

Livslångt lärande ur bildningsperspektiv som strategi för högskolan

Eva Mark

Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet rapport nr 7



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Livslångt lärande ur bildningsperspektiv som strategi för högskolan

Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet
rapport nr 7

Grafisk form: Anders Eurén, Informationsenheten

Tryck: Intellecta Infolog AB

ISSN 1654-1197

ISBN 978-91-976747-1-3

Innehåll

Förord 7

Introduktion 9

Livslångt lärande, strategisk planering och Grundtviginstitutet
Bildning och livslångt lärande

Akademiens bildningsuppdrag 12

Humboldt, bildning och utbildning
Bildning enligt högskolelagen
Bildning som stoff och subjektiv process
Bildning som livsprocess
Bildning och medborgarskap

Livslångt lärande och humanistisk människosyn 24

Bildning, utbildning och livslångt lärande
Livslångt lärande och individens fria val
Humanism, jämlikhet och individperspektiv
Livslångt lärande och strukturella jämlikhetsperspektiv
Mötet med det främmande och kunskapsutveckling

Livslångt lärande, ekonomi och arbetsmarknad 35

Inledning
Livslångt lärande i EU
Nyckelkompetenser för livslångt lärande
Jämlikhet, individperspektiv och strukturella maktperspektiv

Hur förhåller sig olika perspektiv på livslångt lärande till varandra? 41

Motsättning mellan humanism och ekonomi

Humanism och ekonomi utan motsättning

Bildning som instrument att möta förändring

Livslångt lärande som strategi 48

Inledning

Undervisning, bildning och ekonomi

Samverkan ur ekonomiska perspektiv

Bildning med egenvärde och som verktyg

Breddad rekrytering och studenten i fokus

Kompetensutveckling

Flexibelt utbildningssystem

Referenser 60

Fotnoter 63

Förord

Grundtviginstitutet tillkom 1997 mot bakgrund av Göteborgs universitets vision om ett fritt och demokratiskt lärande, liksom viljan att skapa broar mellan universitetet och omvärlden. Institutets uppdrag är att verka för bildning och folkbildning i ljuset av en bred syn på kunskap. Institutet skall artikulera bildningsfrågor i nära samverkan med omvärlden. Verksamheten bedrivs genom regelbundna seminarier och projekt.

Mot bakgrund av universitetets långsiktiga plan att stärka möjligheterna till livslångt lärande har Grundtviginstitutet för 2008/2009 haft i uppgift att belysa förhållandet mellan bildning och det livslånga lärandet. Inom ramen för denna uppgift har föreståndaren för Grundtviginstitutet, Eva Mark, genomfört en analys av bildningsbegreppet och dess relation till livslångt lärande. Syftet har varit att problematisera begreppet men också komma med förslag till praktiska åtgärder hur universitetet organisatoriskt kan anpassas till det livslånga lärandet.

Föreliggande rapport redovisar resultatet av analysen. Arbetet har diskuterats i Grundtviginstitutets referensgrupp och ett första utkast har presenterats i universitetets grundutbildningsberedning. För de slutsatser som presenteras i rapporten svarar dock författaren ensam.

Göteborg i mars 2009

För Grundtviginstitutets referensgrupp

Lennart Weibull

Ordförande

Introduktion

Livslångt lärande, strategisk planering och Grundtviginstitutet

I Göteborgs universitets strategiska plan 2007-2010 står det i avsnittet om utbildning att universitetet skall bidra till förutsättningar för livslångt lärande. Även i skriften Förändring för kvalitet och förnyelse. Forsknings- och utbildningsstrategier 2009-2012 är livslångt lärande nämnt och i denna skrift kan vi läsa att:

Det livslånga lärandet ska bidra till både individens kompetensutveckling och samhällets kunskapsuppbyggnad. Göteborgs universitets ambition går tillbaka till den anda i vilken lärosätet grundades. Den speglas också i EU -kommissionens nya utbildningsprogram för livslångt lärande. I ett framtida arbetsliv med höga krav på individens förmåga att möta förändringar, följa kunskapsutvecklingen och investera i livslångt lärande krävs god informationskompetens. Här har inte minst universitetsbiblioteket en viktig pedagogisk uppgift.

Livslångt lärande skall alltså fungera som strategi för utbildning vid Göteborgs universitet. Grundtviginstitutet verksamhet omfattar bildning/folkbildning i bred mening. Institutet skall bland annat verka för att bildningsperspektivet beaktas i universitetets utbildningsplanering. I strategin får institutet i uppdrag att utveckla modeller för livslångt lärande.

Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet är en mötesplats för dialog och samverkan mellan offentliga institutioner, organisationer och enskilda som sysslar med folkbildning. Institutet har ett särskilt uppdrag att utveckla modeller för det livslånga lärandet. Uppdraget ska utföras i nära samverkan med andra utbildningsanordnare, exempelvis bildningsförbund, offentlig vuxenutbildning och folkhögskolor.¹

Grundtviginstitutet har fått ett ytterligare uppdrag av universitetets grundutbildningsberedning, nämligen att analysera livslångt lärande är med utgångspunkt från *European Qualification of Lifelong Learning*.

Uppgiften är således att utifrån bildningsperspektiv undersöka förutsättningar för livslångt lärande inom högskolans utbildning och samverkan, samt skapa modeller för sådant lärande. Högskolans roll i det livslånga lärandet skall betraktas mot bakgrund av individens kompetensutveckling, samhällets kunskapsuppbyggnad och EU-kommissionens program för livslångt lärande. Det senare programmet handlar om hur framtida arbetsliv ställer krav på arbetstagare att möta förändring och följa kunskapsutvecklingen. Universitetsgemensamma uppdrag är generellt inte lätta att utföra. Hur skall man kunna formulera ett synsätt som samtliga fakulteter skulle ställa sig bakom? Men det handlar naturligtvis inte om att eftersträva akademisk eller organisatorisk konsensus. Mitt anslag är i stället att skapa en skrift som kan fungera som reflektionsverktyg. Och eftersom jag vill stimulera till reflektion och diskussion uttrycker jag mig subjektivt, inte för att andra skall tycka som jag utan för att uppmuntra läsaren att finna sin egen ståndpunkt.

Bildning och livslångt lärande

Det finns inte ett sätt att tala om livslångt lärande utan flera olika

perspektiv måste komma till användning inom detta område. Olika sätt att analysera såväl bildning som livslångt lärande genererar olika problemförståelse, analyser och åtgärder. Först mot bakgrund av en inledande begreppsanalys blir det möjligt att diskutera frågan: Varför skall universitet/samhället slå vakt om livslångt lärande? I citatet från forsknings- och utbildningsstrategin från Göteborgs universitet sätts livslångt lärande in i ett ekonomiskt och arbetsmarknadspolitiskt sammanhang. Livslångt lärande motiveras ofta med behov av att möta omvärldsförändringar av olika slag. Exempel på sådana omvärldsförändringar är kunskapssamhällets behov av dynamisk och kvalificerad arbetskraft, den globaliserade ekonomins behov av kulturförståelse och IT-samhällets krav på uppdaterade tekniska kunskaper.² Det finns dock andra kontexter för en diskussion kring livslångt lärande.

Talet om livslångt lärande ligger i tiden, och det uppfattas nästan utan undantag som något positivt som skall bidra till att lösa problem av olika slag. Det finns därför all anledning att i begreppsutredningen införa kritiska perspektiv.

En utgångspunkt för denna undersökning är att livslångt lärande skall förstås ur bildningsperspektiv. Det en naturlig utgångspunkt i en diskussion kring högskolans roll i livslångt lärande. Högre utbildning innefattar bildningsverksamhet och skall man undersöka högskolans roll i det livslånga lärandet betraktas sådant lärande därmed bland annat ur olika bildningsperspektiv. Att diskutera livslångt lärande ur bildningsperspektiv och inom ramen för högskolans utbildning och samverka med omgivande samhälle får som konsekvens att endast vissa aspekter av livslångt lärande beaktas. Det är av denna anledning som flera angelägna aspekter av livslångt lärande som faller utanför analys och diskussion i denna skrift.

Analysen av olika perspektiv på livslångt lärande inleds med en diskussion kring akademiens bildningsuppdrag. Först mot bakgrund

av denna bildningsdiskussion introduceras olika perspektiv på livslångt lärande. Därefter följer ett avsnitt om hur olika perspektiv på livslångt lärande förhåller sig till varandra. Till sist redovisas hur olika perspektiv på livslångt lärande är kopplade till praktisk verksamhet inom högskolevärlden.

Akademins bildningsuppdrag

Humboldt, bildning och utbildning

Wilhelm von Humboldt, tysk språkfilosof med intresse för pedagogisk utveckling, är en person man snabbt associerar till när det blir tal om ett akademiskt bildningsuppdrag. Många av hans tankar ligger till grund för synen på bildning inom högskola och universitet. Humboldt framhåller bildningens betydelse för *människans utveckling* och hennes förmåga att relatera till omvärlden. Bildningsprocessen har med växande att göra och det handlar om ett växande som skall aktualisera det mänskliga.³

Idéhistoriken Victoria Fareld diskuterar Humboldts syn på den enskilda människans bildning och konstaterar att:

Bildningsgången mot individualitet är hos Humboldt ett självorganiserande, närmast epigenetiskt, växande. Människan besitter en inre kraft som strävar mot självförverkligande och som hon bäst utvecklar om hon blir lämnad i fred. Samhället skulle präglas av mångfald och originalitet, påpekar han, ”om varje väsen skulle organisera sig självt.” Självförverkligande handlar i detta avseende om att varje människa gör det bästa av sina unika förmågor och anlag, varför var och en är måttstock för sin egen utveckling.⁴

Som utbildningspolitiker avsåg dock Humboldt något mer än mänsklig utveckling när han talar om bildning. Bildning handlar också om forskning och systematisk kunskapsproduktion vid universitetet.

Hans ambition var att reformera skolväsendet i Preussen.⁵ Bildning betraktades som ett resultat av studier på universitet vars kunskapsproduktion utmärks av frihet och ensamhet. Lärarna hade rätt att argumentera för de vetenskapliga teser som de kommit fram till i sin egen forskning. Studenterna skulle vara fria att välja vad de skall studera och sina lärare.

Humboldt tänkte sig att utbildning är en verksamhet med förutbestämda program styrd utifrån med givna mål. Bildning däremot är resultatet av en fri utvecklingsprocess med grund i personligt intresse. Han utgick därmed från en inneboende motsättning mellan bildning och utbildning. Utbildning är dock enligt Humboldt en förutsättning för bildning. Vägledning och styrning är en nödvändig förutsättning för att tåla den frihet och den ensamhet i kunskaps sökandet som utmärker bildning vid universitetet.

Bildningsprocesser förbereds enligt detta system i gymnasiet och folkskolan där grundläggande kunskaper inhämtas. Bildningsresan tar sin utgångspunkt i tre kärnämnen: språk, matematik och historia. Dessa ämnen förbereder för fria studier då de erbjuder träning i att använda intellektuella grundformer. Dessa former utgör samtidigt intellektuella anlag hos människan och världens struktur. Kunskapen och dess objekt har samma form och uppvisar därmed strukturlikhet.

Bildning är enligt detta synsätt resultat av skolning som genererar formell kunskap vilken återger världens struktur. Det handlar inte om att tillägna sig detaljkunskaper utan bildning handlar om att betrakta det enskilda mot bakgrund av ett övergripande sammanhang, strukturell överblick. Denna kunskapsyn ställer teori

och praktik, fakta och grundstruktur mot varandra. Därtill kommer att Humboldt utgår från ett elitistiskt bildningsideal. Folket utbildas medan eliten bildas.

Humboldts syn på akademien och bildning är uppenbarligen otillräcklig i dagens samhälle. Diskussionen i denna skrift utgår från ett uppdrag som tar fasta på akademins roll när det gäller bildning och även kopplingen mellan bildning och fri kunskapsutveckling.

Men den syn på bildning som diskussionen bygger på utgår inte från ett elitistiskt ideal utan ett inkluderande bildningsbegrepp. En ytterligare utgångspunkt är att bildning är en aspekt av utbildning på högskolenivå. Bildningens processer ingår i utbildning och då även i praktiska program. Men visst finns en möjlig motsättning i praktiken.

Vi talar därtill om bildning i vidare mening än humanioras och matematikens grundformer. Ett modernt bildningsideal innefattar även resultat och tankemodeller från andra vetenskaper och kunskapsbildning inom professionsutbildningar. Det innebär att bildningsbegreppet överbryggar motsättningen mellan teori och praktik. Bildning ingår också i processer där vi löser praktiska problem.

Och då närmar vi oss tankegångar som kan knytas till den amerikanska pragmatismens syn på kunskap. Pragmatism innefattar nämligen tanken att all kunskap är praktisk och att det därmed finns en gemensam urbild för det som till vardags kallas teorisk och praktisk kunskap.⁶

Vår kunskap om världen utgörs enligt detta synsätt av mer eller mindre användbara beskrivningar av omvärlden.⁷ Kunskap avbildar inte världen utan löser problem, ger bättre eller sämre verktyg för olika syften. En av pragmatismens grundläggande teser är tesen att kunskap har ett adaptivt värde: kunskap är ett medel i vår praktiska anpassning till omvärlden.

Filosofen och pedagogen John Dewey företräder just pragmatismens syn på kunskap och betonar utbildningens demokratiska aspekter och en bred kunskapssyn som betraktar teori och praktik som aspekter av våra handlingar. Han framhåller att ”learning by doing” är en slags urkälla till kunskap.⁸

Till sist, Humboldts idé om bildning som ett resultat av vetenskaplig verksamhet utgör enligt min mening bara en aspekt av bildande processer. Att bildas handlar i stor utsträckning om att våga möta mänskligt liv och att skapa mening och sammanhang i sitt liv. Bildningens existentiella aspekter måste också beaktas och det skall jag komma tillbaka till.

Bildning enligt högskolelagen

Ett sätt att börja konkretisera talet om akademins bildningsuppdrag är att utgå från högskolelagen. Det är också vad Högskoleverket gör på sin hemsida där verket presenterar akademins uppdrag inom bildningsområdet och betonar bildning som en kvalitetsfråga inom utbildning.⁹

Lagen nämner dock inte om själva begreppet bildning. Men i målen för utbildning pekar lagstiftaren på att studenter inte bara skall inhämta visst stoff utan också på olika sätt självständigt kunna förhålla sig till inhämtad kunskap. I första kapitlet § 8 står det bland annat att:

- Utbildning på grundnivå skall utveckla studenternas
- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
 - förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och
 - beredskap att möta förändringar i arbetslivet.
- Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla

förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.¹⁰

I §9 som handlar om utbildning på avancerad nivå framgår att utbildning på denna nivå skall:

- ytterligare utveckla studenternas förmåga att självständigt integrera och använda kunskaper,
- utveckla studenternas förmåga att hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer, och
- utveckla studenternas förutsättningar för yrkesverksamhet som ställer stora krav på självständighet eller för forsknings- och utvecklingsarbete.¹¹

Högskoleverket menar alltså att dessa paragrafer formulerar högskolans bildningsuppdrag för undervisning och att bildning är ett centralt mål för högskoleutbildning trots att det inte står något explicit om bildning i dem. Vilka bildningsbegrepp kan sägas utgöra en tysta förutsättningar för innehållet i paragraferna?

Bildning som stoff och subjektiv process

Det finns olika sätt att tala om bildning och dessa olika synsätt ställs inte sällan mot varandra. Man kan till exempel välja mellan att fokusera på subjekt eller objekt i bildningsutveckling.

Om man utgår från subjektet betonas hans eller hennes fria utvecklingsprocess och själva bildningsprocessen är i fokus. Ligger betoningen på bildningens objekt däremot, är det centrala inte processen utan tillägnet av objekt, till exempel att ett visst stoff tillägnas.¹²

Bildning kan alltså förstås som tillägnandet av ett stoff eller en viss kunskapsmängd. Vi talar också om allmänbildning, ett samhälles gemensamma kunskaper. Om man uppfattar bildning uteslutande i termer av att tillägna sig ett visst stoff och därmed bortser från subjektets självstyrda aktivitet, till exempel självständigt utformad reflektion, blir resultatet inte sällan bildningsideal som är både elitistiska och konserverande till sin karaktär. Det handlar då om att tillägna sig en kanon som vilar på vissa värderingar. Att känna till denna kanon innebär att var bildad. Sådana bildningsideal konserverar en samhällsordning och dess sociala skiktning. De söker också bevara tradition och kulturarv.

Högskolelagen betonar implicit något annat, nämligen det kunskapade subjektets självständiga aktivitet. Det handlar då inte bara om att tillägna sig ett stoff utan även att studenten aktivt gör något med den kunskap som han eller hon inhämtat. Lagen räknar upp exempel på sådana aktiviteter: till exempel att göra självständiga och kritiska bedömningar eller att självständigt urskilja, formulera och lösa problem. Det är genomgående subjektets självständiga reflekterande verksamhet som avgör om det handlar om bildning eller inte.

Jag kommenterar i det som närmast följer på tre aspekter av högskolelagens bildningsideal: betoning på processperspektiv, bildning som resultat av akademisk verksamhet och subjektets autonomi.

Högskolelagen beskriver bildning ur processperspektiv. Det som beskrivs är subjektets rationellt reflekterande roll i bildningsprocesser, en aktiv persons självständiga kunskapsutvecklande arbete. Som vi såg ovan beskriver lagen flera olika bildande aktiviteter av sådant slag: att göra kritiska bedömningar, urskilja och lösa problem, värdera kunskap och att självständigt integrera kunskap. Det stoff som tillägnas är öppet för ständig revision och kan fortlöpande granskas ur olika kritiska perspektiv.

Berndt Gustavsson är professor i pedagogik med inriktning mot demokrati vid Örebro universitet. Han beskriver ett bildningsideal som betonar subjektets roll i bildningsprocessen så här:

Bildning kännetecknas med denna utgångspunkt av ett personligt förhållande till kunskapen, allmänorientering, förmågan till överblick och sammanhang, i motsats till begränsad fackkunskap. Därtill är processen lika viktig som resultatet, eller processen är resultatet.¹³

Gustavsson betonar i citatet att bildningens subjektiva sida utgörