana sina åsikter. Samtidigt är det inte möjligt att tvinga deltagare att tala. Detta ställer aktivitet och passivitet i åsiktsbildande samtal mot varandra.

Låt oss titta på ett exempel från en studiecirkel där en deltagare valde att vara passiv. Exemplet kommer från en cirkel om miljö och klimat där cirkelgruppen bestod av fyra kvinnor. Ledaren för denna cirkel hade en didaktisk design som syftade till att deltagarna skulle utmana sitt eget tänkande

och vara öppna för att ompröva sitt eget sätt att se på sakfrågan. Den krävde en argumentation där samtliga deltagare deltog. Denna ideala argumentation utmanades i detta fall av att inte samtliga av cirkelns deltagare deltog med yttranden i argumentationen. Det gör att vi kan skilja mellan deltagare som har en aktiv roll och deltagare som har en passiv roll. Ledarens agerande och planerande kom att handla om att få samtliga deltagare att ta en aktiv roll. Han ville få dem att tala och uttrycka sina åsikter. Vid ett tillfälle ledde ledaren samtalet med sonderande frågor. Skälet till det var att söka utmana deltagarnas resonemang. Han sökte även ge frågorna en kritisk spets där deltagarna skulle kunna ta vid och utveckla resonemangen. Men deltagarna tog inte vid. En av dessa deltagare höll låg profil vid samtliga studiecirkelträffar. Hon valde att inta en passiv roll i cirkelns öppna samtal. När dessa frågor ställdes svarade hon kort och artigt. Hennes sätt att agera när hon fick frågan visade att hon kände sig obekvämt. Den passiva roll som hon gärna intog innebar att hellre lyssna än att tala. Till en annan cirkelträff hade deltagarna fått i uppgift att förbereda ett kort inlägg utifrån något som intresserade dem. Denna kvinnliga deltagare valde att berätta om en bok som hon hade läst. Boken handlade om sätt som vi människor kan agera på för att leva mer miljövänligt. Till cirkelträffen hade hon valt att prata om ett fåtal punkter. Hon berättade kort om varför hon gjort dessa val men inte så mycket mer. Hon var förberedd och hade kopierat de tips som hon fann vara mest intressanta och värdefulla. Hon inbjöd inte de andra att fråga vidare.

Detta exempel visar en samtalsdeltagare vars strategi är att ligga lågt med egna yttranden. Deltagaren kan sägas vara talovillig. Hon vill inte prata utan hellre lyssna, men hon vill vara med i studiecirkeln. Hon deltog vid varje cirkelträff och en gång var hon den enda deltagaren som dök upp. Vid den sista cirkelträffen tog hon upp en fråga: ”Skulle man inte kunna gå vidare och göra något så att studiecirkeln gjorde ett avtryck.” Med andra ord ville hon gå från ord till handling. Trots ringa aktivitet i form av prat fann hon sig själv ha deltagit aktivt. Dessutom kände hon att cirkelgruppen tillsammans hade något att ge det omgivande samhället.

Talföra deltagare tar det utrymme som ges

Oftast ses nog inte den tyste deltagaren som en lika stor utmaning för åsiktsbildande samtal som den talföre deltagaren. Ofta kan man tycka att den talföre tar för sig av samtalets talutrymme på sätt som hindrar andra från att delta. Då man ställer dessa två deltagartyper mot varandra kan man ge en annan bild. Den som inte vill tala kan ses kapitulera eller i vart fall frivilligt ge utrymme åt den talföre deltagaren.

I exemplet ovan framkom att ledaren försökte organisera samtalet så att samtliga deltagare någon gång var tvungen att tala. Dessa försök gjordes av ledaren för att få samtliga deltagare aktiva i samtalet. I efterhand kan man

konstatera att dessa förändringar inte gjorde de talovilliga deltagarna mer talföra. De pratade när de behövde och inte mer än så. På detta sätt ger deras passiva hållning de talföra deltagarna talutrymme. Om vi fortsätter med att hämta exempel från samma studiecirkel som exemplet ovan så fanns det en talför deltagare som inte tvekade när chans gavs att tala. Förutom att ta det utrymme som de talovilliga gav henne tog hon även egna initiativ för att få ordet.

Betraktas spelet mellan deltagares olika viljor att tala framträder antaganden om vad samtal i grupp innebär, nämligen att man ska prata tillsammans. Det innebär att ett samtal ska fyllas med yttranden. Den som väljer att vara tyst eller att enbart pliktskyldigt yttra sig bidrar egentligen inte till samtalets verksamhet. Det gör att deltagaren som är talför kan erhålla rollen av att vara den som ska fylla samtalet med innehåll. Deltagarna skapar sig därmed olika roller. En del är talare och andra är åhörare (jmf Lundberg, 2008). För ett åsiktsbildande samtal leder en sådan rollfördelning till en kritisk maktförskjutning då några få ges möjlighet att dominera samtalet med innehåll. Talföra deltagare förefaller komma till tals oberoende av hur samtalen organiseras. I det exempel som illustrerade den talovilliga deltagaren ovan framkom att hon inte pratade mer än nödvändigt. Ledaren försökte skapa aktivitet med olika samtalsstrukturer. Trots det fick han knappt de deltagare som var talovilliga att yttra sig. De gav hellre plats åt de talföra. I just denna studiecirkel tog den talföra deltagaren varje tillfälle i akt att yttra sig. När hon gjorde det tog fyllde hon samtalet med sina resonemang om det ämne som intresserade henne mest. Därmed kom hon att definiera om studiecirkeln innehåll från att handla om miljö och klimat till att handla om mat och miljötänkande.

Samtalandets grad av tvång

Ett studiecirkelsamtal omgärdas av tankar om samtalsstrukturer som gör det till det goda samtalet. I exemplen ovan framkommit det att ett samtal där alla sitter runt ett bord kan kompletteras med olika former av förberedelser. Detta för att deltagarna ska vara redo att delta i åsiktsbildandet. Sådana insatser är intressanta då de sätter ljus på vad som förväntas av deltagande i ett åsiktsbildande samtal. En företeelse som går igen i såväl tankar om studiecirkelsamtal som i teorin om deliberativ demokratiteori är att samtal ska vara tvångsfria. En deltagare ska inte kunna tvingas att yttra sig (Habermas, 1996). Det innebär att den deltagartyp som ovan benämndes för talovillig har rätt att vara tyst och att ta en roll som åhörare i samtalet. Sett ur detta perspektiv blir det svårt i ett cirkelsamtal vars didaktiska design syftar till att stödja ett åsiktsutbyte att tvinga deltagare att prata. Med hjälp av denna teori kan vi därmed peka på ett besvärande dilemma. Å ena sidan förväntas deltagarna vara

aktiva och bidra med sina åsikter i samtalet, samtidigt som de å den andra sidan inte kan tvingas att prata.

Låt oss gå tillbaka till ovan nämnda studiecirkel för att hitta exempel på fria och tvingande samtalsstrukturer. Fria samtalsstrukturer rymmer öppna diskussioner. I dessa deltar deltagare med de yttranden de vill. När en talför deltagare tar över och tar det talutrymme som erbjuds blir samtalet lätt ojämnt. Det cirkelledare då kan göra är att skapa förutsättningar för ett mer jämnt samtal. Man vill ge samtliga deltagare möjlighet att yttra sig. För att detta ska ske kan cirkelledare underlätta för deltagarna att yttra sig. Ovan beskrevs hur en cirkelledare försökte styra samtalet med frågor för att få samtliga deltagare att yttra sig. Ett annat exempel kan vara att deltagare får förbereda ett moment inför en kommande cirkelträff hemma. På så sätt kommer samtliga deltagare att prata om någonting vid cirkelträffen. När dessa två varianter beskrevs ovan framkom att deltagare hanterade dem olika. De som inte vill tala är fåordiga, medan de som talar mycket tar den plats som finns. En annan variant som användes i en annan cirkel var talrundor. Detta innebär att samtliga deltagare får uttala sig om någonting som rör det ämne de pratar om. Talordningen på dessa rundor följer oftast den placering deltagare har runt bordet. Det innebär att samtliga deltagare hamnar i en situation där de förväntas tala.

Dessa tre exempel; riktade frågor, förberedda moment och talrundor, syftar till att få med samtliga deltagare i samtalet. Det utgår från två huvudsakliga didaktiska idéer. Den första är av innehållsligt slag. Det gemensamma samtalet stärks av att samtliga deltagare yttrar sig. Samtalet berikas med fler perspektiv. Den andra idén är att skapa ett jämnt talutrymme för deltagarna. Man önskar skapa ett moment där samtliga deltagare har lika möjlighet att göra sin röst och åsikt hörd. Dessa utgångspunkter kan ses intervensera idén om ett fritt samtal å den ena sidan, men kan å den andra sidan bidra till att göra deltagarna delaktiga i samtalets utveckling. Det senare kan ses som att fostra deltagarna i deltagandets regler.

Men när passar det att yttra sig

I avsnitten ovan har det framkommit att exempel på utmaningar för cirkelns didaktiska design. Det kan handla om deltagare för är talföra eller talovilliga, liksom graden av aktivitet hos deltagarna. En annan utmaning för den didaktiska designen är ett samordningsproblem (se Lundberg, 2008; 2010) som påverkar deltagares möjlighet till aktivitet. Dessa visar att det finns ett slags inbyggda hinder eller utmaningar i gruppsamtal för deltagares möjlighet att delta aktivt i samtalet. Det är inte alltid självklart när det passar att yttra sig.

I exemplet nedan är det deltagaren Eva som gång efter annan försöker nå fram med ett yttrande. Samtalsutdraget rymmer två exempel där deltagaren Eva backar ur sitt yttrande. Samordningsproblemet handlar om svårigheten att bli

delaktig i cirkelsamtalet då två deltagare yttrar sig samtidigt. Det visar att det är svårt att veta när det passar att yttra sig. I det utsnitt som utdraget utgör framkommer att flera deltagare bidrar med olika typer av yttranden. Första gången som Eva har svårigheter att yttra sig (rad 3) har Nils påbörjat ett yttrande nästan samtidigt (rad 4). Trots att Nils påbörjar sitt yttrande efter att Eva har inlett sitt yttrande är det hon som väljer att stå tillbaka.

- 1 Ola: ja vet inte (.) hur mycke luft går då åt till ett kilo (...) hur många
- 2 kubikmeter luft går då åt
- 3 Eva: ja men [om då ä co2]
- 4 Nils: [ja om dom] pressar in ett i ett bildäck eller (..) där är då
- 5 ju kilo
- 6 Ola: ja men då ä tryck
- 7 Per: o ja-a
- 8 Nils: då ä tryck ja
- 9 Lars: då ä inte vikten
- 10 Nils: inte vikten nå då ä sant (...)
- 11 Lisa: då där va egendomligt faktiskt
- 12 Anna: då får vi hem o studera en i natt
- 13 ?: he he
- 14 Jon: då ä fel skrivet
- 15 Eva: då ä två syre molekyler
- 16 Lars: ja då tror ja inte ä fel men vi förstår inte hur dom

Andra gången Evas deltagande försvåras hamnar hennes yttrande (rad 15) i kläm mellan två andra yttranden. Hon förefaller utgå från att det finns ett utrymme då hon kan yttra sig. Hon kan inte förutse att Lars (rad 16) ska svara på Jons (rad 14) yttrande. Då Lars inte har noterat Evas yttrande får hon träda tillbaka igen. Eva tycks utgå från att Jon och Lars är färdiga med sitt meningsutbyte. Lars och Jons meningsutbyte ska ses mot bakgrund av att de förde ett liknade resonemang strax före den situation som samtalsutdraget visar. Lars kan ses agera med respekt gentemot Jon då han lyssnar till och svarar honom. Samtidigt visar han inte Eva respekt i och med att han hindrar hennes yttrande. Även Evas agerande att tränga sig mellan torde kunna ses som ett inslag av att inte visa respekt.

Detta samordningsproblem antyder den komplexitet som finns i ett samtal. Deltagarna gör val när de tror att det passar att yttra sig. Konsekvenserna av dessa val syns i andra deltagares handlande. I en sådan situation är det svårt att utifrån tolka hur och om deltagare visar varandra respekt. Liksom om det är ett jämlikt samtal där någon hamnar i kläm. Kanske kan det ses som ett exempel på hur någons röst exkluderas om än tillfälligt. Att Eva har svårt att komma fram kanske kan tolkas som en situation med en ojämlig kommunikation. Samtidigt kan det tolkas som att hon visar andras yttranden och meningsutbyten respekt genom att ge dem en chans att höras.

Dilemman i samtalandet

I de idéer som finns för samtal som forum för åsiktsbildning regerar idealistiska tankar om hur samtal kan skötas och genomföras. Med normativa utgångspunkter tar sig teoretiker an samtal på ett tämligen naivt sätt. Som framkommit i texten ovan är samtal komplexa, och käpparna som kan hindra hjulet från att rulla är flera. Ideala samtal är helt enkelt sårbara. Samtals komplexitet gör att det är mycket som ska stämma. Exemplet ovan har å ena sidan visat samtalssituationer som på ett sätt stämmer överens med bilden av hur samtal ska skötas samtidigt som de å andra sidan har visat att samtal lätt antas strukturer som inte är önskvärda.

Ett dilemma som berörts i detta avsnitt är cirkeldeltagares rätt att vara tyst versus kravet på att de yttrar sig. Det tar sig uttryck i att samtalet å ena sidan kräver att deltagarna engagerar sig med yttranden, samtidigt som det å andra sidan framhålls att det inte finns något tvång för deltagarna att yttra sig. I så kallad deliberativ demokrati utgår man från att deltagarna agerar utan tvång i samtal. Detta för att de inte ska känna sig hotade av sanktioner eller tvingade att tycka på ett visst sätt. Om det inte finns något tvång att tala torde de talovilliga deltagarna ha rätt att vara fåordiga. Därför är det svårt att förvänta sig att deltagare ska yttra sig i varje sakfråga. Detta dilemma pekar på att idén om vilje- och åsiktsbildning vilar på att samtliga deltagare verkligen vill resonera. Den enkla uppdelningen i talovilliga och talföra eller i åhörare och talare som beskrevs ovan illustrerar detta dilemma. Teorin förutsätter att samtliga deltagare i någon mån är talföra. De ska tala, de ska lyssna, för att sedan tala igen. Deltagare som vill lyssna och fortsätta att lyssna skapar problem för teorin. Då infinner sig situationer som kan leda till en obalans i makt. Ovan nämndes att talföra deltagare sätter agendan för samtalets agenda.

Detta leder även till ett tredje dilemma. Det handlar om vilken riktning som ett samtal ska ha. Å ena sidan kan man tänka sig att gruppen tillsammans bestämmer färdriktning för samtalet, å den andra sidan att denna färdriktning sätts av en enskild deltagare. Med andra ord är det problem med att etablera en grups ansvar för den kollektiva viljebildning som belyses i detta dilemma. Oscar Olsson (1940) menade i skriften *Samtalets konst* att ett cirkelsamtal inte får vara lika med en "(d)iskussion rakt ut i vädret".

Studiecirkelsamtals innehåll

Då åsiktsbildande samtal i studiecirkel kan rymma många innehållsliga dimensioner är det viktigt att deltagarna förmår att sovra bland det innehåll som de möter. Detta sovrande kan ses som en funktion i att pröva yttranden. Tydligast framkommer det kanske i den tyske filosofen Habermas' idé om att överläggningar endast kan underordna sig makten i det bättre argumentet (Habermas, 1984). Detta kan ses som en sorteringsprocess i vilken innehållsliga

dimensioner som inte upplevs hålla måttet sorteras bort. Med det följer att samtalet gynnas om det rymmer en mångfald av åsikter som efter att ha prövats blir färre. Om man önskar följa den deliberativa vägen handlar det om att nå en samstämmighet. I praktiken innebär det att man dryftar sina åsikter och bryter dem mot varandra. Syftet är att nå en samstämmighet i åsikt. Studiecirkelsamtal behöver inte sluta i en gemensam överenskommelse, utan de kan som Ahlberg (1938) framhöll sluta i att deltagarna går hem och fattar sin position på grundval av det som sades i studiecirkeln. Även inom den deliberativa demokratiteorin finns argument som pekar på samma sak, nämligen att i en värld med skilda kontextuella kunskaper är det svårt att kräva konsensuslika överenskommelser (Young, 2000).

Deltagares käpphästar kan ta över

En utmaning för en didaktisk design för åsiktsbildning är samtal där det blir slagsida åt en eller ett fåtal deltagares åsikter. När man designar ett åsiktsbildande samtal bör man vara medveten om att man kommer att möta personer som gärna framhåller sina käpphästar. Dessutom kan de envist återkomma till dessa. Ahlbergs (1938) erfarenhet av detta gjorde att han gärna hade önskat sätta upp en skylt på dörren till diskussionslokalen med följande punkter:

Tillträde förbjudet för:

- a) rena pratmakare,
- b) alla som icke *vilja* ha frågan utredd,
- c) historieberättare,
- d) fanatiker och dogmatiker,
- e) alla som bli förolämpade när de höra en annan mening än sin egen,
- f) ordryttare och sofister.

Ahlbergs önskade anslag på dörren må vara drastiskt, men det berättar en del om de deltagare som tidigare beskrevs som talföra. Men det berättar även något om deltagare som lätt fastnar vid sin åsikt eller sin tolkning av en fråga. Det gör att de framstår som personer som inte vill ha en fråga utredd då de knappt släpper in någon annan. Sättet de berättar på gör att de blir bra berättare. Allt som oftast berättar de historier ur verkliga livet om företeelser som är sakfrågan nära. Dessa punkter överlappar delvis de antaganden som finns för så kallade deliberativa eller överläggande samtal. Låt oss ta Englund's (2004) punkter för ett deliberativt samtal som exempel.

- att skilda synsätt ställs mot varandra för att ge utrymme åt olika argument,
- att deltagarna visar respekt för den konkreta andre, till exempel genom att lyssna till dennes perspektiv,
- att det finns inslag av kollektiv viljebildning,
- att traditionella uppfattningar och auktoriteter kan ifrågasättas, och

- att samtalet inte är lärarlett (på sikt).

Dessa punkter visar att det är väsentligt att deltagarna visar varandra respekt för att såväl ta del av andras synsätt som att vara delaktiga i en kollektiv åsiktsbildning. Det Ahlbergs icke önskade deltagare gör, om vi använder Englund's punkter, är att inte ge utrymme för andras synsätt. Därmed visar man inte de andra deltagarna respekt. Vill man inte ha en fråga utredd finns det inget behov av att lyssna till de andra. Därmed saknas en ambition om att tillsammans med de andra i cirkelgruppen vilja nå något. Viljan att gemensamt bilda åsikter finns inte där. Samtidigt kan detta ses som något som cirkelledare bör beakta när de designar sin didaktik. Det visar att det är svårt att samtala, varför det kan behövas någon som leder samtalet. Det är därför Englund menar att det kan krävas en lärare eller en ledare som leder samtalet. Skälet till det är att det tar tid att lära sig delta i argumenterande samtal.

Personer som återkommer till sina favoritämnen etablerar en argumentationslinje i samtalet (Lundberg, 2003, 2008). Favoritämnet blir en käpphäst som de framhåller när än de kommer åt. Låt oss ta den kvinna som ideligen återkom till sin käpphäst som exempel. När hon gavs chansen att prata så återkom hon ständigt till färgämnen som finns i den mat vi äter. Det var framförallt färgämnet E 120 som intresserade henne. Detta färgämne som är framställt av en lus var hon motståndare till. Oavsett hur cirkelns kommunikation designades återkom hon till detta tema. Om det var en öppen diskussion så gavs hon talutrymme av sina kamrater. Det utnyttjade hon till att berätta om saker hon läst och hört om detta färgämne. När det var moment som skulle förberedas hemma till en cirkelträff så var det just kring detta färgämne som hon förberedde sin sak. Dessutom hade hon vid en cirkelträff tagit med sig godis som hon bjöd på. Det var tillverkat med naturliga och okontroversiella färgämnen. Det som detta exempel visar är att de som framhåller egna käpphästar över tid i en cirkel har en argumentationslinje (jmf Lundberg, 2008) som de återkommer till. Det gör att de lyckas etablera ett visst innehåll i cirkeln.

En till synes samstämmig grupp

En annan utmaning för en didaktisk design som ska uppmuntra åsiktsbildning är när deltagarna och cirkelledaren upplever att det råder en samstämmighet i gruppen. Om den didaktiska designen utgår från att deltagarna ska diskutera och tolka studiecirkelns sakfråga ur olika perspektiv, så utmanas den när deltagare och ledare upplever att det inte finns olika perspektiv. Detta pekar även på ett dilemma i teorin som kan beskrivas som att den ställer krav på krav att deltagarna har skilda uppfattningar, samtidigt som de ska kunna tolka och förstå varandras yttranden.

Ett exempel på detta hämtas från en studiecirkel om *Mat och klimat*. Den didaktiska designen utgick från att ledaren skulle introducera vissa teman när det gäller mat och klimat. Under den introducerande delen visade ledaren powerpoint-bilder. Det kunde vara bilder på innehållsförteckningar som visar att vissa matprodukter innehöll mycket, men väldigt lite riktig mat, eller så var det matprodukter som upplevdes dumma, som exempelvis färdig omelettsmet i tetrapack. Syftet med dessa bilder var att de skulle provocera och få deltagarna att tänka till. De skulle komma igång och diskutera. Enligt den didaktiska designen skulle cirkelledaren inledningsvis avvakta och lyssna till diskussionen för att sedan begränsa diskussionen till två eller tre huvudsakliga perspektiv i samtalet. Men i denna diskussion upplevde inte ledaren att det fanns några direkta meningsskillnader i det som deltagarna yttrade. Det gjorde att ledaren inte kunde fullfölja sin didaktiska design.

Detta pekar på problem med den konsensus som till exempel Habermas (1996) menar att en överläggning ska mynna ut i. I detta fall blir en upplevd konsensus hämmande för gruppens resonemang. Det finns inget att resonera kring, det finns inget incitament hos gruppen att resonera. Det exempel som har beskrivits här visar kanske en naiv tro på att det ska finnas åsiktsskillnader i en cirkelgrupp. Framförallt om det handlar om sakfrågor som mat och klimat, som är av antingen eller karaktär. Det är antingen bra mat eller dålig mat. Men att se det så innebär att blunda för det faktum att det bland dem som är för bra och genuint lagad mat finns åsiktsskillnader. För en utomstående observatör gick det att urskilja skillnader i deltagares yttranden. Samtidigt fanns fenomenet med tysta åhörande deltagare och ett fåtal talande deltagare i denna studiecirkel. Det pekar på att vi inte vet om alla yttranden kom i dagen. Kanske fanns ståndpunkter som inte kom fram därför att någon deltagare valde att inte låta sin röst höras. Fortsätter vi att spekulera kan detta ha berott på att deltagare tyckte sig fundera på ungefär samma sätt som dem som talat. Detta problem pekar på en utmaning för en åsiktssbildande didaktik, nämligen att ha arbetssätt som öppnar upp det som alltför enkelt upplevs som konsensus.

Kanske kunde designen ha haft ytterligare ett steg. Det skulle kunna ha varit att ha en runda där deltagarna genom att själva få reflektera över samtalet hade kunnat lyfta fram saker att resonera kring. Det påminner om vad en cirkelledare berättade om att man måste låta deltagarna få tid att komma fram till sina tankar. Skälet till det är man på så sätt kan få i gång samtalet.

Då måste jag få igång samtalet. Ett sätt är att slänga ut en fråga. Det här känner jag att vi snuddat vid. Kan vi fundera på detta tyst ett par minuter. Sedan kör man en runda och då blir inte tystnaden pinsam /.../ Det görs för sällan att ge tid till den enskilde att formulera sina tankar och att formulera vad de tycker.

Det denne cirkelledare pekar på är vikten av att ge deltagarna tid att fundera över vad det är de vill säga. Det sker således genom att låta dem vara tysta och tänka efter. Vad är det som har sagts i cirkelsamtalet? Vad tycker jag om det? Vad är min åsikt i frågan? Att be deltagarna sitta tysta innebär att ge dem chans att överlägga med sig själva om en åsikt i frågan. Det blir lättare att säga något då, men inläggen blir rimligen även mer genomtänkta. Detta förfarande skulle kunna ha öppnat upp det låsta antingen eller läge som gruppen fastnat i. Att därefter låta deltagarna berätta hur de tänkt hade kunnat lyfta fram olika teman. Detta hade kunnat visa skillnader i deltagarnas individuella resonemang. Dessutom kan man på detta sätt även försöka påverka relationen mellan de tysta och de talföra.

Deltagare väljer det som är värdefullt att lyssna till

I idén om överläggandet finns en tanke om att ömsesidigt väga argument. Tankens utgångspunkt är att deltagarna kan sortera bort idéer och argument som inte befinns vara gångbara och fokusera sådant som guppen finner vara hållbart. I sin tur kräver det en process där gruppen parallellt med att omdömen av olika argument görs finner en gemensam grund för sina omdömen. Ett sätt som deltagare sorterar bland samtalets olika yttranden är att lyssna till sådant som är intressant. Det kan ske genom att välja vem man ska lyssna till. Nedan ges ett exempel som visar att deltagare styr vilka andra deltagare de ska lyssna till genom att ignorera personer som de inte upplever bidrar till det gemensamma ämnet.

En studiecirkel startar med tre deltagare den första cirkelträffen. Det är en man och två kvinnor. Enligt ledarens lista är det två anmälda, två män, som saknas. Vid den andra cirkelträffen ansluter de två männen till gruppen, och till den tredje träffen ansluter ytterligare två personer (dotter och måg till den ena av de två männen). Dessa två män kommer att bidra till gruppen med olika slags kommunikation. Den ene mannen kommer att ta över cirkeln med sitt prat (han som är far och svärfar), medan den andre mannen kommer att bidra med skämt och skojiga kommentarer. Den övriga gruppen blir på detta sätt underordnad dessa personers kommunikation. Det man finner är att de övriga deltagarna, som mestadels intar rollen som lyssnare, efterhand väljer att lyssna till den man som talar mest om sina käpphästar. Mannen som gärna skämtar får allt mindre uppmärksamhet allteftersom de övriga deltagarna lär sig hans kommunikationsmönster. Till slut nonchalerar de övriga hans yttranden. Det gör att han inte har några åhörare. Istället väljer de övriga deltagarna att lyssna till den man som fyller samtalet med sina käpphästar.

Detta exempel kan kommenteras på ett par sätt. Det första sättet är att deltagarna väljer att lyssna på ett innehåll som ligger i linje med det samtalsinnehåll som man förväntar sig att studiecirkeln ska ha. Det visar också att deltagare lär sig vilka som de upplever bidra till samtalsämnet. En negativ

konsekvens av detta är att en del deltagare kan stängas ute från samtalet av sina cirkelkamrater.

Slutord

I enlighet med de studier som detta kapitel utgår från kan man konstatera att åsiktsbildning i studiecirkelsamtal är fyllt av utmaningar. Ett skäl till det är att det krävs vissa kvaliteter i samtalet för att det ska kvalificera sig som ett åsiktsbildande samtal. Exempelvis ska deltagare lyssna till varandra och visa varandra respekt samt vara redo att ompröva sina beredda ståndpunkter (jmf Englund, 2000). Men som kapitlet visat är dessa villkor sköra. Genom att fokusera på dilemmabegreppet har vi kunnat peka ut några utmaningar för åsiktsbildande samtal.

Som kapitlet har visat finns en del av dessa dilemman redan i villkoren för de åsiktsbildande samtalen. Det skulle kunna innebära att även om alla villkor vore tillgodosedda så är det ingen garanti för att det resulterar i ett åsiktsbildande samtal. Det kan sammanfattas i ett övergripande dilemma om att å ena sidan kan inte deltagare tvingas att tala och å den andra sidan kräver ett fungerande åsiktsbildandes samtal en pluralitet av åsikter. Detta övergripande dilemma rymmer i sin tur fler dilemman. Det kan handla om makten i kring samtalets agendasättning. Om deltagare väljer att vara tysta ger man utrymme till personer som brinner av iver att tala. Att välja att inte yttra sig gör att samtalet lätt blir en arena för talvilliga deltagare. Dessa kan rida sina käpphästar utan att möta några hinder. Deltagare som inte talar berövar de andra möjligheten att få spegla sina åsikter. Då uppstår inte den argumentationskamp som Habermas (1995) menar vara central i åsikts- och viljebildning. Därmed uppstår inte det överläggande där deltagarna resonemang och yttranden mot varandra vilket försämrar villkoren för åsiktsbildning.

I teoretiska bidrag (se t.ex. Habermas, 1996; Englund, 2004; Larsson, 2006) ges grova riktlinjer för åsiktsbildande samtal. Oftast utgår dessa från olika filosofiska och teoretiska bidrag och många gånger saknar de en förankring i verkliga samtal. Dessa är oftast mer komplexa och rymmer flera aspekter kring samtalandets villkor än vad som ryms i teoretiska resonemang. Det gör att man emellanåt kan fundera på om dessa teoretiskt framskrivna samtal alls ska iscensättas. Kanske är deras roll att vara eftersträvansvärda ideal. Istället för fördjupa oss i en diskussion om teoriernas vara ska vi istället ägna en tanke åt iscensättandet av åsiktsbildande studiecirkelsamtal.

I detta sammanhang blir didaktik ett värdefullt stöd för resonemanget. Didaktik handlar enligt Larsson (2006) om att göra val. Exempelvis handlar det om att välja hur man ska lösa frågor som på vilka grunder studiecirkeln ska vila, vilket innehåll cirkeln ska ha samt hur cirkelsamtalet ska genomföras. Tidigare i detta kapitel framkom att i fråga om genomförande som frågan om innehållets gestaltning möta situationer som gör att de tvingas fatta beslut om hur man ska

gå vidare. Kanske innebär det att ta ställning till hur ett dilemma ska hanteras. Ett dilemma är just en valsituation som inte har ett entydigt svar om hur man bäst bör agera (Lundberg & Larsson, 2010). När cirkelledaren tar ställning till hur denna situation ska hanteras gör hon ett didaktiskt val. Här kan man tänka sig att detta sker i minst två steg. I ett första steg skapar ledaren en didaktisk design innan studiecirkeln startar. Med all säkerhet utgår den från studieformens kännetecken om att vara demokratisk, med horisontella relationer i vilka det finns en respekt för samtliga deltagares tankar, åsikter och kunskaper (se t.ex. Larsson, 2001), och hur man ska svara upp mot det i cirkeln. Det andra steget sker när denna design stöter på patrull. Då måste cirkelledaren fatta beslut om hur hon ska hantera den situation som har uppstått. Kanske får man finna sätt att hjälpa samtalet på traven. Kanske får man dela in gruppen i mindre grupper så att det förs resonemang i flera samtal innan man återigen samlar sig till ett enda samtal. Kanske får man finna sätt att bjuda in gruppen att resonera kring studiecirkelsamtalet. Är alla eniga? Varför talar inte alla? Är det något perspektiv som har glömts bort?

Detta kapitel har visat att studiecirkelsamtal är komplexa och att de rymmer många utmaningar för både deltagare och ledare. För cirkelledaren förefaller vara väsentligt att ha en idé, en didaktisk design, för hur samtalet ska genomföras. Men kanske än viktigare är det ha en beredskap för att man kan behöva ändra denna design. Hur det ska ske vet vi man inte på förhand. Dock kan man vara förberedd på att tillfälligt kan tvingas kompromissa med det man finner vara önskvärda sätt att arrangera studiecirkel. Detta för att på sikt kunna leda en studiecirkel med ett åsiktsbildande samtal.

Didaktik för studiecirkelsamtal

Martin Lundberg

Samtal är en metod för lärande och åsiktsbildning som står den svenska folkbildningen nära inte minst i den form som studiecirkelar erbjuder. Det är samtalets sociala samspel som ses vara nyckeln till såväl individens som gruppens lärande. Att i ett sådant samtal få möta andras funderingar eller tankar och även kunna pröva sina egna tankar ses som en av studiecirkelarnas styrka. Denna typ av samtal återfinns även i det som Larsson (2006) benämner som en didaktik för åsiktsbildning. Den vilar bland annat på det kommunikativa handlande som samhällsteoretikern Habermas (1984) har skrivit fram. När det översätts till en didaktik för åsiktsbildning blir ett överläggande samtal i vilket deltagarna prövar varandras yttrande centralt. Det är väsentligt att de bästa argumenten övertygar deltagarna. Men som det föregående kapitlet visat möter denna typ av ideala samtal problem när de prövas av verklighetens villkor. Studiecirkelsamtal är komplexa och i dess process ruvar olika utmaningar som sätter den kollektiva åsiktsbildande processen på prov.

I detta kapitel utgår vi från intervjuer med erfarna studiecirkelledare där de berättar om sina didaktiska resonemang och överväganden. Det är ledare med erfarenhet av att leda så kallade diskussionscirkelar, samtalscirkelar eller kamratcirkelar, det vill säga studiecirkelar där åsiktsbildning sätts i främsta rummet. Kapitlet fokuserar på hur cirkelledare resonerar och utformar sin didaktiska design i förhållande till tre dilemman som framträdde i analysen av intervjuerna.

Det första dilemman som rör relationen mellan individen och gruppen kan ses som ett centralt didaktiskt problem. Här handlar det om hur cirkelledare balanserar olika aktiviteter för att ge förutsättningar för både individers och gruppens åsiktsbildning. Det andra dilemman om ansvaret för cirkelinhålllet ligger på deltagarna eller ledaren. I det tredje dilemman hamnar relationen mellan cirkelledare och deltagare i fokus när det handlar om vem som ska ha makten att designa cirkelns didaktik.

Gruppens eller individens trivsel

Cirkelledare försöker balansera aktiviteter som uppmärksammar både individens och gruppens möjligheter att trivas i studiecirkeln. Det gör att de arbetar med att skapa förutsättningar för samtal där det finns respekt för andras resonemang och åsikter. Det är centralt för att ett ömsesidigt åsiktsutbyte ska kunna ske i studiecirkeln. När ledarna i intervjuerna framhåller gruppens och individens trivsel talar de ofta om gruppklimat och gruppprocesser. När de beskriver att de försöker påverka gruppklimat och gruppprocesser framkommer

att de söker att hantera dilemman att å ena sidan ha en fungerande grupp och å den andra sidan ha deltagare som trivs och är engagerade i samtalet.

I forskning om grupper och grupparbete ses gruppklimatet spela en väsentlig roll för gruppens och individernas handlande. I gruppklimate finns några väsentliga aspekter. Det handlar bland annat om närhet. Det innebär att deltagarna känner en sammanhållning och tillit till varandra liksom ett ömsesidigt stöd. Vidare krävs att gruppen kännetecknas av en stabilitet som tar sig uttryck i struktur, ordning och kontroll. Kommunikationen (i den goda gruppen) kännetecknas av öppenhet, rörlighet, dynamik och kreativitet (Hempel, 2005). Dessa aspekter återspeglar det goda samtal som nämndes i föregående kapitel. Samtalet ska ha en viss ordning och struktur för att skapa möjlighet till att bilda åsikter. Dessutom ska deltagarna kunna känna stöd och tillit hos varandra. Det är när detta komplex ska realiseras i cirkelsamtalet som ledarna har upplevt dilemman med gruppens och individens trivsel. I två exempel nedan kommer vi ta del av hur cirkelledare väljer att hantera detta dilemma.

Förhållningsregler

Cirkelledare försöker skapa en närhet och tillit mellan deltagarna genom att etablera förhållningsregler. Därigenom önskar de skapa förutsättningar för ett tillåtande och accepterande gruppklimate. Reglerna syftar till att cirkeln ska ha ett jämlikt samtal i vilket deltagarna visar varandra respekt. Redan vid den första cirkelträffen berättar cirkelledare vad de tycker ska gälla för deras studiecirkel. En cirkelledare berättar för deltagarna hur han förväntar sig att de ska förhålla sig mot varandra. Han menar att dessa förhållningsregler syftar till att enskilda individers egenskaper och kunskaper kan komma fram och berika gruppen.

Lite förhållningsregler som är mer allmänna. Det försöker jag att säga den första gången och det handlar om att man ska respektera varandra och att vi är olika. Det är just det som är en tillgång i studiecirkeln. Vi behöver inte göra om varandra utan vi får respektera varandra och att vi tänker olika. Det betyder mycket i cirkeln. Därför är det viktigt att låta alla få komma till tals.

Citatet visar att cirkelledare är medvetna om detta dilemma och ser en nödvändighet i att finna praktiska lösningar för att hantera det. Att uppmärksamma deltagarna på dilemman genom att peka på studiecirkeln som ett forum där enskilda deltagares åsikter ska beaktas i gruppens resonemang kan ses som ett försök att hantera dilemman. En annan sida av dessa förhållningsregler är att de utgör en instruktion för deltagaren om väsentliga utgångspunkter för ett åsiktsbildande samtal. Varje deltagare har rätt att vara den hon är och olikheterna berikar samtalet. Citatet visar att ledaren värnar om den enskilda individens rätt att vara som hon är liksom att olikheten i åsikter och

erfarenheter har ett värde för studiecirkeln som studieform. Att ställa upp förhållningsregler kan ses som ett enkelt sätt att balansera mellan dilemmats två positioner då ledaren delvis överläter på deltagarna att bidra till att skapa förutsättningar för åsiktsbildande samtal.

Varje deltagare ska känna sig erkänd

Ytterligare sätt varpå cirkelledare kan hantera dilemmat med individens och gruppens trivsel är att se till så att enskilda deltagare känner sig erkända i gruppen. Exempelen på hur cirkelledare kan arbeta med detta är många. En av de intervjuade cirkelledarna fångar detta när han uttrycker sig på följande sätt.

Det handlar om struktur. Man måste förstå vad man har för roll. Det gäller vid inslag som planering, val av material, roller och stimulans under cirkelns gång. Det ska leda till stimulans i eget tänkande om cirkeln. Det kan dyka upp något oförutsett /.../ Det är som en balansgång att bli erkänd som människa i studiecirkeln. Cirkelledarens uppgift är då att ha ett förhållningssätt som ser till att ingen dominerar och ingen blir för tyst.

En sak som denna cirkelledare framhåller är att han som cirkelledare måste veta sin roll i studiecirkeln. Den förefaller kräva ett visst förhållningssätt. Denna cirkelledare finner således att det är behövligt för uppdraget som cirkelledare att ha ett förhållningssätt som uppmärksammar en balansgång mellan gruppen och de enskilda individerna. Det gäller i såväl planering som i den "stimulans" man kan ge deltagare och grupp när man träffas. Samtidigt kan man ana att denna balansgång mellan grupp och individ bjuder på oförutsedda utmaningar. Dessa måste man vara beredd att hantera enligt cirkelledaren. Därmed måste man vara redo att ompröva de planer och val man har gjort för studiecirkeln. Bland de utmaningar som ledaren ger exempel på framkommer att det är just i respekten för umgängesreglerna som cirkeldeltagare kan brista. Om en deltagare börjar dominera och kanske ta över mycket av talutrymmet måste man agera som cirkelledare. Ledaren står inför att väga gruppens bästa mot enskilda individers ambition och sätt att agera i studiecirkeln. Om det istället är deltagare som sitter tysta genom en studiecirkel så behöver man överväga vilka insatser man ska göra som inte försämrar en enskild deltagares möjligheter.

Det dilemma som beskrivs här handlar om cirkelledarnas balansgång mellan att å ena sidan hantera insatser för gruppens trivsel och å den andra sidan arbeta för att skapa förutsättningar för den enskilde deltagarens deltagande. I båda fallen syftar det till att skapa förutsättningar för ett cirkelsamtal där cirkeldeltagare kan utveckla, vässa och pröva åsikter. Dilemmat mellan att å ena sidan visa gruppen hänsyn och å den andra sidan visa varje enskild deltagare respekt förefaller grundläggande när man arbetar med grupper för lärande och åsiktsbildning.

Innehållet, deltagarnas eller ledarens ansvar

Det andra dilemma som vi uppmärksammar rör cirkelsamtalets innehållsliga kvalitet. Det rör således den didaktiska vad-frågan om innehållet och dess legitimitet (Abrandt Dahlgren, 2007). Dilemma handlar om huruvida det är deltagarna som helt och hållet ska forma innehållet eller om cirkelledaren ska vara den som påverkar och styr innehållet. Samtidigt som dilemma handlar om ansvaret för studiecirkeln didaktiska innehållsfråga handlar det även om en ansvarsfördelning mellan cirkelledare och cirkeldeltagare. Därmed visar detta dilemma ett problem för sinnebilden av studiecirkeln som en deltagarstyrd lärandeform. Underförstått i den bilden är att deltagarna formar cirkelinnehållet utifrån sina erfarenheter, kunskaper och åsikter.

Intervjuerna med cirkelledare problematiserar delvis den bilden då det framhålls att ett helt deltagarstyrt samtal inte alltid har en god kvalitet. För att åstadkomma ett kvalitativt bra samtal krävs att en ledare håller ett vakande öga över processen och även bryter in för att skapa goda förutsättningar för samtalet. Detta dilemma sätter in studiecirkeln i ett sammanhang av att vara såväl ett grupparbete som ett ledarlett samtal. Sett utifrån tanken om grupparbete så ska cirkelgruppen arbeta tillsammans för att utveckla såväl gruppens resonemang som enskilda deltagares åsikter. När det goda grupparbetet beskrivs (Granström, 2005) finner man att en kritisk punkt är att den enskilde deltagares bidrag tas om hand. Det innebär att deltagares åsikter ska mötas med respekt liksom att hon ska kunna yttra det hon vill utan att känna risk för bestraffning. Detta är grundläggande förutsättningar för att gruppen ska kunna pröva varje enskilt yttrande i relation till andra yttranden i samtalet. Det kräver att deltagarna är ödmjuka inför sina egna åsikter samt att man är beredd att ompröva de egna åsikterna. Detta känner vi igen från resonemanget i föregående kapitel om deliberation. Där framhålls att åsiktsbildning sker genom att deltagare resonerar med varandra. För att kunna avancera resonemanget krävs att deltagarna delger varandra sina argument och prövar varandras argument liksom att den enskilde deltagaren även prövar sina egna argument. Detta sker enligt endast i ett samtal som är fritt från tvång (Habermas, 1996). Dessa två teoretiska tankar framhåller att gruppmedlemmarna tillsammans skapar ett innehåll.

I det följande visar fyra exempel hur cirkelledare hanterar detta dilemma. Det framkommer tydligt att ledarna försöker att involvera deltagarna för att de ska stå för och skapa innehållet. I ledarnas didaktiska tänkande finns designinslag som på olika sätt söker skapa förutsättningar för en jämlik deltagarmedverkan.

Finna en gemensam referensram

En utmaning som cirkelledare finner är att cirkeldeltagare har svårt att på egen hand skapa det goda samtalet. Cirkelledare har uppmärksammat olika saker men det vi stannar vid i detta avsnitt rör ett problem för deltagare att kunna förstå varandra. För att kunna pröva andras yttranden krävs att deltagarna har någon form av gemensam förståelse. En cirkelledare har funnit att deltagarna behöver ha det han kallar för en gemensam referensram. Med en sådana kan de enklare skapa förståelse för varandras åsikter. När ledaren bestämmer att han måste hjälpa deltagarna att finna en referensram kan man säga att han lägger sig i samtalets ordning, men han gör det i syfte att skapa goda förutsättningar för cirkeldeltagarna att delta i ett samtal där deras åsikter skapar innehållet. Han vill förhindra ett samtal där deltagarna pratar förbi varandra och möjliggöra att de i samtalet kan utveckla sina åsikter. I citatet nedan beskriver cirkelledaren, med erfarenheter av olika samhälls- och troscirklar, hur han skapar förutsättningar för ett cirkelsamtal där deltagarna får något gemensamt att prata om. Hans beprövade erfarenhet säger honom att utflykter från cirkellokalen är värdefulla. Han vill att deltagarna ska uppleva något tillsammans som gör att de får något gemensamt att referera till i cirkelsamtalet. I citatet är det ett biobesök som är exemplet.

Man är ute och ser nånting som handlar om ämnet och sedan har man en gemensam referensram när man kommer tillbaka till studiecirkeln nästa gång. Det tycker jag är viktigt att man har någon form av gemensamma referensramar. Har man inte det får man skapa det. Man kan gå ut på bio tillsammans och se en film som anknyter till ämnet eller låna en dvd. Jag tycker det är bättre om man kan göra det i levande livet och lämna cirkellokalen.

I citatet framkommer att poängen med detta moment är att stärka deltagarnas möjlighet att utveckla sina resonemang. Återigen är det hans erfarenhet som talar när han har identifierat att en gemensam referensram är väsentlig för deltagarnas åsiktsbildning. Om det ska bli en referensram som deltagarna ska använda när de tolkar varandras argument i studiecirkeln bör den finnas från cirkelns början. Därmed har de möjlighet att bättre komma fram med sina poänger om aktuella sakfrågor liksom att de även kan utveckla åsikter. Enligt cirkelledarens resonemang finns det ytterligare en väsentlig aspekt med detta moment, nämligen att något händer med gruppen om den lämnar den ordinarie cirkellokalen. Det är därför som han menar att en biograffilm är att föredra framför en dvd-film.

Om detta inslag i cirkelsamtalet betraktas utifrån dilemmat om innehållet är deltagarnas eller ledarens ansvar finner vi att cirkelledaren påverkar förutsättningarna för att deltagarna ska kunna föra resonemang på egen hand.

Att låta deltagarna förbereda sig inför studiecirkelträffar

Ett annat sätt som detta dilemma framträder på i cirkelledares didaktiska design är när de vill utveckla deltagarnas sätt att resonera. Ledare vill helt enkelt skapa ett samtal med bättre möjlighet till åsiktsbildning. I detta exempel handlar det om att ledaren vill påverka deltagarnas sätt att argumentera. Han vill inte att de ska komma till cirkelträff efter cirkelträff och prata om samma saker. Därför ingår det hemuppgifter i hans didaktiska design för studiecirkeln. Genom att deltagarna förbereder sig hemma inför cirkelträffarna har de bättre möjlighet att dels kunna sätta sig in i hur andra deltagare resonerar i samtalet, dels pröva andras såväl som egna åsikter. Hemuppgifterna handlar om att läsa ett visst avsnitt i studiecirkelns litteratur, eller att se ett tv-program, eller att klippa ut artiklar ur dagspressen som rör cirkelämnet, för att nämna tre olika slags hemuppgifter.

Precis som cirkelledaren i citatet nedan så vittnar även andra ledare om att cirkeldeltagare inte alltid tar sig tid att göra uppgifter i perioden mellan cirkelträffarna. Även om ledaren har en didaktisk design som bygger på att deltagare fullgör hemuppgifter innebär det inte att deltagarna per automatik gör det.

/.../ svårt när inte alla läser, det är ett olösligt problem. Min strategi är att tillåta dom som läst på att komma till tals. Det går inte att uppdatera dom andra. Det upplever jag som omöjligt. Då har man som cirkeldeltagare ett ansvar. Man kan inte dadda hur mycket som helst. Finns en gräns hur mycket man kan stötta dem. Det kan låta cyniskt. Jag upplever att det spelar ingen roll vad du gör. De kommer inte att läsa på vad än du gör. De har en så'n livssituation och då får man vara glad att de kommer och är med på det som sker.

Det framkommer att det är mycket i livet runt cirkeldeltagarna som påverkar deras möjlighet att delta på ett aktivt och önskvärt sätt i studiecirkeln. Men om deltagarna inte har gjort hemuppgifterna så faller cirkelledarens plan, varpå den didaktiska designen får omprövas. Då gäller det att kunna hantera den situation som uppstår. I citatet ovan beskriver ledaren hur han ger företräde till de deltagare som faktiskt har gjort hemuppgifterna. Deltagare som inte har förberett sig får stå sitt kast. Det innebär att ledaren styr vilka som inledningsvis har rätt att yttra sig. I sin tur innebär det även en begränsning av vilka som kan vara med och utveckla innehållet.

Hemuppgifterna sätter fingret på ett problem som cirkelledarna upplevt, nämligen att cirkelträffarna inte räcker till för deltagarnas åsiktsbildning. Därför måste de hitta sätt som cirkeldeltagarna kan förbereda sig på mellan träffarna. Ledare vill inte stå för innehållet vid cirkelträffarna, och de vill heller inte att deltagarna ska repetera samma ståndpunkter och kähphästar gång efter

annan. De vill leda ett cirkelsamtal där deltagarna deltar aktivt och prövar nya sätt att se på saker, där de väger andras och egna argument mot varandra.

Att hjälpa deltagare förstå varandra

De två föregående exemplen har visat när cirkelledare önskar skapa förutsättningar för åsiktsbildande samtal. Ledare har sökt skapa förutsättningar så att deltagarna ska resonera på ett mer konstruktivt sätt för cirkelgruppens gemensamma resonemang. I de exempel som används i detta avsnitt framkommer att deltagare ibland inte kan uttrycka sig på sätt som bidrar till cirkelsamtalens utveckling. När då ledare stödjer enskilda individer att vara tydliga i sina resonemang finner man att de delvis påverkar innehållet.

De intervjuade cirkelledarna har erfarenhet av samtal där deltagare pratar förbi varandra. Det innebär att deltagare inte förstår varandras resonemang. Cirkelledare upplever det som kraftlösa cirkelsamtal då åsiktsbildningen uteblir. Därför kan de känna sig tvingade att bryta in i samtalet för att hjälpa deltagare att göra sina poänger tydliga för de andra. I citatet nedan berättar en cirkelledare om hur hon hjälper deltagare att uttrycka sin mening. Hon uttrycker sig tämligen rakt när hon menar att det handlar

... om att få den människan att vara konkret. Försöka att få den att tydliggöra vad man menar. Att tala om varför man tycker som man gör. Är det ett problem eller vill man bara vara gnällig? /.../ Schyst att denna människa får förklara och uttrycka sig. Det är även att visa att man tar människan på allvar genom att lyfta fram denna. Men man får inte vara anklagande. Det är en ambition men det är inte alltid man lyckas.

Ledaren hjälper således deltagarna med att skapa en skärpa i argumentationen. Det handlar inte om att enbart tydliggöra en poäng utan även att sätta in den i ett sammanhang. Man kan se detta stöd som ett sätt varpå ledarna söker stödja deltagarna att kunna ta ansvar för cirkelns innehåll. Ledaren bryter in och tolkar enskilda deltagares yttranden. De gör det dels i syfte att deltagarna ska lära att uttrycka sig, dels att skapa ett samtalsinnehåll som bidrar till deltagarnas åsiktsbildning. I ett åsiktsbildande samtal är det viktigt att deltagarna förstår varandra för att de ska kunna bilda åsikter och utveckla resonemangen i samtalet. Att just förstå vad andra menar eller ur vilket perspektiv de tolkar något framstår som ett centralt villkor för åsiktsbildning.

För cirkelledarna är det viktigt att samtliga cirkeldeltagare är med i samtalet. Därför kan man se ledarnas stöd till enskilda deltagares resonemang som ett sätt varpå de söker stödja gruppen att förstå varandra. Deltagare har inte enbart olika perspektiv utan de kan även befinna sig ”på olika nivåer” som en cirkelledare uttrycker det. Därmed blir det en uppgift för cirkelledare att gå in i samtalet och försöka anpassa innehållet så att samtliga förstår det. En

cirkelledare beskriver detta som en svår uppgift i och med att den handlar om att försöka förena olika deltagares perspektiv.

Ja men då är det cirkelledarens uppgift att förenkla. I stort sett betyder väl det här det här och då kan man få med en del av de andra även om den som pratar kan ha gjort det så komplext att det kan vara svårt att greppa. Då är det en balansgång där igen att kunna vara den som förmedlar länkarna mellan deltagarnas erfarenheter. Det låter enkelt men det är svårt.

Cirkelledaren som yttrar sig i citatet ovan ringar in ett par utmaningar som deltagare i cirkelsamtal kan möta. Det ena är svårigheten att förstå varandra på djupet trots att man deltar i samma samtal. Utmaningarna finns i de mobiliserande studiecirkelns samtal då de ofta rör komplexa fenomen i samhället. Kring dessa fenomen resonerar deltagarna med olika värderingar och åsikter. Därför kan man behöva känna till bakomliggande utgångspunkter för att över huvud taget kunna förstå andras resonemang. Förutom att ta en modererande roll behöver studiecirkelledaren tolka och förmedla sin tolkning av deltagares resonemang. Ledarens tar ansvar för att innehållet blir tydligt och är förståeligt för samtliga i gruppen. Detta förefaller vara en viktig roll för en cirkelledare i mobiliserande och åsiktsbildande studiecirkel. Inte minst då deltagare saknar denna förmåga att fullt ut ta ansvar för cirkelns innehåll.

Att få igång ett tystnat samtal

Det fjärde exemplet kring dilemmat om ledares eller deltagares ansvar för samtalsinnehållet utgår från en situation då cirkelsamtalet går i stå i takt med att deltagarnas yttranden klingar av och till slut tystnar. Då deltagarna tystnar innebär det att de tillfälligt släpper ansvaret för samtalsinnehållet till ledaren. Denne står då inför en utmaning att återigen få i gång samtalet.

Varför deltagarna slutar att prata är svårt för cirkelledare att veta. De intervjuade ledarna anar att deltagare känner att de inte har något att bidra med, att ämnet cirkelsamtalet behandlar i stunden inte intresserar dem eller att de inte vill säga något. För cirkelledarna förefaller det vara viktigt att agera så att samtalet kommer igång igen. En cirkelledare menar att om inte hon tar vid kan gruppklimatet skadas då någon storpratare kan ta över. Därför är det cirkelledarens ansvar ...

... att få igång samtalet om det stannar av. Då får man bli den formella ledaren och därmed inte sagt att det inte kan finnas en informell ledare i gruppen ibland. Den tar över om den formella ledaren inte fyller sitt uppdrag.

Av detta citat förstår vi att en risk när cirkelsamtal tystnar är att någon deltagare passar på att lägga beslag på talutrymmet och ta kommandot. Talföra cirkeldeltagare kan se sin möjlighet att få prata om det de önskar. Det kan skapa

en ovälkommen maktobalans mellan deltagarna. Därför är det viktigt att cirkelledaren är alert och med på det som sker i cirkelsamtalet. När ett cirkelsamtal tystnar har således ledaren ansvaret för att det får ett samtalsinnehåll som deltagarna kan engagera sig i.

För den oerfarne cirkelledaren kan det vara en mardröm och man fyller det då gärna med innehåll själv. Ledaren börjar i princip att föreläsa om någonting. Den erfarne cirkelledaren är vis av erfarenhet och har lärt över tid hur den aktuella gruppen fungerar och vilka faror som lurar runt hörnet. De har en beredskap för hur de ska hantera en situation där cirkelsamtalet har tystnat. Genom olika strategier låter de deltagarna själva reparera samtalet. Det handlar om att återigen engagera deltagarna och låta dem bidra med yttranden samt se till så att dessa återigen skapar ett innehåll att samlas kring. En cirkelledare ger följande beskrivning av hur han agerar i en sådan situation.

I regel har jag punktat upp något som liksom ligger nära det cirkelsamtalet har handlat om. Jag har så att säga tio frågor i bakfickan. Nappar de inte på den ena kanske de nappar på den andra frågan. Eller så får man kanske kolla av varför det inte funkar. Kanske sitter de med sina tankar åt ett annat håll. Då får man fråga: - Vad tänker ni på idag? Eller: - Vad upplevde du på vägen hit. Då börjar man så att säga på deras egen nivå, där de är just i stunden. /.../ De andra kan känna igen sig. Det löser upp och så kommer man in på det som var tänkt. Man får vara lite psykolog. Känner av lite av känslor också i en grupp

I citatet ovan framkommer att ledaren arbetar med två företeelser i situationer då det gäller att få igång samtalet. Det ena rör innehållet och det andra rör gruppklimatet. I båda fallen använder han frågor för att engagera deltagarna. Detta är frågor som cirkelledaren har tänkt ut i förväg och som ligger cirkelsamtalet nära. Det andra utgår från att ta reda på vad deltagarna fyller sina tankar med i stunden. Om det är saker som ligger utanför studiecirkeln ämne tar man upp det. Av erfarenhet vet ledaren att gruppen så småningom kommer att hitta en väg tillbaka till samtalsämnet igen. Som framkommer i citatet så känner cirkelledaren även av stämningen i gruppen. Kanske är det något på gång i gruppen som behöver hanteras. Det sistnämnda ligger nära det som beskrevs i kapitlets första dilemma om individers och gruppens trivsel. I detta exempel är det cirkelledaren som tar ansvar för att cirkeln har ett innehåll, men han vill inte fylla det med innehåll utan det ska deltagarna göra.

Är cirkelsamtalet ledarens eller deltagarens ansvar?

Det tredje dilemman rör vems ansvaret är för att det ska bli ett åsiktsbildande studiecirkelsamtal. Är det ledarens eller är det cirkeldeltagarnas ansvar. Detta dilemma kan ses som De två tidigare avdelningarna har rört två dilemman som

går in i varandra i ljuset av de två tidigare dilemman som beskrivits i detta kapitel. Den första avdelningen handlade om att å ena sidan stödjarens gruppens trivsel och att stödja enskilda individer å den andra sidan. När detta dilemma beskrevs gavs det exempel på hur cirkelledare kunde framhålla deltagares förhållningsregler i samtalet, ledarens ansvar för att skapa ett bra gruppklimat och vikten av att kunna hantera konflikter. Den andra avdelningen uppmärksammade ett dilemma om vem som ska stå för innehållet i en studiecirkel. En åsiktsbildande studiecirkel vilar på deltagarnas engagemang och deras bidrag av innehåll till cirkelsamtalet. Därför kan de behöva designa studiecirkeln så att den stödjer ett samtal som i mångt och mycket utgår från deltagarnas tankar och åsikter. Gemensamt i de två tidigare avdelningarna är att cirkelledare berättar om vad de gör för att skapa en studiecirkel som ligger sinnebildligt av en deltagarstyrd studieform nära. Dock är inte deltagarna med i skapandet av cirkelns didaktiska design då ledaren beslutat om den på förhand. I detta finner vi ännu ett dilemma. Ledarna leder studiecirkeln med fast hand genom att skapa strukturer, lärandeformer och umgängesformer i studiecirkeln, samtidigt som ledarna vill att cirkeldeltagarna ska vara aktiva och ta ansvar för cirkelns inre liv. Därmed pekades det tredje dilemma ut, nämligen om studiecirkeln är ledarens eller deltagarnas ansvar. Detta dilemma rör makten i den demokratiska studieformen studiecirkel. Å ena sidan säger ledaren om deltagardelaktighet att det är deltagarna som ska ha makten, å den andra sidan framhålls vikten av att det finns en studiecirkelledare. Nedan används två exempel på för att illustrera detta dilemma.

Att känna av gruppens erfarenheter

Detta dilemma framträder tydligt när ledarna berättar att det är de som avgör huruvida cirkelgruppens deltagare är mogna för delaktighet. Enligt cirkelledares resonemang har en grupp där deltagare har erfarenhet av åsiktsbildande studiecirkel bättre förutsättningar för att vara delaktiga än en grupp med cirkelovana deltagare. I citatet nedan beskriver en ledare hur han utifrån sin bedömning av gruppen bestämmer i vilken utsträckning de kan vara delaktiga.

Är det en osäker grupp måste man skapa trygghet för att den ska kunna komma loss. Men i en erfaren grupp där kan man starta tidigare med att lägga ut ansvar, att de kan känna delaktighet och att de själva kan ha en trygghet i vad det handlar om än i en osäker grupp. Där finns skillnaden med strukturering i förväg.

I citatet ovan beskriver cirkelledaren hur bedömning av gruppens mognad påverkar hans didaktiska överväganden. Denna bedömning avgör vad som ska planeras i förväg av honom och vad som kan bestämmas gemensamt i samtalet.

Att deltagarnas delaktighet villkoras av ledarens bedömning av gruppens beredskap innebär att deras möjlighet att vara delaktiga begränsas.

Delaktighet kräver något av deltagarna. Den kräver att de har ett förhållningssätt till såväl andra deltagare som till studiecirkelsamtalets innehåll. Det är därför ledaren i citatet ovan ser vikten av att skapa strukturer som passar varje grupp. Upplevs gruppen osäker väljer cirkelledaren att anamma metoder som bidrar till trygghet i gruppen. I en grupp som inte anses mogen för deltagardelaktighet torde problemen kunna bli stora om det inte skulle finnas en cirkelledare. Enstaka personer skulle kunna dominera andra deltagare. Det säger något om studiecirkeln ideal om delaktighet, nämligen att det kan vara svårt att uppnå. I samtal som tystnar, i cirkelsamtal där talovilliga deltagare ger de talföra utrymme eller i samtal där någon deltagare tar över studiecirkeln finner man att delaktigheten i studieformen betänkligt begränsas. Detta talar för att det finns en cirkelledare som tar ansvar för cirkeln samtalsprocesser.

Att hantera förväntningar

Cirkelledare möter även deltagares förväntningar på studiecirkeln. Deltagare kan tillkännage sina förväntningar vid olika tillfällen i studiecirkeln. Sett till dilemmat om ansvar för studiecirkeln så påverkar deltagarnas förväntningar cirkelledares anpassning av den på förhand formade didaktiska designen. Det är således upp till ledaren att hantera deltagarnas förväntningar. I citatet nedan beskriver en cirkelledare hur hon lyssnar till sina deltagare och deras förväntningar på studiecirkeln.

Nja, jag frågar alltid om förväntningar? Vad tänker ni om det här? Man kan ha med sig så mycket olika tankar om vad man vill ha ut av studiecirkeln. Man kan inte vara så fyrkantig som cirkelledare heller. Folk kan komma på en bit in i studiecirkeln om hur de vill arbeta eller vad de vill fokusera.

Sett till frågan om vems ansvaret är för studiecirkeln framhåller cirkelledaren i citatet vikten av att ledaren lyssnar till deltagarna. En tolkning av citatet är att ledaren inledningsvis tar del av cirkeldeltagarnas förväntningar på studiecirkeln. Dessa läggs sedan till den planering och struktur som cirkelledaren har arbetat fram före första cirkelträffen.

De erfarna cirkelledarna menar att det är viktigt att lyssna till deltagarnas förväntningar och önskemål flera gånger under studiecirkeln genomförande. När cirkeln väl är i gång kan cirkelsamtalet ha fått in dem i nya tankebanor. Det gör att deltagare plötsligt kan efterfråga en annan inriktning för cirkeln. Cirkelledares lyhördhet för deltagarnas önskemål kan på detta sätt ses som ett verktyg för att hantera dilemmat om vems ansvaret är för cirkeln. Ett ansvar som då delas mellan deltagare och ledare.

Bara för att en idé kommer från deltagare behöver den inte vara bra. Det är en lärdom som cirkelledare har gjort. Därför gäller det att kunna ha is i

magen och överväga förslaget om hur man ska gå vidare i studiecirkeln innan man uttalar sig om det. Ibland kanske cirkelledaren är ivrig att låta deltagarna göra avtryck i studiecirkelns utformning. Men det ursäktar inte att ledaren kan godkänna alla förslag. Med andra ord måste de förslag som deltagarna kommer med ha en substans, det räcker inte med att det är en idé om cirkelns utformning som kommer från deltagarna. Cirkelledare ser sig här ha ett ansvar för cirkeln som kanske inte deltagarna har.

Det gäller att inte vara för snabb. Ibland kanske inte idén är så genomtänkt och hur balanserar jag då det. Jag är triggad på att det kommer ett initiativ och det måste jag vara med på så att jag inte är den här allena rådande läraren. Tänk om förslaget är dumt, om det inte funkar, då måste det övervägas inte bara av mig. Men om gruppen säger att det här är bra så måste jag gå med på det. Men ofta vänder sig inte deltagare till den övriga gruppen när de ger ett förslag utan till ledaren. Det är till mig de vänder sig. Jag sitter på högkanten även om det är ett runt bord. Där sitter ju ordförande och läraren, egentligen kanske jag inte ska sitta där. Har provat att sätta sig mitt i med då har det blivit förvirring.

En annan sak som framkommer i citatet ovan är att deltagare gärna vänder sig till ledaren. Det innebär att de ser ledaren som den person som har makt att bestämma över cirkeln. Denne cirkelledare vill hellre se sig som en i gruppen. Ofta vill cirkelledare se sig som en i gruppen vilket innebär att de är där på samma villkor som de andra deltagarna. Men det är inte alltid som deltagarna ser dem som en annan cirkeldeltagare utan de är ledare. Därmed kan deltagarna ha förväntningar på cirkelledaren som de själva inte vill uppfylla.

Slutord

Betraktas kapitlets tre dilemman kan vi konstatera att de rör centrala aspekter i en studiecirkel så som horisontella relationer och deltagares möjlighet att påverka studiecirkelns innehåll och utformning. Dessa dilemman sätter fingret på den gängse sinnebild som finns om att studiecirkeln är en studieform som möjliggör åsiktsbildning i cirkelsamtal. Larsson (2006) ser åsiktsbildning via tvångsfria samtal som en väsentlig bas för demokratisk politisk handling. Det är ett skäl till att studiecirkelns genomförande blir intressant och viktigt i det han benämner för mobiliseringsdidaktik. Att vara studiecirkelledare i cirklar med samhällsteman är då således ett uppdrag för framtida demokratiskt handlande. Som detta kapitel har visat gäller det för cirkelledare att vara vaksam på hur studiecirkeln genomförs.

Exemplen som har använts i detta kapitel har visat erfarna cirkelledare arbete med att skapa förutsättningar för ett bra cirkelsamtal. Ledarna försöker realisera en idé de har om vad ett bra studiecirkelsamtal är. Det framkommer även att deras erfarenhet rustat dem med en nödvändig beredskap för att kunna hantera olika utmaningar som cirkelsamtalet skapar. Dessa två aspekter, att ha

en idé om vad ett bra cirkelsamtal är och att ha en beredskap för att hantera det oväntade, förefaller centrala för cirkelledarna när de ska hantera det vi i denna antologi kallar för didaktiska dilemman.

När det gäller ledarnas hanterande av dilemman kan det närmast beskrivas som att de försöker balansera olika alternativ eller scenarion mot varandra. Dilemmana finns där och därför gäller det att kunna hantera dem. En väsentlig sak i detta är att ledaren inte är låst vid sin ursprungliga plan för cirkeln utan är beredd att justera den. Det gör att ledarens didaktiska design för cirkeln är öppen för att ändras, och det framstår nästan som att designen av nödvändighet måste ändras under cirkelns gång. Designen ger inte bara den grova linjen för ledarnas didaktiska handlande utan även det nödvändiga utrymmet för didaktiska interventioner i cirkelsamtalet.

Att ledarna intervenerar i samtalet skulle kunna ses som en inskränkning i deltagarnas delaktighet i cirkelsamtalet. Men om inte ledaren intervenerar i samtalet är det någon annan som gör det. Exempelvis kan de talföra deltagare som nämnts i detta och föregående ta över samtalet både vad gäller talutrymmets utnyttjande som att avgöra vilka sakfrågor och perspektiv som ska råda i cirkelsamtalet. Skillnaden i cirkelledares interventioner är att de ser till studiecirkelns helhet. Exempelvis kanske en ledare får tumma på sin didaktiska idé om att cirkelsamtalet ska formas av deltagarna om hon upptäcker att gruppen inte fungerar. Eller så får man kanske vara påhittig och finna sätt som gör att cirkeldeltagare utmanar sina käpphästar.

En slutsats som vi kan dra av detta kapitel är att studiecirkeln är en studieform som inte är alldeles enkel. Processen som den förknippas med och som möjliggör åsiktsbildning är komplex. Utmaningarna för den ideala processen är många och exemplen som använts i detta kapitel visar ett par exempel. Samtidigt framkommer det att erfarna cirkelledare har en beredskap för att kunna hantera saker som plötsligt kan hända. Det innebär att det goda studiecirkelsamtalet kräver att man uppmärksammar vad som sker i samtalet.

Det radikala medvetandegörandet

– en snårig väg med fallgropar

Henrik Nordvall

I många sammanhang handlar mobiliserande folkbildning om att göra människor uppmärksamma på närvaron av makt och förtryck. Syftet kan exempelvis vara att motverka diskriminering i olika former eller att visa på hur en viss kategori människor – kvinnor, arbetare, romer – på ett eller annat sätt fördelas på ett systematiskt och orättfärdigt sätt i samhället. Det finns en omfattande utbildnings- och folkbildningsverksamhet med denna inriktning, så väl i det civila samhället som inom offentlig sektor och arbetsliv generellt. I det här kapitlet kommer vi att ta upp denna form av mobiliserande folkbildning. Det finns flera skrifter på temat som lyfter fram goda exempel och ger konkreta vägledningar om hur olika värderingsövningar kan organiseras, hur olika maktaspekter kan belysas och så vidare (se t.ex. Törnqvist, 2008). Det är inte vårt ärende här. I stället vill vi, som vi gjort tidigare i denna bok, uppmärksamma dilemman av olika slag som kan uppstå vid genomförandet av mobiliserande folkbildning syftandes till att påverka människors sätt att tänka. Vi vill också presentera ett teoretiskt perspektiv på denna typ av folkbildning. Genom att anlägga ett visst teoretiskt perspektiv, som presenteras nedan, är avsikten inte att komma med entydiga vägledningar för praktisk handling. Snarare är tanken att stimulera till reflexion genom att visa på problematiska aspekter av till synes självklart ”goda” inslag i en mobiliserande didaktik, så som deltagarinflytande och dialog. Det är inslag som är svåra att hantera, inte minst när tiden till förfogande är starkt begränsad. Starkt kringskurna tidsramar är nämligen inget ovanligt för pedagoger som verkar för radikal mobilisering. Ofta ska frågor om makt och orättvisor introduceras för en ny grupp inom loppet av några timmar, exempelvis vid korta utbildningsinslag på kurser och fortbildningsdagar. Frågor som kan vara både komplicerade och provocerande för deltagarna.

Att påverka människors tänkande

Om människor ska mobiliseras till att förändra samhället är det centralt att de inte uppfattar den rådande samhällsordningen som ödesbestämd. En ordning skapad av en obestridlig guds vilja, av naturens lagar eller av en allsmäktig marknadskraft är ju inte meningsfull att försöka göra något åt. För rörelser och andra aktörer som vill förändra vad man uppfattar som orättfärdiga förhållan-

den gäller det därför att göra människor benägna se att en förändring både är möjlig och önskvärd. En central uppgift blir alltså att sprida en medvetenhet om det man riktar sin kamp mot – om det är diskriminering, brist på jämställdhet eller vad som nu kan tänkas vara i fokus. Syftet med den mobiliserande folkbildningen blir då att medvetandegöra människor om att det finns en makt över sakernas ordning och att den makten kan utmanas.

En centralgestalt för denna typ av folkbildning är den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1921-1997), känd för sina böcker om pedagogik för förtryckta och frigörelsens pedagogik (Freire, 1976, 1977). En grundläggande tanke hos Freire, som själv arbetade aktivt för att bekämpa fattigdom och analfabetism, är att de fattiga inte passivt ska tillgodogöra sig de kunskaper och världsbilder som framförs av härskande grupper i samhället. De bör istället utveckla en egen kritisk förståelse av sin situation. Detta bör ske genom en pedagogik som premierar dialog och deltagarnas egna aktiva medverkan i kunskapsprocessen. Freire har inspirerat vuxenpedagoger världen över som intresserat sig för hur utbildning och folkbildning kan bidra till att bryta förtryckande strukturer, när det gäller så väl klass som genus och rasism.

Vi kommer återkomma till Freires tankar när vi diskuterar olika former av mobiliserande folkbildning i detta kapitel. En annan portalgestalt när det gäller radikalt inriktad folkbildning syftandes till samhällsförändring, som vi mer genomgående kommer ta hjälp av i vår beskrivning av mobiliseringsdidaktik i detta kapitel, är den italienske marxisten Antonio Gramsci (1891-1937). Han är framför allt känd för det perspektiv på makt som han utvecklade under sin tid som politisk fånge efter att Mussolini gripit makten. I fängelset rannsokade Gramsci det nederlag som arbetarrörelsen lidit mot fascismen och utvecklade en syn på makt och politisk kamp som genom hans utsmugglade fängelseanteckningar kommit att inspirera både forskare och aktivister.

Folkbildningsforskare som inspirerats av Gramsci har särskilt tagit fasta på hans idéer om en ständigt pågående kamp om tolkningsföreträde i samhället, där olika sociala och politiska grupper kämpar om att upphöja sina perspektiv på samhället till "allmän kunskap" (Arvidson, 1985; Nordvall, 2002). En sådan framgång får till följd att politiska antaganden om samhället och dess utveckling uppfattas som opolitiska och givna, både av allmänheten och politiska motståndare, och därför sällan ifrågasätts. Det kan beskrivas som att vissa "populära sanningar" får fäste i vad Gramsci kallade ett "sunt förnuft". Makt utövas på så vis genom att ett brett samtycke för den rådande ordningen etableras, som även underordnade grupper delar. Den fattige finner sig således i att vara fattig eftersom han eller hon "förstår" att hans eller hennes situation är naturlig eller självförvållad. Vi kan också se att många, både män och kvinnor, accepterar ett samhälle där män som grupp har större inflytande i arbetsliv och offentliga sammanhang, eftersom det uppfattas som naturligt att män och kvinnor har olika roller. Det kan även handla om att en ekonomisk

teori, som ursprungligen hör hemma i ett visst politiskt läger, får ett sådant stort genomslag att samtliga politiska partier ansluter sig till den. Det är exempelvis så vissa har tolkat nyliberalismens genomslag i de senaste decennierna, då den offentliga sektorn i Sverige omvandlats genom privatiseringar, bolagiseringar och avregleringar. Marknadsmodeller har blivit till ideal även för den offentliga organiseringen av vård- och utbildningssektorn, och marknadsreformer inom välfärdssystem betraktas inte längre som ett uttryck för en extrem nyliberalism. Istället har dessa setts, av såväl borgerliga som socialdemokratiska regeringar, som naturliga och rationella organisationslösningar som stimulerar en "effektivare produktion".

Ett tänkande som etableras som så allmänt och självklart att få ifrågasätter det kan med Gramscis språkbruk beskrivas som ett hegemoniskt tänkande. De grupper som lyckas etablera sitt tänkande som hegemoniskt skapar sig en betydande maktposition, deras perspektiv kommer därmed att accepteras som sunt förnuft. Grupper och rörelser som vill utmana en sådan makt måste aktivt sprida andra sätt att tänka, andra kunskaper, något som på sikt kan omvandla det hegemoniska tänkandet i riktning mot den egna rörelsens intressen. Därför blir olika typer av utbildning en viktig dimension i den ständigt pågående tolkningskamp – det mothegemoniska arbete – som samhällsförändrande rörelser måste ge sig in i.

I det här kapitlet ska vi diskutera denna typ av utbildning som avser förändra aspekter av det allmänna tänkandet och som avser utmana olika former av makt och förtryck. Vi kommer särskilt uppmärksamma olika dilemman som kan uppstå när lärare och aktivister tvingas förhålla sig till omständigheter som sällan är ideala för det syfte man har med den utbildning som ska genomföras. Det ligger på sätt och vis i sakens natur att utbildning som avser utmana befintliga maktstrukturer stöter på patrull i olika avseenden. Frågor som rör makt, och som utmanar invanda föreställningar, upplevs många gånger som provocerande. I studier av utbildningsinsatser som syftar till ökad medvetenhet beträffande frågor om makt och genus, så kallad feministisk didaktik ("feminist pedagogy"), är motstånd bland deltagare/studenterna mot pedagogens budskap ett fenomen som uppmärksammats av flera forskare (Titus, 2000; Webber, 2005). Det är inte bara män, som ofta pekas ut som orättfärdigt privilegierade ur ett sådant perspektiv, som tenderar att reagera negativt. Det finns ofta också hos kvinnor en olust och ett motstånd inför att utpekas som underordnade i olika avseenden. Ett kritiskt genusperspektiv pekar ju på maktaspekter som rör det privata livet, exempelvis mönster av över- och underordning i en heterosexuell parrelation, vilket många kan uppfatta som en obehaglig och provocerande tanke. Det kan handla om att det man själv uppfattar som en kärleksfull omsorgstanke – låt säga huvudansvar för barn och stöd i partners karriär – beskrivs som uttryck för ett strukturellt förtryck.

Förutom att utmaningar kan uppstå i form av motvilliga deltagare i den undervisning man avser bedriva, kan man tvingas förhålla sig till tidsramar som begränsar ens handlingsutrymme. Ibland tvingas man förhålla sig till båda dessa begränsningar, vilket vårt följande exempel visar på.

Deltagarmotstånd som didaktiskt dilemma

En inte ovanlig situation för utbildare som ska introducera kritiska perspektiv på makt i olika sammanhang är att tilldelas en begränsad tid för detta inom ramen för en längre utbildning, på arbetsplatser, i det civila samhället eller den reguljära utbildningen. På kort tid ska en kritisk förståelse mobiliseras hos deltagarna. De flesta skulle nog hålla med om att önskvärd form av kritisk förståelse utvecklas först under en längre tid, och att en ideal situation skulle förutsätta ett betydande utrymme för bearbetning och reflexion. Det finns också forskning som understryker detta, vilket vi ska återkomma till (Bisom-Rapp, 2001). Men i praktiken uppstår oftast restriktioner som måste hanteras, som sällan är ideala. Vi tänkte diskutera detta med utgångspunkt från en workshop om genus som arrangerats inom ramen för en veckoslutskurs för studiecirkelledare i ABF som vi studerat (Nordvall & Wieslander 2019). Syftet med workshoppen, som planerades i samråd mellan oss forskare och en pedagog, var att uppmuntra till kritisk medvetenhet om genus och makt. Designen vilade på den genusvetenskapliga grundtanken om att kön, identitet och sexualitet är något som är socialt och kulturellt konstruerat. En relaterad bakomliggande feministisk grundtanke var också att samhället präglas av en könsmaktstruktur och att det är angeläget att förändra denna. Den feministiska medvetenhet som workshoppen skulle uppmuntra kan därför beskrivas som *en förmåga att se könsmaktstrukturer, en insikt om att dessa strukturer är mänskligt skapade och en vilja att förändra dessa*.

Det finns en rad olika sätt att organisera undervisningen för ett sådant ändamål. Vanligt är olika processinriktade övningar där fokus riktas mot värderingar och attityder.⁵ Just vid detta tillfälle valde vi att pröva en design där sakargument och faktakunskap placerades i förgrunden. Avsikten var att därigenom undvika att pedagogens projekt lättvindigt skulle kunna avfärdas som ett uttryck för individuella åsikter.⁶ Detta gjordes främst genom att ojämlika förhållanden mellan män och kvinnor i samhället påvisades med statistik från SCB. Dessutom gavs en introduktion till perspektiv från genusforskning som kopplades till rollen som studiecirkelledare. Ledarens huvudsakliga insats

⁵ Sådana ansatser kommer vi beröra i nästa kapitel i ett exempel rörande utbildning mot diskriminering.

⁶ Just ett sådant bemötande har visat sig vara vanligt bland studenter/deltagare som introduceras till genusvetenskapliga perspektiv (jfr Wahl, 1996).

under de två timmar passet varade blev att hålla i denna introduktion och sedan moderera de synpunkter som restes av deltagare.

För att kunna göra en bedömning av utfallet av workshopen konstruerades en enkät som de 13 deltagarna, blivande studiecirkelledare i olika ämnen (språk, data, samhällsfrågor) fick fylla i före och efter. Gruppen bestod av både män och kvinnor i åldrarna 19 till 59. Bara tre av dessa uppgav att de hade tidigare erfarenheter av utbildningar om genus och jämställdhet. Under själva workshopen deltog en forskare som observatör och förde anteckningar.

Under observationen kunde forskaren notera att ledaren förvisso fick möjlighet att genomföra passet utan större protester och att deltagarna syntes ta del av presentationen. Upplägget kom emellertid att omförhandlas av deltagarna under passets gång, då diskussioner fick ett något större utrymme än vad designen avsett. Några deltagare kom med emfas att uttrycka uppfattningar av annat slag än det som förordades i presentationen. Som en reaktion på en statistisk uppgift om en påtaglig skillnad i uttaget av föräldradighet mellan män och kvinnor menade exempelvis en deltagare att det ändå fanns en slags naturlig kärlek till sitt barn som mödrar särskilt upplever. En annan deltagare protesterade mot vad hon uppfattade som en kränkande beskrivning av kvinnor som underordnade. Hon menade att denna typ av beskrivningar (siffror om genuserättvisor) i sig är förtryckande, och att det är bättre att peka på att kvinnor själva kan påverka sitt öde om de vill. Ytterligare en invände att detta med problem beträffande jämställdhetsfrågor inte skulle överdrivas eftersom Sverige ändå kunde ses som ett paradys jämfört med många andra länder. Passet präglades således, förutom av ledarens budskap och pedagogiska projekt, även av närvaron av motstånd och konkurrerande budskap.

Resultat från enkäten visade också att utfallet inte blev det som eftersträvats. I enkäten ingick bland annat en fråga som avsåg fånga deltagarnas förståelse av kön. Frågan bestod av tre påståenden och deltagarna uppmanades svara vilket av dessa tre påståenden som bäst passade in på deras åsikter. Därtill fick de ange hur starkt de delade den angivna uppfattningen. De tre påståenden korresponderade mot tre principiellt olika sätt att förstå genus som i en tidigare intervjustudie använts för att tolka lärostuderandes uppfattningar om kön (Hardlin, 2004)⁷. Ett påstående indikerade en traditionell och biologisk förståelse av kön (vad som är manligt och kvinnligt). En sådan förståelse av kön tenderar att innebära att mäns och kvinnors olika positioner och roller i samhället uppfattas som naturgivna, vilket är en uppfattning som går stick i stäv med en feministisk mobilisering. Det andra (som var det synsätt som workshopen avsåg uppmuntra) indikerade en syn på kön som något som skapas genom samhällets normer och som kan förändras. Ett tredje påstående indikerade uppfattningen att det inte finns några betydande skillnader mellan

⁷ Förutom den empiriska analysen tar denna kategorisering även avstamp i en liknande uppdelning som gjorts av Gannerud (2001) och Magnusson (1998).

män och kvinnor i samhället när det gäller livsmöjligheter. Ett sådant svar indikerar att man inte uppfattar den typ av orättfärdiga maktförhållanden som workshopen avsåg mobilisera mot; det handlar ur ett feministiskt perspektiv om ett en omedvetenhet.

Enkäten visade att ingen av deltagarna i sina svar före workshopen angivit det svarsalternativ som angav en traditionell förståelse av kön som betonar betydelsen av biologiska skillnader. I den enkät som fylldes i efter workshopen var det emellertid tre deltagare (av de totalt 11) som angav detta alternativ. Även personer som både före och efter workshopen angivit uppfattningen att våra föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt skapas genom samhället och är möjliga att förändra, uppgav efter workshopen att de blivit mindre säkra på sin uppfattning. Enkäten indikerade alltså att deltagarna förändrat sin uppfattning om kön under workshopen, men i motsatt riktning visavi det perspektiv som workshopen avsåg uppmuntra. Det skedde alltså en tydligt märkbar förändring i fel riktning, dels byttes uppfattning i ”fel” riktning (givet syftet med workshopen), dels blev de som redan hade ”rätt” uppfattning svagare i tron.

Det bör givetvis påpekas att detta är en mycket begränsad fallstudie, och att man därmed inte kan säga något generellt om betydelsen den här typen av utbildningar. Före- och eftermätning visar bara att workshops av nämnda slag *kan* få motsatt verkan än den avsedda när det gäller förändringar av deltagarnas föreställningar om genus. Att denna möjlighet finns har också påpekats av andra forskare, vilket vi ska återkomma till efter följande avsnitt. Men först ska vi återknyta till det teoretiska perspektiv vi tidigare presenterade.

Att försvara och erövra terräng

En första iakttagelse utifrån ovan är att deltagarna, varav flertalet inte tidigare deltagit i denna typ av utbildning, redan innan workshopen höll sig med en förståelse av kön som låg i linje med en feministisk medvetenhet i så måtto att flera uppfattade att våra föreställningar om manligt och kvinnligt är något som skapas genom samhället, och därmed (kan) förändras. Ur ett gramsciansk perspektiv skulle denna uppfattning om kön kunna ses som något hämtat ur deltagarnas spontana förståelse av omvärlden. Det kan rimligen förstås mot bakgrund av att ett sådant tänkande i viss mån kan förmodas existera i det allmänna tänkande, det sunda förnuft, som präglar vår samtid. Man skulle kunna beskriva framväxten av jämställdhetspolitik, genusforskning och jämställdhetsideal i samhället på bred front som att en feministisk rörelse haft en viss framgång i sitt mothegegoniska arbete med att etablera de egna frågorna i det sunda förnuftet. Det traditionella olikhetstänkandet har stått tillbaka till förmån för ett jämställdhetstänkande där uppväxten och samhällets betydelse ses som viktigare än biologi när det gäller män och kvinnors roller i samhället. Även om denna framgång är begränsad är den märkbar, inte minst

i Sverige där studien genomfördes. Kontrasten blir uppenbar om vi jämför med förhållandena vid 1900-talets början då en dominerande föreställning, ett självklart sunt förnuft, var att män och kvinnors olika positioner i samhället var naturgivna. Från 1960-talet och framåt har som bekant en betydande förändring av mäns och kvinnors positioner på arbetsmarknaden skett. Historikern Yvonne Hirdman har beskrivit detta som att ett tidigare husmoderskontrakt omvandlas till ett jämställdhetskontrakt, där kvinnors självklara rätt till egen försörjning blir normen (Hirdman, 1994). Även om traditionella könsrollsföreställningar lever kvar, i vissa sammanhang mer än andra, är det svårt att hävda att detta tänkande innehar samma centrala ställning som det en gång haft. Istället har det på många vis ersatts med en förändrad syn på skälen till mäns och kvinnors olika positioner och roller, där socialisationens betydelse betonas. Ett visst, om än begränsat, feministiskt tänkande har etablerats som självklart i det allmänna medvetandet.

Feministiska sanningsanspråk har vunnit terräng och fått ett betydande erkännande under de senaste decennierna. Under 60- och 70-talet utvecklades feministiska perspektiv och samhällsanalyser i huvudsak i aktionsgrupper inom kvinnorörelsen (jmf Stenöien, 2003). Idag utgör genusvetenskap ett etablerat ämne på flera svenska högskolor och universitet, och genusfrågor har blivit ett mer eller mindre obligatoriskt politikområde inom så väl stat som kommun. Samtidigt lever olika traditionella och biologiskt präglade föreställningar kvar i det allmänna medvetandet när det gäller synen på mäns och kvinnors olika positioner i samhället.

Även om det går att se förändringar i det sunnda förnuftet, i det hegemoniska tänkandet, över tid är det inte fråga om huruvida ett enhetligt sätt att se på världen ersätter ett annat. Snarare ryms en rad motsägelsefulla drag i detta tänkande och hegemonin är ständigt i omförhandling. En politisk rörelse kan ha framgång när det gäller att etablera tolkningsföreträde i vissa frågor, men framgångarna är varken totala eller en gång för alla givna. I kampen om den övergripande tolkningsmakten i samhället handlar det både om att försvara uppnådda segrar och att utmana förhärskande tankar som motverkar rörelsens mål. För att använda den typ av militaristiska metaforiker som Gramsci själv använder, ingår politiska krafter i ett positionskrig, där det gäller att både försvara och flytta fram sina positioner i kampen om hegemonin. Lite förenklat kan det beskrivas som att en kulle i taget erövrar, för att sedan försvaras med sikte på nästa kulle. Utvecklingen i detta positionskrig kan emellertid gå åt alla håll och vunen terräng kan förloras, likväl som ny vinnas.

Det handlar i detta positionskrig om att etablera de egna perspektiven som självklara och förgivettagna – som ett sunt förnuft. Om vi ser mobiliserande folkbildning som inbegripen i ett positionskrig, där en typ av tänkande utmanas och en annan typ av tänkande ska etableras som förhärskande, kan "medvetandegörande" delvis sägas handla om att låta saker sjunka in i det

förgivettagna; om att verka för att de egna "sanningarna" blir en del av det sunda förnuftet. Givet detta kan det, i vissa lägen, finnas skäl att inte aktualisera de "egna" frågor som redan inorporerats i det "sunda förnuftet".

Kontraproduktiva interventioner

I kampen om makt över tanken är utbildning ett centralt led, oavsett om målet är att försvara den bestående ordningen eller att förändra den. Men utfallet av en pedagogisk intervention är sällan given. Under workshopen i exemplet ovan ändrades deltagarnas ståndpunkter, men interventionen tycks ha fått motsatt verkan än den avsedda.

Hur kan vi då med utgångspunkt i detta perspektiv förstå det motstånd som artikulerades under workshopen? Att kritiska perspektiv på makt och genus kan uppfattas som provokativa och skapa motstånd i utbildnings-sammanhang är ett välkänt faktum. Men av enkäten framstod det som om deltagarna i betydande utsträckning redan delade en förståelse av kön som något skapat och föränderligt. Det vill säga den typ av förståelse som workshopen avsåg uppmuntra. Vi kan anta att denna förståelse var en del av deltagarnas allmänna förgivettagna föreställningsvärld, deras sunda förnuft.

En möjlig förklaring till att motståndet (ändå) väcks är att när något artikuleras och görs synligt för diskussion, innebär det samtidigt att det inte tas för givet. Om vi betraktar ideologi som något som verkar som mest effektivt när det inte uppfattas som ideologi (Hall, 1985) utan betraktas som en allmän uppfattning, skulle reaktionen kunna förstås på så sätt att aktualiseringen av frågan – synliggörandet av att den är politisk – i sig skapar utrymme för ett ifrågasättande. I och med att det sunda förnuftet är fyllt av motstridiga föreställningar, där vissa värden och idéer som förordas av mothegemoniska krafter i viss mån kommit att etableras som en del av det sunda förnuftet, handlar en mothegemonisk kamp inte bara om att utmana utan också reproducera vissa element i det sunda förnuftet.

Att uppmärksamma en fråga, även om det görs med avsikt att stärka rörelsens ställning, kan hypotetiskt sett ge motsatt verkan om det som proklamerats redan delvis inorporerats i det sunda förnuftet. Det ger människor anledning att ifrågasätta antaganden som de annars kanske tar för givna; antaganden som alltså kan ses som önskvärda att upprätthålla som utgångspunkter.

En annan tolkning av skälen till detta är att *närvaron av motstånd och konkurrerande budskap vid utbildningstillfället skapade den negativa effekten*. Under workshopen framfördes som angetts fler perspektiv på kön än den som presenterades av föredragshållaren, varav vissa kan tolkas som biologistiskt influerade ifrågasättanden av synen på kön som något skapat i samhället och präglat av makt. Om tolkningen är korrekt är en slutsats att det deltagarinflytande och den dialog som ofta lyfts fram som centrala när det gäller

medvetandegörande didaktik i vissa avseenden kan vara värt att kritisk ifrågasätta. Nämligen: om syftet med utbildningen är mothegemoniskt i bemärkelsen att den avser etablera en genusmedveten diskurs som allmängiltig, kan en didaktisk design som lämnar utrymme för deltagares motprojekt vara kontraproduktiv. Detta särskilt om restriktionerna för undervisningen, exempelvis i tid, är sådana att motprojekt inte kan bemötas på ett framgångsrikt sätt. I en ideal situation, där det finns tid och resurser att gå på djupet med föreställningar som ur exempelvis ett feministiskt (eller anti-rasistiskt) perspektiv kan ses som problematiska, hamnar frågan rimligen i annan dager. Men när restriktionerna är sådana att detta inte är fallet, vilket många pedagoger med mothegemoniska ambitioner ofta tvingas förhålla sig till (som gästföreläsare i kurser, vid inbrott på temadagar på arbetsplatser etc) bör rimligen det självklara egenvärdet av deltagande former och öppen diskussion problematiseras. Det betyder inte att deltagande former och dialog saknar den betydelse som bland annat Paulo Freire argumenterat för. Samtal kan mycket väl vara en central dimension i den typ av bildningsprocesser som leder fram till en kritisk förståelse av makt i olika avseenden. Det är emellertid inte alltid en framgångsrik ansats. Ibland medför begränsningar av olika slag att en didaktik som lämnar utrymme för deltagarna att driva resonemang och framföra budskap kan motverka utbildningens syften. I litteraturen hittar vi några exempel på detta.

I en genomgång av effekter av utbildningar mot sexuella trakasserier och diskriminering i arbetslivet (Bisom-Rapp, 2001) skildras en utbildning där de anställda under en övning delats upp efter kön för gruppdiskussioner. Kvinnorna uppmanades att diskutera upplevelser av exkludering på arbetsplatsen. Männerna, i huvudsak vita chefer, uppmanades artikulera och diskutera stereotyper om kvinnor. Dagen efter sessionen, när männen berättat om vad de pratat om under utbildningen, bidrog detta till upprörda reaktioner bland kvinnorna, som uppfattade återgivanden av stereotyperna som en kränkning.

I en översikt och analys av olika utbildningsinsatser för sexualbrottslingar i fängelse (Chappell m fl, 2003) beskrivs en än mer problematisk situation där det fria och jämlika samtalet inte heller framstår som idealt utifrån utbildningens syften. I detta sammanhang är det vanligt att deltagarna, de dömda sexualförbrytarna, testar läraren med extrema åsikter om våld mot kvinnor eller sexualiserat språk, som avser underminera och utmana lärarens position och auktoritet. Därför har också särskilda rekommendationer utfärdats till lärare som i många fall strider mot vanliga föreställningar om vad god undervisning innebär (som att visa stor respekt för deltagarnas intressen, värdesätta deltagarens perspektiv och betrakta världen ur deras perspektiv). Istället uppmanas pedagogen eftersträva distans till deltagarna, för att undvika former av manipulation där undervisning och relationer omvandlas i enlighet med syften deltagarna kan tänkas ha, som går på tvärs med utbildningsanordnarens

syften (Chappell m fl, 2003, s 154). Detta exempel framstår möjligen som ett extremfall, men visar ändå på den generella poängen: att förhållningssätt och metoder, så som inbjudande diskussioner, som generellt ofta framhålls som eftersträvansvärda, inte alltid är förenliga med andra önskvärda syften.

Ett annat exempel på när öppna samtal kan skapa oönskade och kränkande effekter har betonats inom normkritisk utbildning. Försiktighet påkallas när det gäller övningar som uppmuntrar deltagarna att framföra åsikter om specifika grupper. Även om syftet kan vara att uppmärksamma och motverka fördomar kan det tal som framförs i sig bli kränkande för andra deltagare i rummet. Det blir legitimt att uttrycka negativa ståndpunkter om exempelvis homosexuella som annars inte skulle accepteras eller artikuleras i sammanhanget. I sig kan det skapa marginaliserande effekter t.ex. på närvarande hbt-personer som inte offentliggjort sin sexuella identitet.

Att försöka trots det oförutsägbara

Den feministiska workshopen som beskrivits i detta kapitel fick ett annat utfall än det som var syftet bakom designen. Exakt vad som föranledde detta är givetvis svårt att säga bestämt. I detta kapitel har vi använt ett teoretiskt perspektiv för att diskutera möjliga skäl till att det blev som det blev. Givetvis kan man anlägga fler perspektiv och argumentera för andra tolkningar. Förtjänsten med det perspektiv vi anlagt är som vi ser det att det kan bidra till en kritisk reflexion där olika dilemman framträder.

I litteraturen finns det fler exempel på hur pedagogiska interventioner som syftat till att utmana diskriminering och andra typer av förtryck ibland tycks skapa effekter som är svårförutsägbara – och ibland direkt negativa utifrån syftet bakom utbildningen. Generellt har det påpekats att det är få studier gjorda rörande vilka effekter denna typ av utbildningar får, vilket gör att vi inte vet så mycket om utfallet. Just punktvisa insatser, där denna typ av utbildning ges vid enstaka tillfälle har mött särskild kritik. I sin genomgång av studier rörande utbildning mot diskriminering och sexuella trakasserier i arbetslivet lyfter Susan Bisom-Rapp (2001) fram att: "Utbildning som reser kontroversiella frågor, och som äger rum under bara några timmar över en dag, kan faktiskt leda till missförstånd och ökad fientlighet bland anställda." (s 40, e ö). Dessutom varnar hon för att denna typ av utbildning också kan ha en funktion av att symboliskt och icke-förpliktigande visa att en organisation gör något åt dessa frågor, vilket t.o.m. kan dölja djupare problem och problematiska attityder.

I Elizabeth Ellsworths klassiska artikel *Why doesn't this feel empowering?* (1989) riktas kritik mot försök att genom utbildningsinterventioner skapa ett förutbestämt medvetandegörande hos deltagarna. Ellsworth pekar just på oförutsägbarheten i hur utfallet blir av sådana insatser och att de ibland kan framstå som kontraproduktiva och förstärkande av de maktordningar som

avses utmanas. Dessutom anför hon den kritik som ofta framförs av postmodernt influerade teoretiker när det gäller farorna i att lansera "stora berättelser" och politiska projekt. Detta eftersom varje sådan "stor berättelse" eller teoretiskt perspektiv i sig innebär en form av marginalisering och förtryck av andra berättelser och perspektiv.

Som ett alternativ till att som utbildare försöka skapa medvetenhet om en särskild maktordning eller behovet av en särskild färdriktning, argumenterar hon för en mer relativistisk hållning där en mångfald av olika verklighetsbilder och färdriktningar erkänns i utbildningen. Vi tolkar det som att Ellsworth argumenterar för att didaktiken bör syfta till att introducera kritiska frågor, och möjliggöra och erkänna olika kunskapsanspråk, snarare än att mobilisera till förändring i bestämd riktning. Detta just eftersom utfallet är så oförutsägbart och att en tydlig riktning i medvetandegörandet riskerar att reproducera nya maktordningar.

En invändning mot detta är att även en sådan ståndpunkt i sig kan förstås som ett politiskt projekt med ett syfte att disciplinera deltagarna till en viss typ av hållning. Istället för att genom utbildning mobilisera till ett existerande kollektivt projekt ska ett ömsesidigt respekterande och erkännande istället fostras hos såväl deltagare som lärare, där alla ständigt ska hållas medvetna om begränsningar och ofullständigheter i det egna tänkandet.

Varje didaktiskt projekt handlar om att påverka människor i något avseende. Denna påverkan kan förstås i termer av makt. Därför är det givetvis viktigt att tydliggöra, och kritiskt diskutera, vad för slags påverkan didaktiken avser leda till. Det är också angeläget att beakta att en didaktisk design kan få andra effekter än vad syftet bakom den var. Precis som många påpekat är det svårt att förutsäga utfallet av en didaktik, inte minst när det handlar om radikalt medvetandegörande. Kampen om att påverka människors världsbilder, det allmänna medvetandet – det sunda förnuftet, är komplex och svåröversäglig. Men att ägna sig åt mobiliseringsdidaktik med syfte att verka för ett radikalt medvetandegörande handlar om att ta ställning och agera trots denna komplexitet och svåröversäglighet. Det handlar om att göra taktiska och strategiska val i ett politiskt och ideologiskt landskap fyllt av såväl fallgropar som vägar framåt.

De dilemman som här lyfts fram pekar på olika sätt att närma sig den mothegegoniska didaktiken och de val som pedagoger tvingas göra. Paradoxer kan tvinga fram en hierarkisering och prioritering av mål som i vissa sammanhang blir motstridiga. Den mothegegoniska utbildningen måste relateras till kontextens möjligheter och begränsningar. Snarare än att följa definitiva rekommendationer om hur utbildningen ska organiseras, måste kontextuella faktorer vägas in. Det handlar om att beakta utfallet av den genomförda didaktiken och ha detta för ögonen i val av lämpliga designer, snarare än ideala föreställningar om önskvärda didaktiker. En deltagarstyrd

didaktik kan exempelvis ha så väl befästade som utmanande effekt. Likväl som en monologisk och hierarkisk didaktik sannolikt kan tjäna båda syften. Här tvingas pedagogen till val, som ständigt måste göras utifrån kontexten och i relation till det primära målet med didaktiken. Genom att ytterligare uppmärksamma dilemman, och analysera dem med teoretiskt relevanta verktyg, kan förståelsen för den mothegemoniska utbildningspraktiken fördjupas. Detta föranleder sannolikt inga givna framgångsrecept då en ständigt varierande kontext förutsätter avvägningar som är specifika för det enskilda fallet. Men en fördjupande och problematiserande diskussion, av det slag vi avsett bidra med i detta kapitel, kan förhoppningsvis bidra till mer reflekterade val rörande utbildningens utformning och syfte.

Mobilisering för laglydnad

Henrik Nordvall

Den typ av mobiliserande folkbildning syftande till medvetandegörande som berördes i föregående kapitel förknippas ofta med olika radikala rörelser. Vi tänker oss kanske att den utövas av aktivister i det civila samhället som vill utmana den bestående ordningen. Men i och med att många av de frågor som tidigare drivits av hbt-aktivister, feminister och anti-rasister vunnit allmänt erkännande, och i vissa fall även inkluderats i lagstiftningen, syftar den mobiliserande folkbildningen ibland också till att få människor att lyda lagen helt enkelt. Bara för att det finns en diskrimineringslagstiftning innebär det naturligtvis inte att diskriminering som företeelse upphör att existera. För att lagen ska få verkan krävs, att de som är utsatta för diskriminering får kännedom om den existerande lagen, för att därmed kunna kräva sin rätt. Det är ju också viktigt att människor som ser och vill ingripa mot diskriminering har en sådan kunskap. Men framförallt är det angeläget att de personer som riskerar utsätta människor för diskriminering är medvetna om lagstiftningen och inser värdet av att följa den. Därför kan anti-diskrimineringsutbildningar komma att vända sig till en rad olika grupper.

Ett av de främsta exemplen på mobilisering för laglydnad i detta avseende är den amerikanska medborgarrättsrörelsen och dess kamp mot rasåtskillnad. Den rättsliga grunden som sanktionerade rassegregationen i södern – ett beslut taget av Högsta domstolen 1896 – undanröjdes i betydande utsträckning redan 1954 då Högsta domstolen ogiltigförklarade rasåtskillnad inom skolväsendet. Den juridiska förändringen innebar emellertid ingen väsentlig förändring i praktiken. Det var först under senare delen av 50-talet och fortsatt under 60-talet, när en rad grupper och organisationer som arbetade för likaberättigande för svarta protesterade mot den fortgående segregationspolitiken, som den rättsliga förändringen fick reell betydelse i samhället. Med hänvisning till konstitutionen kunde medborgarrättsrörelsen mobilisera för förändring av orättfärdiga maktförhållanden.⁸

Medborgarrättsrörelsens mobilisering var trots sitt åberopande av en redan befintlig grundlag betraktad som radikal och kontroversiell när den växte fram. När det gäller samtida exempel på mobiliserande utbildning som tar avstamp i lagstiftning om exempelvis diskriminering uppfattas den sällan som fullt så kontroversiell. Det är inte heller så att det är en verksamhet som bara bedrivs av aktivistgrupper och sociala rörelser. Denna typ av utbildning har fått genomslag i en rad olika sammanhang i takt med att såväl företag som

⁸ Vilket i sin tur kom att utveckla lagstiftningen ytterligare, i form av en rad medborgarrättslagar som antogs i slutet av 1960-talet.

myndigheter förelagts att upprätta likabehandlingsplaner och arbeta förebyggande i frågor om diskriminering. I läroplaner och kursplaner för såväl barn- och ungdomsskolan som för den högre utbildningen återfinns idag formuleringar som kan kopplas till anti-diskrimineringsarbete och frågor om lika villkor.

Frågor och teman som till en början rests av aktivister och organisationer i det civila samhället har alltså kommit att inkorporeras som inslag i utbildning organiserad av stat, kommun och privat sektor. Just detta mönster, att sociala rörelser introducerar teman och kunskapsområden som sedan institutionaliseras, har påpekats av flera rörelseforskare (se t.ex. Wennerhag, Holm, Lindgren, Nordvall & Sörbom, 2006). Den ökade institutionaliseringen skapar nya villkor och nya mobiliseringsdidaktiska överväganden som måste hanteras. Det är ju en sak att bedriva mobiliseringsarbete på gatan bland gräsrotter i en tid när man varken har lagen eller allmänhetens stöd på sin sida. En helt annan situation uppstår när rörelsens teman institutionaliserats och inkorporerats av samhällets institutioner. Lite tillspetsat kan det ske ett skifte från mobiliseringsdidaktik som civil olydnad, vilket var fallet när Elise Ottesen-Jensen föreläste om preventivmedel, till en mobiliseringsdidaktik som bedrivs i samarbete med polisen för att få människor att lyda lagen – som i fallet vi ska diskutera i detta kapitel.

Exemplet ordningsvaktsutbildning

Utbildning i anti-diskrimineringsfrågor kan som sagt rikta sig både till möjliga offer och till potentiella förövare. Vi kommer här närmast att beröra en delstudie i projektet som fokuserade på den senare gruppen – de som riskerar att bli förövare. Med utgångspunkt i en anti-diskrimineringsutbildning riktad till deltagare i polisens ordningsvaktsutbildning – som bl.a. vänder sig till personer som ska arbeta som krogvakter – kommer vi att diskutera denna till synes paradoxala sak: radikal mobilisering för laglydnad.

Tillsammans med en utbildare i diskrimineringsfrågor utvecklade och prövade vi i forskargruppen två olika designar som byggde på två olika bakomliggande tankar. Avsikten var av att jämföra genomförandet och utfallet av två typer av upplägg med samma grundläggande syfte: att förebygga och öka medvetenheten om diskriminering. Båda uppläggen prövades av samma utbildare, vi kallar honom här Niklas, som jobbar på en förening som arbetar med diskrimineringsfrågor. Utbildningspassen som varade under drygt tre timmar vände sig till två likartade grupper – två separata omgångar av polisens ordningsvaktsutbildning. En av oss forskare observerade och förde anteckningar under passen, och deltagarna fick anonymt fylla i en enkät före och en efter genomförandet.

Den ena didaktiska designen – som hädanefter kallas *lagen i fokus* – byggde på en tanke om att appellera till de blivande ordningsvakternas intresse av inte

göra sig skyldiga till lagbrott och därmed riskera oönskade påföljder. För att renodla denna inriktning skulle pedagogen medvetet undvika att närma sig de moraliska aspekterna av diskriminering. Fokus skulle istället ligga på vilka typer av beteenden och ageranden som kunde leda till anmälan och påföljd, t.ex. i form av förlorat arbete och dryga böter. Moraliskt värderande inspel från pedagogen skulle undvikas. Några ståndpunkter om vad som vara önskvärt i moraliskt hänseende rörande diskriminering skulle inte heller avkrävas deltagarna. Tanken var emellertid att en insikt om vad lagen föreskriver och intresset av att inte "åka dit" skulle skapa ett engagemang som också skulle påverka attityder och värderingar.

I den andra designen riktades fokus istället mot just värderingar, attityder och moral – denna design benämns hädanefter som *den värderingsorienterade*. Fokus skulle istället främst riktas mot det moraliskt felaktiga i att vissa blir diskriminerade. Både pedagogens introduktion och de övningar som skulle genomföras avsåg vädja till utbildningsdeltagarnas empati med potentiella offer för diskriminering. Pedagogen skulle också vara mer agitatorisk i sin hållning och understryka det upprörande i att vissa grupper bemöts sämre än andra i olika sammanhang: på affären, när de söker jobb, när de vill in på krogen osv. Tanken bakom detta var att deltagarna genom att övertygas om att det är moraliskt fel att diskriminera också skulle bli mer benägna att lyda lagen.

Porträtt av anti-diskrimineringsutbildning

Det var alltså intentionen bakom upplägget. Innan vi går in på de specifika workshoparna bör vi säga något mer om sammanhanget. Båda passen, som genomfördes i samma kurs men med ett års mellanrum, utspelade sig i en traditionellt möblerad lärosal inrymd i polisens lokaler i en mellanstor svensk stad. Totalt deltog 28 män och två kvinnor i de båda grupperna. Samtliga hade frivilligt sökt ordningsvaktsutbildningen, som är nödvändig att genomgå för den som vill söka ett förordnande som ordningsvakt. I båda fallen fick dessutom en grupp deltagare ta del av forskarens renskrivna anteckningar i samband med en efterföljande gruppintervju. Detta för att ge dem möjlighet att göra korrigeringar och kompletteringar, så att vi kunde enas om att skildringen av vad som hänt var rimlig. En sådan avstämning gjordes även med pedagogen Niklas. Utifrån de avstämda anteckningarna har följande förhållandevis detaljerade porträtt av de genomförda didaktikerna skapats. Tanken bakom att presentera porträtten, som i huvudsak är beskrivande till sin karaktär, är att ge läsaren en mer konkret bild av hur designerna tog form i praktiken. Detta innan vi går in på själva utfallet att workshoparna och därefter avslutar kapitlet med en mer övergripande diskussion om hur vi kan förstå denna typ av mobiliseringsdidaktik.

Lagen i fokus

Den första workshopen, med designen *lagen i fokus*, inleddes med att utbildaren Niklas höll en föreläsning om ca 50 minuter. Föreläsningen var upplagd på så vis att Niklas berättade och skrev på tavlan framför de 16 deltagarna som satt placerade längs fyra rader om fyra deltagare. I sin inledning tydliggjorde Niklas att passet skulle handla om vad lagen säger om diskriminering och inte om fördomar eller attityder. Under presentationen bidrog några deltagare med exempel från egna erfarenheter, och flera deltagare ställde frågor som Niklas svarade på. Niklas gick exempelvis igenom innebörden av begreppet "hatbrott" som är en rubricering av brottsliga handlingar syftandes till att skrämja eller skada grupper såsom homosexuella och människor av viss etnisk bakgrund. Denna rubricering som ska noteras av polisen innebär ett högre straffvärde. Frågor som ställdes med anledning av detta ämne handlade bland annat om vilka beviskrav som ställs för att en handling skulle rubriceras som hatbrott. Räcker det, undrade en deltagare, om ena parten i ett slagsmål påstår att "han hoppade på mig för att jag är invandrare"? En annan deltagare undrade om det är ett hatbrott om den ena parten under ett bråk faller skällsord mot en grupp som den andra parten tillhör, även om det inte var skälet till bråket till en början. Niklas underströk att det måste var tydligt kopplat till motivet, att det inte bara räcker med skällsord, och tog som exempel hur en planerad misshandel av en homosexuell man gått till genom att gärningsmännen förespeglat offret en "date" för att misshandla personen.

Fokus i upplägget hölls således vid sakförhållanden gällande vad lagstiftningen säger. Både Niklas föredragning och deltagarnas frågor berörde sakförhållanden. Frågorna var av typen: vad krävs för att man ska "åka dit"? Dessa besvarades sakligt med utgångspunkt i Niklas bedömning av lagstiftning och praxis, utan att några ytterligare moraliska aspekter berördes.

Niklas gick vidare igenom skillnaden mellan civilrättsliga mål som drivs genom diskrimineringsombudsmannen, där det exempelvis är företaget som ställs till svars för diskriminering, och brottsmål som anmäls till polisen och där det är enskilda vakter som ställs till svars. Därefter gick Niklas igenom de olika grunderna för diskriminering som anges i lagstiftningen (kön, könsövergripande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning och ålder). Genomgången av lagstiftning och olika instanser man kan vända sig till varvades med olika exempel på fall och processer. Ett exempel på etnisk diskriminering som Niklas presenterade gällde en familj som en krog i Stockholm vägrat att servera med hänvisning till deras etniska bakgrund. Familjen hade inte varit på krogen tidigare, men servitrisen hänvisade till att krogen förut haft problem med personer med deras etniska bakgrund. Även chefen hade avvisat familjen. En av deltagarna reagerade på detta exempel med förvåning och frågade Niklas om detta fall verkligen var på riktigt. Niklas svarade att det var ett autentiskt fall,

att det skett en anmälan och att fallet slutat med förlikning där familjen, som var romer, fått 60 000 kr i skadestånd.

Under passet kom det även upp frågor om huruvida det var tillåtet att avvisa personer med hänvisning till att de inte har vårdad klädsel, om de t.ex. kommer med "mjukisbyxor" och gympaskor. Niklas svarade att detta inte faller inom diskrimineringslagen och att det är tillåtet med ordningsregler om alla behandlas lika, men att de inte får innebära att de utestänger t.ex. romska kvinnor. Lars tog som ett exempel ett ärende där en person hört av sig till dem för att personen känt sig illa behandlad i en affär på grund av sin etniska bakgrund. Vid kontroll visade det sig att affären verkade behandla alla kunder illa. "Det är inte diskriminering, bara dålig service."

Under passets andra del fick deltagarna var sitt exemplar av ett kompendium innehållandes bland annat tidningsartiklar och domslut som var kopplade till frågor om diskriminering i krogmiljö. På Niklas uppmaning fick deltagarna tyst för sig själva läsa ett fall i taget. Varje fall följdes av en gemensam diskussion.

I den tredje delen av passet delades deltagarna in i grupper om fyra. I dessa grupper fick de diskutera ett antal exempel på möjliga diskriminerings-situationer som var sammanställda i ytterligare ett kompendium som Niklas delade ut. I grupperna skulle fallen läsas upp och bedömas utifrån om de var diskriminering och i så fall på vilken grund. Grupperna spred ut sig dels i föreläsningssalarna, dels i det närliggande fikarummet och arbetade enligt instruktionerna. Niklas gick under diskussionerna runt mellan de olika grupperna. Efter att samtal har förts i mindre grupper återsamlades alla för en gemensam genomgång av fallen. I flera grupper hade man inte uppnått någon enhällighet i diskussionerna.

Ett exempel som präglades av delade meningar gällde en homosexuell man som nekats sätta in en kontaktannons i ett sammanhang som var riktat till heterosexuella. Särskilt en deltagare var mycket kritisk till att detta skulle ses som diskriminering. Han sa "om detta är diskriminering så ska jag emigrera" och menade att en sådan bedömning skulle innebära "ett hot mot den fria företagsamheten". Niklas svarade att man inte kan tvinga ett företag att sälja vissa tjänster. En butik för herrkläder kan inte tvingas till att sälja damkläder, men man kan inte neka kvinnor att köpa kläder i butiken. På samma sätt kan man, menade Niklas, se på försäljning av kontaktannonser – och därför kunde det hela betraktas som diskriminering. Fallet var dock inte avgjort ännu.

Avslutningsvis fick Niklas svara på en fråga om man har rätt att neka kriminella gäng inträde på krogen. Niklas svarade att det kunde man, eftersom det inte är en grupp som faller inom ramen för diskrimineringslagstiftningen.

Den värderingsorienterade workshopen

Istället för att börja denna workshop med en föreläsning inledde Niklas den andra värderingsorienterade workshopen med en öppen fråga till de 14 deltagarna: Vad är diskriminering? Han fick bland annat till svar att det handlar om jämställdhet. Niklas frågade vidare om gruppen ansåg att det finns diskriminering i Sverige. Det instämde flera i – en deltagare anmärkte också att Sverige var väldigt långt framme internationellt sett när det gäller frågor om jämställdhet och diskriminering. Vidare berättade Niklas att fördomar är en viktig orsak till diskriminering. ”Därför ska vi börja med en övning som handlar om fördomar.” Niklas bad deltagarna flytta undan stolar och bord för att skapa en öppen yta mitt i rummet. Därefter uppmanades de att ställa sig längs ena väggen i rummet, varefter Niklas delade ut lappar till var och en. På dessa lappar, som skulle läsas tyst och enskilt, stod en beskrivning av en roll som den som fått lappen skulle leva sig in. Till exempel: ”Du är en 25-årig tjej och sitter i rullstol”, ”Du är en muslimsk man av arabiskt ursprung som pluggar på universitetet”, ”Du är en 18-årig homosexuell kille som ännu inte kommit ut med din sexualitet”. Det skrattades en del vid denna tysta läsning. ”Hade du roligt när du hittade på det här?”, kommenterade en deltagare till Niklas. För att deltagarna skulle komma in i rollen ställde Niklas ett antal frågor som var och en skulle föreställa sig ett svar på, exempelvis: Hur ser min familjesituation ut? Hur har min uppväxt varit? Efter detta läste Niklas upp ett antal påståenden som alla skulle bedöma om deras roll passade in på. Om påståendet var korrekt för rollen, skulle innehavaren ta ett steg framåt. Påståendena vara av typen: ”Du känner att folk respekterar dig och din religion.” ”Du blir inte stoppad i kontrollen vid flygplatsen oftare än andra.” ”Du är inte rädd för att visa dina känslor för en eventuell partner öppet.” När Niklas läst upp 17 påståenden hade en spridning uppstått i rummet. En deltagare stod till synes kvar där han började, en ganska stor andel befann sig några steg fram och en deltagare befann sig långt fram i rummet. När alla påståenden lästs upp började Niklas fråga olika deltagare om vilka roller de hade och hur de tänkt. Vissa deltagare tyckte att det vara svårt att bedöma huruvida deras roller passade in på påståendena. Få påståenden handlade om funktionshinder menade en deltagare, en annan visste inte hur man skulle koppla sin sexuella läggning till vissa påståenden.

När Niklas frågade den deltagare som förflyttat sig minst, visade det sig att han var ”en muslimsk kvinna på 25 år som bär en burka”. Den deltagare som kommit längst visade sig vara en ”VD för ett stort svenskt företag”. Niklas frågade hur det kändes för honom som förflyttat sig minst och fick till svar att ”Det kändes inget vidare”. ”Det kändes tufft att inte bli accepterad för den man är”, svarade en annan deltagare som inte heller han kommit så långt. ”Det kändes bra”, svarade den deltagare som kommit längst. I följdfrågor till honom frågade Niklas om hur det kändes att se sina kamrater komma efter och om det

inte var fel att ha förtur framför andra. Detta kommenterades dels skämtsamt, "det bryr jag mig inte om", dels fick Niklas medhåll om att detta var orättvist.

Niklas frågade gruppen vad de hade grundat sina olika tolkningar av rollerna på, eftersom det var ganska få detaljer på lapparna. En deltagare som var rom fick frågan om vad han grundat sin tolkning på. "Det är väl utifrån de föreställningar man har om romer". "Känner du någon", frågade Niklas, varpå han fick ett nekande svar. Niklas berättade att han också haft fördomar om romer, men att dessa kommit på skam när han själv mött romer. En tanke med övningen var även, berättar Niklas, att få deltagarna att fundera över vad de bygger sina föreställningar på. "Sällan har vi träffat de grupper vi har fördomar om. Det finns ju fördomar om ordningsvakter också. Man träffar dem ofta i deras jobb och det är ibland i extrema situationer. Men när jag varit här har jag märkt att nästan alla är trevliga". En deltagare kommenterade Niklas erfarenhet med att "många nog inte är så nyktra heller när de träffar ordningsvakter" och därför inte har "alla hästar hemma". Efter denna inledande övning bröt Niklas för en paus på 15 minuter och berättade, att han därefter skulle övergå till en vanlig föreläsning där även de juridiska aspekterna berördes.

Karaktäristiskt för denna inledning är att fokus riktas mot frågor om vad som är rätt och fel. Diskriminering presenteras som något moraliskt felaktigt och som resultatet av fördomar och normer. Deltagarna uppmanades till empatisk inlevelse med personer som riskerar utsättas för diskriminering. Den värderingsövning som Niklas gör finns beskriven i metodlitteratur rörande normkritisk utbildning och kallas "En bit fram" (Törnqvist, 2008, s 65ff). Niklas har anpassat den något efter sammanhanget, men syftet är att skapa medvetenhet kring ofta ofreflekterade former av diskriminering som drabbar personer som inte uppfyller normen vit, heterosexuell medelklassman.

Även om passet efter denna tonsättande inledning övergår till en mer traditionell introduktion rörande diskrimineringslagstiftning, återkommer Niklas med inspel rörande sociala och moraliska dimensioner av diskriminering. I bemötande av frågor tog Niklas inte bara upp vad lagen säger, utan gick även in på att tala om den samhälleliga kontexten, om makt, och fällde egna utsagor om vad som är moraliskt rätt och orätt.

En deltagare frågade exempelvis hur långt fram Sverige är när det gäller diskriminering jämfört med andra länder i världen. Niklas svarade att Sverige ligger långt fram när det gäller t ex jämställdhet, men att det än finns stora skillnader mellan män och kvinnor. Niklas gav därefter flera exempel på områden där ojämställdhet finns. Exempelvis nämndes en undersökning av 76 olika yrken, som visat att män hade högre lön än kvinnor i 72 av dessa yrken, men bara i ett fall gällde det omvända.

En annan deltagare påtalade att detta inte behövde ha med diskriminering att göra utan kunde handla om att killar tar för sig mer än tjejer, t.ex. i löneförhandlingar. Då kommer vi in på könsroller, svarade Niklas, och menade att

män i uppfostran och i allmänhet uppmuntras till att ta för sig mer, medan kvinnor uppmuntras till att vara tysta.

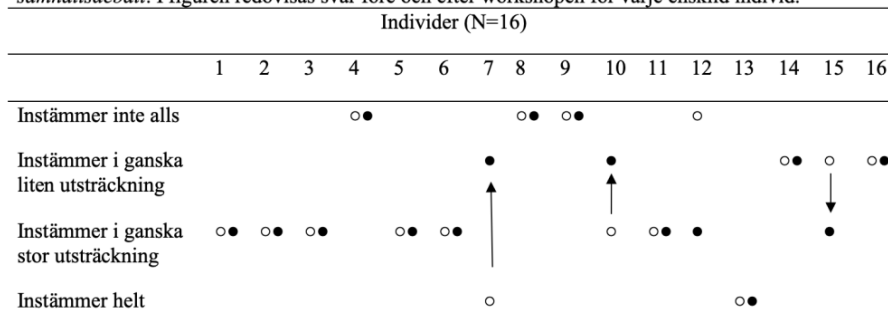
När Niklas gav exempel på fall av etnisk diskriminering menade en av deltagarna att det var viktigt att se båda sidor i denna typ av frågor. Han nämnde ett exempel där en butiksägare hade problem med romer som stal och därför portade romer. ”Det är ju våra fördomar, men många gånger stämmer det ju också”, menade deltagare som tog upp exemplet. Niklas svarade att ”problemet är att alla då får stå till svars för något bara några gör, det blir kollektivbestraffning som inte är ok. Det leder till en form av apartheid som i Sydafrika.” En deltagare invände att det är en demokratisk fråga att en butiksägare ska få bestämma över sådana här saker. Niklas svarade att det är OK att porta folk från en butik, om de gör något dåligt, men inte att porta någon som inte varit där. Därefter tog Niklas upp att när det gäller gruppen romer finns det en lång historia av förföljelse som bidragit till att skapa vissa problem inom denna grupp.

Även om delar av denna workshop också byggde på samma exempel och diskussioner kring lagstiftning och ett antal fall, så som i designen med *lagen i fokus*, återkom Niklas till makt och värderingsfrågor på ett sätt som skilde sig principiellt från designen i den första workshopen. Med avstamp i en normkritisk värderingsövning blev fokus redan från början vänt mot vad som på ett mer allmänmoraliskt plan bör ses som rätt och fel.

Utbildningens utfall

Av den enkät som deltagarna fyllde i före respektive efter workshoparna framgår att deras inställningar till olika frågor om diskriminering i huvudsak förblev oförändrade – på gruppnivå beaktat – i både grupperna. Vi kunde notera ett antal marginella förändringar. I huvudsak var dessa förändringar av det slaget att deltagarna i något högre grad instämde i påståenden som låg i linje med utbildningens syften. Några förändringar, även dessa högst marginella, kunde också noteras som pekar i motsatt riktning mot vad workshopen avsåg uppmuntra. Den dominerande bilden är emellertid stabilitet när det gäller deltagarnas inställning till diskrimineringsfrågor. Det framgår exempelvis av figuren nedan (Figur 1) som visar hur deltagarna i den ena gruppen svarar före respektive efter passet om diskriminering. Den enkätfråga figuren bygger på avsåg fånga negativa attityder till diskrimineringsfrågor. Ju starkare deltagaren instämmer i påståendet, desto mer negativ till/ointresserad av att uppmärksamma frågor om diskriminering tolkar vi det som den svarande är.

Figur 1: Negativa attityder till diskrimineringsfrågor. Svar i gruppen för *designen lagen i fokus* på påståendet: *Diskrimineringsfrågor har de senaste åren fått alltför stor uppmärksamhet i arbetsliv och samhällsdebatt.* I figuren redovisas svar före och efter workshopen för varje enskild individ.

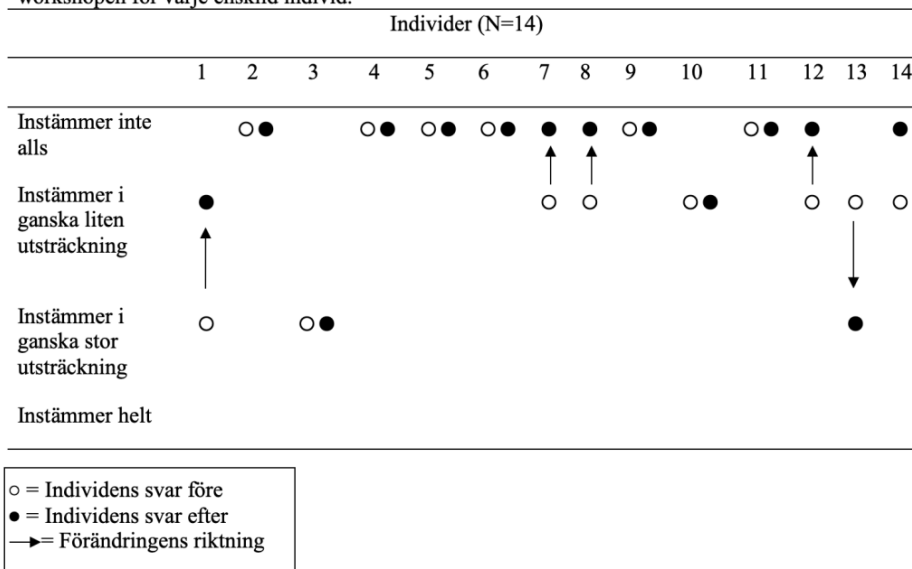


○ = Individens svar före
 ● = Individens svar efter
 → = Förändringens riktning

Av figur 1 framgår att 12 av de 16 deltagarna svarar identiskt både före och efter workshopen, det vill säga att den vita och den svarta cirkeln är på samma rad. Två anger att de instämmer i påståendet i mindre utsträckning före än efter – vilket speglar en förändring i den riktning som workshopen uppmuntrade till att förändra. Två deltagare har emellertid också angett att de instämmer i större utsträckning med påståendet *efter* workshopen än före. Det senare indikerar alltså en förändring som är den motsatta till den som workshopen avsåg uppmuntra. Dessa deltagare har således blivit mer negativt inställda till frågor om diskriminering. Det sammantagna utfallet på gruppnivå blir därför oförändrat. De flesta individer har kvar samma inställning som före passet, och några förändrar sig – men både i positiv och i negativ riktning i för hållande till utbildningens syfte.

I figuren nedan (Figur 2) visas ett utfall som är något mer fördelaktigt utifrån syftet, även om en betydande stabilitet kan skönjas även här. Mönstret kan urskiljas i båda grupperna, men nedan visas de som deltog i den värderingsorienterade designen. Enkätfrågan som figuren bygger på ställdes för att indikera medvetenheten/upplevelsen av att diskriminering är en problematik som angår dem som ordningsvakter. Påståendet är konstruerat så att ju mindre den svarande instämmer desto mer medveten är denne om att diskriminering är ett problem.

Figur 2: Problemsikt. Svar i gruppen för *den värderingsorienterade designen* på påståendet: *Diskriminering är inget problem för oss som arbetar/ska arbeta som ordningsvakter, utan problemet finns främst i andra verksamheter och branscher.* I figuren redovisas svar före och efter workshopen för varje enskild individ.



Figuren visar att åtta deltagare svarar identiskt både före och efter passet. Av dessa åtta har emellertid sex redan före workshopen indikerat den högsta graden av medvetenhet. Fem individer har ändrat ståndpunkt efter workshopen i en riktning som indikerar en större medvetenhet. Något hände alltså under passet som påverkade dessa i avsedd riktning. En individ har emellertid ändrat ståndpunkt i en riktning som är motsatt den som utbildningen avsåg uppmuntra.

Vi ska i kapitlets avslutande diskussion återkomma till hur man kan förstå dessa mönster längre fram i kapitlet. Men vi kan redan här konstatera att det är svårt, utifrån enkätsvaren, att uttala sig om vilken (om någon) betydelse variationen i designen hade för utfallet. Det mönster som beskrivits ovan går tydligt igen i båda fallen: en påtaglig stabilitet, med små eller obetydliga förändringar. Skillnaden mellan grupper är inte så omfattande att det går att uttala sig om vilken design som var mest verkningsfull i förhållande till utbildningens syfte.

Förutom enkätsvaren, som i huvudsak avsåg ge en bild av eventuella förändrade attityder till diskrimineringsfrågor, gav en efterföljande gruppintervju med några av deltagarna efter workshopen en indikation om hur workshopen uppfattats av deltagarna.

I uppföljningen av den första workshopen, som fokuserade på lagen och de rättsliga konsekvenserna, kom mycket av diskussionen att handla om de ibland dryga böter som ålades de företag som fällts för diskriminering. Deltagarnas empati framstod här som störst med förövarna. Man tyckte helt enkelt synd om

krögaren som fick böta, och man påtalade de bekymmersamma konsekvenserna för deras fortsatta affärsverksamhet. I uppföljningen av den andra workshopen var detta tema, empatin med förövaren, inte alls närvarande. Istället präglades gruppsamtalet av ett instämmande i workshopens budskap om vikten av att bryta mot diskriminerande mönster. Vid samtalet framkom även en uppfattning om att det pågick en samhällsförändring som på sikt skulle göra diskriminering mycket mindre förekommande i samhället. Denna pågående förändring beskrevs som kopplad till att den yngre generationen, som deltagarna räknade sig själva till, uppfattades som mindre benägen än äldre generationer att beakta t.ex. etnicitet som ett problem vid val av exempelvis vänner och bekanta. Lite tillspetsat kan man beskriva denna uppfattning som att diskriminering och främlingsfientlighet sågs som ett problem, men att det är ett problem som löser sig med tiden, i takt med att nya generationer tar vid. En sådan uppfattning har i tidigare studier visat sig vara vanlig även när det gäller frågor om jämställdhet, det vill säga att det är ett problem som genom generationsväxlingar kommer lösa sig mer eller mindre av sig självt (se t.ex. Wahl, Holgerson, Höök & Linghag, 2001). Även om en sådan föreställning präglas av en uttalad sympati för den förändring som antas vara i antågande, är den problematisk ur ett mobiliserande perspektiv. Den förändring som beskrivs kräver inget aktörskap, den kan till och med ses som en förevändning för politisk passivitet.⁹

Diskussion

I detta kapitel – och än mer i det föregående – har vi berört hur utbildningsarrangemang av typen workshopar ibland får andra utfall än de som anordnaren avsett. När det gäller utbildningen för ordningsvakter tycks utfallet i termer av förändringar i deltagarnas ställningstaganden och uppfattningar begränsat. På marginalen kan en förändring skönjas som ligger i linje med utbildningens syften. Men vi kan också notera små förändringar som går på tvärs med utbildningens avsikter. En sådan tendens, att deltagarna ändrar uppfattningar i motsatt riktning mot utbildningsanordnarens förhoppningar, var än tydligare i föregående kapitel då vi diskuterade den feministiska workshopen för studiecirkelledare.

Ett sätt att förstå de skilda typerna av utfall är att se utbildning som något som är behäftat med ett risktagande. När utbildning påverkar människor (vilket inte alltid är fallet) sker det inte nödvändigtvis på så vis att något – ett kunskapsstoff – adderas till en redan befintlig förståelse. Vi kan snarare se att utbild-

⁹ Huruvida deltagarnas uppfattning om en pågående generationsrelaterad förändring stämmer med empiriska studier kan givetvis diskuteras, även om det inte är vår avsikt att göra det här. Nämnas kan dock att valundersökningar visar t.ex. att benägenhet att rösta på främlingsfientliga partier är större bland ungdomar än bland övriga väljare.

ningen rör om i deltagarnas föreställningsvärld. Utfallet av detta kan bli både positivt och negativt ur utbildningsanordnarens perspektiv. Detta risktagande gäller inte bara för utbildning som handlar om värderingsfrågor, utan också när det gäller kunskap i allmänhet. Man adderar inte ny kunskap genom didaktiska interventioner, utan man skapar en turbulens där folk (ibland) rör på sig åt alla möjliga håll när det gäller vilka uppfattningar man håller sig med.

Det finns en utbredd föreställning om att utbildning är en verksamhet som bidrar till en kunskapsutveckling där kunskaper staplas på varandra; som vid byggandet av ett torn av klossar – ju fler klossar, ju högre torn, förutsatt att vi staplar på ett klokt och avvägt sätt. Didaktik blir med en sådan liknelse konsten i att stapla stabilt. En annan metafor, som bättre fångar det risktagande som berörts ovan och i föregående kapitel, är möjligen biljardspelet. Den ovane biljardspelaren vet att det inte nödvändigtvis är så att varje stöt leder till ett framåtskridande av det slag man önskar. Ofta missar man. Emellanåt träffar och sänker man till och med klot som man inte avser träffa. Men ibland inträffar det också att det blir precis så som man tänkt sig. I en sådan liknelse blir då didaktik konsten att genomföra en stöt som gör åtminstone marginellt större nytta än skada.

Men till skillnad från ett parti biljard, som förr eller senare oftast slutar med att en part fullföljer sitt mål – och till sist sänker det sista klotet – är utbildning en verksamhet som sällan slutar i ett sådant entydigt utfall. Åtminstone tycks detta vara fallet när det gäller att förändra deltagares uppfattningar genom utbildning. Inom den omfattande forskning om utbildningens betydelse för deltagares förändrade uppfattningar, som genomfördes under 1970- och 1980-talet av bl.a. den så kallade INOM-gruppen vid Göteborgs universitet, var detta ett påfallande mönster. I sin doktorsavhandling sammanfattar pedagogen Claes Alexandersson dessa studier på följande vis:

De visar genomgående att utbildningsinsatserna haft en systematisk men mycket marginell effekt på de studerandes uppfattningar. Stabilitet, och obetydliga men systematiska förändringar, är de drag som dominerar resultatbilderna. (Alexandersson, 1985, s 56)

Personer som deltar i utbildning rörande t.ex. biologi, ekonomi eller fysik uppvisar en betydande stabilitet när det gäller sina uppfattningar rörande exempelvis hur prisbildning går till i en marknadsekonomi eller vad evolutionen innebär. Detta även om deras uppfattningar strider mot de uppfattningar som hålls av vetenskapssamhället vid tillfället, och som legat till grund för utbildningen de genomgått. Man kan på basis av detta säga att utbildning ofta bör förstås som en suboptimal verksamhet, om avsikten är att förändra människors uppfattning av olika fenomen och begrepp. Omfattande utbildningsinsatser tenderar leda till marginella systematiska förändringar. Det händer att enskilda individer förändrar sina uppfattningar i enlighet med

utbildningens syften, men merparten tenderar att vara stabila i sina uppfattningar – och några förändrar till och med uppfattningar i en riktning som är motsatt den riktning som utbildningen avser uppmuntra.

Att människor inte förändrar sina uppfattningar genom i tid avgränsade utbildningsinsatser är kanske inte så uppseendeväckande. Till varje utbildningssammanhang har vi med oss uppfattningar som vi utvecklat och prövat genom tidigare erfarenheter, inte minst genom vardagslivet, ofta under lång tid. Men varför lär man då ”fel”, i bemärkelsen att man förvisso ändrar uppfattning under utbildningen men inte på förväntat sätt? I föregående kapitel diskuterades detta som ett uttryck för en komplexitet som kännetecknar den diskursiva och ideologiska kamp som t.ex. feministisk sanningsanspråk har att förhålla sig till. Ett annat sätt att betrakta saken är att se den oönskade förändringen som ett resultat av att läraren (eller för den delen läroboks-författaren) komplicerar den fråga som står i fokus för utbildningen – exempelvis genom att presentera exempel och polemisera mot olika ståndpunkter med syftet att hävda en princip. Detta kan givetvis leda till att deltagaren utvecklar en förståelse av den princip som hävdas och införlivar detta i sin omvärldsuppfattning; det kan emellertid också leda till att deltagaren missar principen, men minns exemplen och de ståndpunkter som polemiserades mot – och huvudsakligen låter detta påverka sin uppfattning i frågan.

Utifrån den ovan nämnda forskningen om utbildningens betydelse för förändring av människors uppfattningar, är det inte förvånande att enskilda utbildningsinsatser, så som den som beskrivits rörande diskrimineringsfrågor i detta kapitel, ger marginella utslag beträffande förändringar i deltagarnas uppfattningar. Denna marginella påverkan bör rimligen inte primärt ses som kopplad till utbildningens innehåll, design eller mobiliserande syfte, utan förstås i ljuset av att utbildning generellt är att betrakta som en suboptimal verksamhet när det gäller att förändra människors uppfattningar. Det betyder givetvis inte att utbildning, i allmänhet eller i mobiliserande syfte, bör ses som betydelslös och utan förmåga att påverka människor. Tvärtom har utbildning pekats ut som den enskilt starkaste förklaringsfaktorn till människors attityder exempelvis till flyktningmottagning. En studie från SOM-institutet visar att bland personer som endast har grundskoleutbildning anser hela 57 procent att det vore en god idé att ta emot färre flyktingar. Andelen med samma flyktningmottagningskritiska åsikt bland de med universitets- eller högskoleexamen är knappt hälften – 28 procent (Demker, 2009, s 52). Utbildning i allmänhet tenderar alltså påverka attityder. Fokus för denna bok är ju emellertid den typ av utbildning som specifikt inriktar sig på mobilisering och åsiktspåverkan. Men även när det gäller sådan utbildning finns det historiska exempel på betydelsefulla kopplingar mellan utbildning och mobilisering. Utbildning och olika former av bildningsprocesser har varit centrala delar av de sociala rörelser som bidragit till opinionsbildning och samhällsförändring un-

der 1900-talet. Rörelse- och folkbildningsforskare har pekat på att detta gällt såväl arbetarrörelsen som miljörelsen (Arvidson, 1985; Eyerman & Jamison, 1991). Som övergripande företeelse tycks alltså utbildning spela en betydelsefull roll när det gäller mobilisering och åsiktspåverkan. Att säkerställa kopplingar mellan specifika utbildningar och påföljande mobilisering är emellertid svårare. Exempel på skildringar som antyder sådana specifika kopplingar finns dock i litteraturen.

Ett sådant omtalat exempel är den klassiska utbildningsinstitutionen inom den amerikanska medborgarrättsrörelsen – Highlander folk school. Highlander etablerades i Tennessee 1930-talet med inspiration från den danska folkhögskolan. Många av medborgarrättsrörelsens mest framträdande ledare kom att utbildas på skolan. Highlander, som under sina första två verksamma decennier huvudsakligen bedrev facklig utbildning, hade blivit känt för sina för tiden uppseendeväckande rasintegrerade kurser. På 50-talet kom verksamheten att inriktas just på utbildning rörande medborgerliga rättigheter. En av deltagarna vid Highlanders utbildningar var Rosa Parks. Hon är främst känd genom sitt senare uppmärksammade beslut att vägra resa sig för en vit man på en buss i Alabama 1955. Parks protest kom att efterföljas av en drygt årslång bussbojkott som bidrog till att USA:s högsta domstol senare fastslog att även segregation i samband kollektivtransport är ett brott mot konstitutionen (se Nordvall, 2009, beträffande Highlander).

Ska detta ses som ett storslaget exempel på den direkta kopplingen mellan utbildning och mobilisering? Även om man delvis kan se en sådan relation är det primära skälet till att Rosa Parks initierade en bussbojkott sannolikt inte att hon dessförinnan deltagit i utbildning vid Highlander folk school. Politiskt handlande, så väl som ställningstaganden och uppfattningar, växer fram i ett större kulturellt, socialt och politiskt sammanhang. Den historiska kontexten, det samhällspolitiska läget, är givetvis avgörande om en mobilisering ska komma till stånd. För Rosa Parks handlade det sannolikt om en kombination av en relation till en gryende medborgarrättsrörelse, där idéer om svartas rättmätiga krav på likabehandling spreds och underblästes, och en personlig erfarenhet av förhållanden som uppfattades som orättfärdiga. Men man kan mycket väl säga att Highlander som en del av medborgarrättsrörelsen, i samspel med andra delar av rörelsen, producerade den kontext som möjliggjorde aktioner av det slag som Parks inledde. Det är därför problematiskt att enbart fokusera på enskilda insatser för sig, då en viktig aspekt är att flera mindre insatser sammantaget kan bidra till etablerandet av ett politiskt klimat som i sin tur kan ha en mobiliserande verkan.

Utbildningsverksamhet i alla dess former bör rimligen ses just som delar av de kulturella och politiska miljöer som formar människors sätt att se på sig själva och sin omgivning. Sedd som en enskild verksamhet är det emellertid långt ifrån säkert, till och med ganska osannolikt, att en utbildning formar eller

ens förändrar människors omvärldsuppfattning. Men den enskilda utbildningen, som i vårt fall handlade om diskrimineringsfrågor för ordningsvakter, kan alltså vara en av flera betydelsefulla beståndsdelar i en politisk kultur som emellanåt mobiliserar människor till att vägra resa sig från sin plats i bussen.

Avslutande diskussion

Staffan Larsson

Folkbildningens historia innehåller många exempel på mobiliserande former kring många frågor. De fall som vi studerat innehåller både likheter och skillnader. Mobilisering mot orättvisor är en komplex sak. Man kan föreställa sig hur en "sak" utvecklas i stadier. Först formuleras orättvisan av några. Detta blir fundamentet för arbetet - att saken man arbetar för är rätt, även om det inte har stöd av den "allmänna opinionen". Sedan för aktivister ut sin syn och fångar upp andra, som i sin tur förmedlar budskapet via informella vägar. Här uppstår ett moment, där en ordnad organisation krävs för att komma vidare i att mobilisera stöd för saken. Siktet är då ofta att åstadkomma framsteg via politiska beslut, t.ex. ändrade lagar. I framgångsrika fall leder mobiliseringen till politiska förändringar, lagändringar - i mer spektakulära fall när odemokratiska regimer faller - handlar det om ändrade grundlagar. När allmän rösträtt för kvinnor och män förverkligas genom beslut 1919 tycks denna vägbeskrivning stämma. Beskrivningen kan uppfattas som norm, men mycket talar för att det är mer rörigt än så. Mobilisering kan inte sällan gripa in i vilken som helst av de faser som beskrivits ovan. Den kan också ta itu med att förverkliga det som redan finns lagfäst. Ett uppenbart exempel på det sista är diskriminering av kvinnor. Vid beslutet om allmän rösträtt blev kvinnor valbara för första gången. Det var då en framgång på pappret men mycket begränsad i realiteten. 1919 års beslut blev inte en final, utan bara en första station i en lång kamp för reell jämlikhet mellan män och kvinnor inom valda församlingar. Senare tids framgångar på detta område, var sannolikt en av effekterna av den mobilisering som inleddes på 1960-talet.

I vårt fall med väktarna, som deltar i en workshop om diskriminering finns lagen i ryggen, men där allt talar för att lagen i verkligheten negligeras. Att bekämpa den reella diskrimineringen är rimligtvis en mycket större uppgift än att åstadkomma lagar om diskriminering, som sedan i praktiken inte förhindrar att diskriminering fortsätter. De flesta länder har lagar, även de mest brutala regimer, som låter ana att samhället har anständiga lagar och att folket har rättigheter och att demokrati råder. Den amerikanska medborgarrättsrörelsen var en rörelse, vars mål var att åstadkomma en demokrati, som redan fanns på pappret och som många ansåg redan var förverkligad. I sådana fall behöver inte saken - demokratin - uppfinnas, inte heller behöver man värva människor för den demokratiska styresformen, utan det handlar då om att mobilisera kring en kritik av hur verkligheten ser ut och formulera en sak kring detta.

Handikapprörelsen illustrerar en verksamhet, som haft stora framgångar, men som måste upprätthålla trycket, så att inte det man åstadkommit undermineras. Det kan vara en svår uppgift att mobilisera engagemang för en rörelse

långt efter att den fått en fast form och haft en hel del framgångar. Vad som också tillhör historien är att mobilisering kan handla om ett försvar för rättigheter, som redan fastställts och förverkligats. Mänskliga rättigheter kan inte bara erövas, utan kan även förloras, när antidemokratiska regimer tar över. När välfärdsstater nedmonteras och ekonomiska resurser, som skulle förverkliga det som fått lagisk form, förtvinar, blir även försvaret av det som redan uppnåtts en sak att mobilisera kring.

De olika fall som vi studerat rör sig i sammanhang, där fokus inte är på förändring av lagar eller statsskick. Snarare handlar det om att förverkliga det som redan etablerats på den politiska formuleringsarenan. Vår analys av detta arbete har försökt sätta fokus på svårigheterna i detta arbete, framför allt de dilemman som en motsägelsefull verklighet försätter dem i som arbetar i vardagen. I detta avslutande avsnitt skall vi diskutera dessa svårigheter.

Det teoretiska bidrag som vi velat göra, bygger på synen att didaktiska val måste göras, där motsägelsefullheter eller paradoxer kan finnas, vilket försätter den som gör valet i dilemman. Dessa dilemman kan upplevas påtagligt, men kan också "begravas" genom att man negligerar det motsägelsefulla. Didaktiska teorier har i allmänhet också negligerat detta, vilket inbjudit oss till att granska saken närmare.

Vi fann då att dilemmatanken var meningsfull vid tolkningen av de fall som vi studerat empiriskt. I vissa fall, som när det gällde studiecirkelledarna var det relativt enkelt för både forskare och cirkelledare att identifiera dilemman som hade betydelse för verksamheten. Cirkelledarna kunde också redovisa olika ingripanden, som de gjort för att hantera dilemman. I hanteringen av spänningar mellan grupp och individ präglades ofta deras didaktiska val av försök att ha omsorg om både grupp och individ. På så sätt handlade det inte om antingen - eller, utan om försök att lösa saken utan att någon blev utesluten.

I andra fall var det svårt att få grepp om motsägelsefullheten utan att som forskare studera och diskutera det empiriska fallet. Detta gällde t.ex. dilemmat, som uppstod i folkhögskolefallet och som i grunden handlade om synen på sanning. Här stod en föreställning om perspektivberoende sanning från lärarens sida mot en om absolut hos många av deltagarna mot varandra. I detta fall handlar det om en paradox: Den relativiserande synen på kunskap blir i situationen en absolutism - den leder till att deltagarnas absoluta syn på kunskap betraktas, som ett problem, "sämre". Exemplet kan också tjäna till att visa hur fundamentalt denna motsättning verkar: Genom att deltagarna anser att det finns ett rätt svar på alla frågor och att läraren bör tala om dem, så visar sig kunskapsabsolutismen även innehålla ett argument för lärarens allmakt. Detta försätter läraren i sin tur i en motsägelsefull situation, eftersom hon inte vill inta denna position. Detta dilemma kring makten i klassrummet har i en tidig studie uppmärksamats inom komvuxsammanhang (Larsson, 1981, 1983). Någon enkel lösning är svår att se.

Dilemman berör värdefrågor. När det gäller studiecirkelarna är det å ena sidan omsorgen om den enskilde deltagaren, å andra sidan värdet som ligger i att gruppen fungerar bra och trivs. I detta fall handlar dilemman primärt om det grundläggande värdet att ha omsorg om alla i cirkeln, som i konkreta fall utmanas, där motsättningar uppstår inom gruppen. Dilemman blir då att de inte visar omsorg om alla, om de tar ställning mellan individ och grupp, som ett antingen – eller. Betydelsen av saken understryks av att de beskriver saken väl. Enligt deras berättelser så hanterar många det aktivt genom att ingripa mot individer, dvs. att sätta gruppens väl före individen, men göra detta på ett sätt, som tar hänsyn till individen. Precis som i fallet från folkhögskolan innebär ingripandet också att man agerar på egen hand, dvs. utan att låta gruppen ta ställning till saken, vilket skapar motsättning till detta slags demokratiideal för studiecirkel. Att låta gruppen ta ställning innehåller risken att motsättningen förvärras.

Karaktäristiskt för många val blir här att man kompromissar med olika värderingar, men också har en optimeringsstrategi – man söker ta hänsyn till många saker och när de innehåller motsättningar söker man undvika lösningar, som negligerar gruppens eller individens intresse helt. Inte heller överger man den demokratiska inställningen, utan man gör en begränsad avvikelse, dvs. handlar på egen hand i den bestämda frågan, för att nå längre i en annan demokratisk fråga: att ordet skall vara relativt jämnt fördelat i gruppen. En sådan optimeringslogik hör hemma i sammanhang, där olika värden finns på samma gång och där inte alla kan "maximeras" på samma gång. Didaktiska beslut sker ofta i sådana sammanhang. Tanken att didaktiska val skall uppfylla mål fullt ut bottnar i en helt annan logik. I måluppfyllnadslogiken erkänns inga motsättningar mellan olika värden eller dilemman. I praktiken leder den till en slags avtrubbning – att viktiga värden undertrycks eller att de som gör de didaktiska valen blir beskyllda för att inte nå mål, som inte går att nå, utan att andra mål blir lidande.

Människors förförståelse – vad man anser som sant och självklart och anständigt – bildar utgångspunkt för hur man tar till sig ett budskap. Förförståelsen avspeglar dominerande föreställningar i den del av samhället man tillhör, ofta förmedlade av press, TV och andra media, men också av utbildningsväsende och tradition. Dessa "förmedlare" är inte bara motståndare till de som vill mobilisera mot förtryck av olika slag, de kan också medverka i mobilisering – de har på så sätt ett janusansikte. Inte sällan blir de viktiga instrument i mobilisering. Mobilisering kan handla om att utmana människors förförståelse genom att peka ut att de innehåller ett förtryck, men kan också handla om att försvara framgångar mot argument, som innebär återinfört förtryck. I det senare fallet handlar det inte om att utmana utan om att försvara det dominerande "sunda förnuftet". När det gäller workshoppen om genusstrukturer visade förtestet att deltagarnas syn på genus i stor omfattning

liknade den som var workshopens budskap. Workshopen byggde på att föra ut en bestämd position, understödd av vetenskapliga fakta i klassisk upplysnings-tradition. Som fallet utvecklade sig höll inte denna plan, utan en diskussion utspelade sig, som sannolikt påverkade deltagarna att röra sig i motsatt riktning till budskapet.

En tolkning av utfallet kan vara att diskussionen ledde till att man ifrågasatte det "sunda förnuft" om genus, som i vår tid är mer eller mindre taget för givet. Detta skulle kunna förklara det paradoxala utfallet att workshopen gav en förändring i motsatt riktning till *både* workshopens budskap och deltagarnas förförståelse. En konklusion skulle vara att diskussioner inte nödvändigtvis kommer till "goda" slutsatser, som ofta hävdas i den slags deliberativ didaktik, som inspirerats av Habermas tro på ett allmänmänskligt förnuft och som antas frigöras i tvångsfri kommunikation. Diskussioner kan i stället ses som ett risktagande i meningen att det inte är givet vad man kommer fram till – förnuftet är inte "pålitligt", utan bundet till retorik om vad som är rätt och riktigt och goda värderingar. Vad som anses förnuftigt är då inte allmänmänskligt, utan konsekvensen av strider om vad som skall falla inom normen och vad som är oförnuftigt. Förnuftet har då sin hemvist i det specifika samhällets maktstrukturer och de över och underordningar som följer därav. Förnuftets sätt att döma i sakfrågor kan då vara förtryckande för vissa och frigörande för andra. Fallet utmanar således tanken att människor, som diskuterar en sak utvecklar åsikter, som är godare och mer underbyggda. En diskussion har ju ett dialektiskt fundament – det bygger på att olika positioner intas. Detta innebär potentiellt också att det för-givettagna kan undermineras. I tolkningen av det som hände vid workshopen skulle man kunna se det som att workshopen gav utrymme åt en motståndsposition och därmed underminerade det sunda förnuft, som redan var etablerat och som i grunden workshopen företrädde.

Den andra workshopen, där väktare möter de som verkar i syfte att motverka diskriminering, fick ingen riktigt påtaglig effekt. Detta föranleder diskussionen kring åsiktsbildning i stort: Är det rimligt att tro att korta insatser får särskilt stor effekt? Mycket talar för att åsikter formas under lång tid under inflytande av ett allestädes närvarande sunt förnuft, men också genom erfarenheter, som leder till att det sunda förnuftet ifrågasätts. Mobiliserande folkbildning och upplysning kanske har sin största verkan, när det bedrivs långsiktigt, systematiskt och som en del i större förändringar av samhället. Exemplet handikapprörelsen kanske kan illustrera detta. Här har man bedrivit ett mobiliseringsarbete med många olika verktyg och på många olika plan. Under många decennier har man bedrivit ett hittills relativt framgångsrikt positionskrig.

Våra studier och tolkningar framhäver hur svår uppgift det kan vara i praktiken att verka för att påverka åsiktsbildning. Dels är effekten sannolikt

ofta begränsad, dels hamnar man i dilemman, som kan vara nog så plågsamma. Den motsägelsefullhet som ledare och lärare kan hamna i kan vara svår att genomskåda, men om den blir synlig kan det leda till att man måste ta ställning. I grunden vilar mobilisering på att man verkar för en åsikt, inte att man är neutral. Grunden är förtryck och orättvisor och dessa är realiteter.

Referenser

- Abrandt Dahlgren, M. (2007) *Torget, Kliniken och Meritagenturen: Didaktik för vuxna i praktiken*. Linköping: Skapande vetande.
- Ahlberg, A. (1938) *Tankelivets frigörelse*. Stockholm: Kooperativa förbundet.
- Alinsky, S. (1971) *Rules for radicals: a practical primer for realistic radicals*. Vintage Books.
- Amnå, E. & Munck, I. (2003) Socialt och politiskt kapital. I: J. Vogel, E. Amnå, L. Häll & I. Munck (red.), *Föreningslivet i Sverige. Välfärd, socialt kapital, demokratiskola*. SCB Rapport 98.
- Andersson, E., Laginder, A-M., Larsson, S. & Sundgren, G. (1996) Cirkelsamhället. Studiecirkelars betydelser för individ och lokalsamhälle. *SoU* 1996:47.
- Arvidson, L. (1985) *Folkbildning i rörelse: pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet - en jämförelse*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Arvidson, L. (1989) Popular Education and Educational Ideology. I: S.J. Ball & S. Larsson, *The Struggle for Democratic Education . Equality and Participation in Sweden*, s. 149-168. New York: Falmer Press.
- Backius, S., Nordvall, H. (2015). ABF och radikaliseringsvågor. *Arbetshistoria*, 153-154 (1-2), 30- 41.
- Beach, D. (1995) *Making sense of the problems of change: an ethnographic study of a teacher education reform*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beckett, A. E. (2006) Understanding social movements: theorising the disability movement in conditions of late modernity. *The Sociological Review*, 54 (4), 734-752.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981) *Dilemmas of Schooling. Teaching and Social Change*. London: Methuen.
- Bisom-Rapp, S. (2001) An ounce of prevention is a poor substitute for a pound of cure: confronting the developing jurisprudence of education and prevention in employment discrimination law. *Berkeley Journal of Employment and Labor Law*, 22 (1), 1-47.
- Borkman, T. (1997) A selective look at self-help groups in the United States. *Health and Social Care in Community*, 5 (6), 357-364.
- Brookfield, S. (2004) Racializing and Concretizing Gramsci in Contemporary Adult Education Practice. *Interchange*, 35 (3), 375-384.
- Carlgren, I. (1999) Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), 43-56.
- Carroll, W. & Ratner, R. (2001) Sustaining Oppositional Cultures in 'Post-Socialist' Times: A Comparative Study of Three Social Movement Organisations. *Sociology*, 35 (3), 605-629.

- Carroll, W. K. & Ratner, R. S. (1994) Between Leninism and Radical Pluralism: Gramscian Reflections on Counter-Hegemony and the New Social Movements. *Critical Sociology*, 20 (2), 3-26.
- Chappell, C., Rhodes, C., Solomon, N., Tennant, M. & Yates, L. (2003) *Reconstructing the lifelong learner: pedagogy and identity in individual, organisational, and social change*. London: RoutledgeFalmer.
- Checkkaway, B. (1995) Six strategies of community change. *Community Development Journal*, 30 (1), 2-20.
- Comenius, J. A. (1989) (översättning och inledning: Thomas Kroksmark) *Didacta Magna*. Uddevalla: Daidalos.
- Dahlgren, L. O. (1990) *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Linköping: Linköpings universitet, Skapande vetande, Rapport nr. 16.
- Danemark, B. & Coiavitis Gellerstedt, L. (2004) Social justice: redistribution and recognition - a non-reductionist perspective on disability. *Disability & Society*, 19 (4), 339-353.
- Demker, M. (2009) Generösare attityd till flyktingmottagning i Sverige. I: S. Holmberg & L. Weibull (red.), *Svensk höst: trettiofyra kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2008*. Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, 297-324
- Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: towards an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-56.
- Englund, T. (2004) Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I: R. Premfors & K. Roth (red.) *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Enns, H. (2009) The Role of Organizations of Disabled people: A Disabled Peoples' International Discussion Paper. Independent Living Institute. www.independentliving.org/docs5/RoleofOrgDisPeople.html.
- Eriksson, L. (2002) *Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället. Om invandrare – integration – folkhögskola*. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap. Linköping Studies in Education and Psychology No. 84.
- Eriksson, L. (2006) "Socialpedagoger utan gränser" – en studie om socialpedagogiska innebörder. Linköping: Skapande vetande nr 47.
- Eyerman, R. & Jamison, A. (1991) *Social movements: a cognitive approach*. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.
- Ferguson, R. & Dickens, W. (1999). *Urban problems and community development*. Wasington: The Brookings Institution.
- Fraser, N. (2003) Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. I: N. Fraser & A. Honneth (eds.),

- Redistribution or recognition? A political -philosophical exchange.* London: Verso.
- Freire, P. (1972) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Freire, P. (1975) *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummesson.
- Freire, P. (1976). *Pedagogik för förtryckta*. 8. uppl. Stockholm: Gummesson.
- Granström, K. (2005) Att bearbeta destruktiva krafter. I: E. Hammar Chiriac & A. Hempel (red.), *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (1991) *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880 – 1930*. Helsingborg: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (1997) Vad skall utbildning vara till? I: Å. Mäkitalo & L-E. Olsson (red.), *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus. SoU 1997:158*, s. 25–39.
- Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action. Volume 1. Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1995) *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. [Politisk-filosofiska texter i urval av E. O. Eriksen och A. Molander.]
- Habermas, J. (1996) *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1985) Signification, Representation, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates. *Critical Studies in Mass Communication*, 2 (2), 91-114.
- Hall, S. (1986) Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. *Journal of Communication Inquiry*, 10 (2), 5-27.
- Hauge, H. (2003) Nynationalismen og markedets metafysik. I: H. Sanders & O. Wind (red.), *Grundtvig - nyckeln till det danska?* Göteborg: Makadam förlag.
- Hedlin, M. (2004) *Det ska vara lika för alla, så att säga ... en intervjustudie av lärarstuderandes uppfattningar om genus och jämställdhet*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Hedlin, M. (2007) Gender as difference and young people without limitations: Gender discourses in a study counsellor context. I: Å. Andersson & E. Johansson (red.), *Present challenges in gender research*. Umeå: Umeå university/National school of gender research.
- Hempel, A. (2005) Gruppkontrakt och gruppklimat. I: E. Hammar Chiriac & A. Hempel (red.), *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Y. (1994) Kvinnorna i välfärdsstaten. I: P. Thullberg & K. Östberg (red.), *Den svenska modellen*. Lund: Studentlitteratur.

- Humpage, L. & Marston, G. (2005) Cultural justice, community development and onshore refugees in Australia. *Community Development Journal*, 40 (2), 137-146.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997) Didaktikens centrala frågor. I: M. Uljens (red.), *Didaktik*, s. 47-74. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997) Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I: M. Uljens (red.), *Didaktik*, s. 17-34. Lund: Studentlitteratur.
- Jerlinder, K., Danemark, B. & Gill, P. (2009) Normative approaches to justice in physical education for pupils with physical disabilities - dilemmas of recognition and redistribution. *Disability & Society*, 24 (3), 331-342.
- Klafki, W. (1997) Kritisk-konstruktiv didaktik. I: M. Uljens (red.), *Didaktik*, s. 215-228. Lund: Studentlitteratur.
- Klein, E. (1984) *Gender Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Langager, S. (2009) Social pedagogy and 'at-risk' youth: societal changes and new challenges in social work with youth. . I: J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (eds.), *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Larsson, S. (1982) *Studier i lärares omvärldsuppfattning: Intentioner och restriktioner i undervisningen*. Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet 1982:07.
- Larsson, S. (1983) Paradoxes in teaching. *Instructional Science*, 12, 355-365.
- Larsson, S. (1995) Folkbildningen och vuxenpedagogiken. I: B. Bergstedt & S. Larsson (red.), *Om folkbildningens innebörder*, s. 35-57. Norrköping: Mimer & Skapande vetande.
- Larsson, S. (2006) *Didaktik för vuxna – tankelinjer i internationell litteratur*. Stockholm: Vetenskapsrådet, Vetenskapsrådets rapportserie 12:2006.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundberg, M. (2003) *Om överläggande samtal och hållbar utveckling. En studie av deliberativ demokrati*. Linköping: Linköpings universitet.
- Lundberg, M. (2008) *Överläggningar om hållbar utveckling. En studie av studiecirkelsamtal*. Linköping: Linköpings universitet, Linköping Studies in Behavioural Science.
- Lundberg, M. & Larsson, S. (2010) *Cirkelledares beprövade erfarenheter*. Linköping: Bildningsförbundet Östergötland.
- Madsen, B. (2006) *Socialpedagogik: integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, E. (1998) *Vardagens könnebörder under förhandling*. Umeå: Umeå Universitet.

- Mallander, O., Meeuwisse, A. & Sunesson, S. (1998) Normalisering och vardagsliv. I: V. Denvall & T. Jacobson (eds.), *Vardagsbegrepp i socialt arbete*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Mendes, P. (2009) Teaching community development to social work students: a critical reflection. *Community Development Journal*, 44 (2), 248-262.
- Mouffe, C. (2005) *On the Political*. London & New York: Routledge.
- Nordisk Familjebok (1913) Uppslagsord: Mobilisering, spalt 769.
- Nordkvelle, Y. T. (2002) Didaktikk. Fra retorikk til kjøkkenlatin. *Nordisk Pedagogik*, 22, 129-143.
- Nordvall, H. (2002) Folkbildning som mothegeemonisk praktik? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11 (2), 15-32.
- Nordvall, H. (2008) *I skärmingspunkten mellan det globala och det lokala: Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum*. Linköping: Linköpings universitet, Linköping Studies in Behavioural Science.
- Nordvall, H. (2009) Folkhögskola på export? I: B. Gustavsson, G. Andersdotter & L. Sjöman (red.), *Folkhögskolans praktiker i förändring*, s. 245-273.
- Nordvall, H., & Wieslander, M. (2019). When Gender Training Backlashes: Participants' Resistance and the Fragility of Commonsensical Feminism. *Adult Education Quarterly*, 69(3), 207–224.
- Olsson, O. (1922) *Det svenska folkbildningsarbetet: en sammanfattning*. Stockholm: Svenska Nykterhetsförlaget.
- Ottesen-Jensen, E. (1968) *Och livet skrev*. Stockholm: Bonniers Folkbibliotek.
- Perry, W. G., Jr. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Roselius, S. (2010) *Progressiv Folkhögskola en förnyelserörelse på 1970-talet*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Rothman, J. (1969) An analysis of goals and roles in community organization practice. I: R.M. Kramer & H. Specht (eds.), *Readings in Community Organization Practice*, s. 260–268. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rydbeck, K. (1995) *Nykter Läsning: Den svenska godtemplarrörelsen och litteraturen 1896 - 1925*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala Universitet.
- Schön, D. A. (1991) *The Reflective Practitioner. How professions think in action*. Aldershot: Basic Books.
- Shakespeare, T. (1993). Disabled People's Self-organisation: a new social movement? *Disability, Handicap and Society*, 8 (3), 249-263.
- Stenöien, J. M. (2003) *Den aktive medborger: nye sosiale bevegelses som møteplasser for kunnskap og demokrati*. Diss. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.

- Swedner, H. (1996) *Socialt välfärdsarbete. En tankeram*. Stockholm: Liber.
- Thörn, H. (2002) *Globaliseringens dimensioner. Nationalstat, världssamhälle, demokrati och sociala rörelser*. Stockholm: Atlas.
- Titus, J. (2000) Engaging Student Resistance to Feminism: "how is this stuff going to make us better teachers?" *Gender and Education*, 12 (1), 21-37.
- Törnqvist, C. (red.) (2008) *O/lika: ett metodmaterial mot fördomar och diskriminering*. Stockholm: Alla olika alla lika.
- van der Veen, R. (2003) Community development as citizen education. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6), 580-596.
- Wahl, A. (1996) Molnet – att föreläsa om feministisk forskning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 16 (3/4), 31-44.
- Wahl, A., Holgersson, C., Höök, P. & Linghag, S. (2001) *Det ordnar sig: teorier om organisation och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Waldén, L. (1994) *Handen och anden. De textila studiecirkelns hemligheter*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Webber, M. (2005) "Don't be so feminist": Exploring student resistance to feminist approaches in a Canadian university. *Women's Studies International Forum*, 28 (2-3), 181-194.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennerhag, M., Holm, H., Lindgren, J., Nordvall, H. & Sörbom, A. (2006) *Aktivister. Sociala forum, globala sociala rörelser och demokratins förnyelse*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Wettergren, Å. & Jamison, A. (2006). *Sociala rörelser: politik och kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Young, I. M. (2000) *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zald, M. & McCarty, J. (eds) (1979) *The dynamics of Social Movements: Resource Mobilization, Social Control, and Tactics*. Cambridge: Winthrop.

Denna bok handlar om den slags folkbildning som syftar till samhällsförändring. Särskilt uppmärksammas de olika val som folkbildare gör när de ska organisera aktiviteter som ska leda till engagemang och politisk förändring. Dessa val har att göra med didaktikens klassiska frågor: Vilka är deltagarna? Vad bör de lära sig? Hur ska det gå till? Och inte minst - varför dessa deltagare, detta innehåll och dess former? Med andra ord handlar det om den mobiliserande folkbildningens didaktik.

Utgångspunkten tas i empiriska studier av ett antal exempel från folkhögskola, studiecirklar, antidiskrimineringsutbildning, handikapprevelsen och en workshop om genus och makt. Boken har tagit formen av en antologi, där varje författare svarar för de empiriska fall som de studerat och de begreppsliga resonemang som präglat deras perspektiv. Det som är genomgående för kapitlen är att alla uppmärksammar och analyserar de dilemman som kan uppstå när det vid kallar mobiliseringsdidaktiska designas och iscensätts.

Bokens författare, som samtliga varit verksamma vid Linköpings universitet, har bedrivit omfattande forskning om folkbildning i olika former. Just denna bok bygger på ett forskningsprojekt som möjliggjordes genom finansiering från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté.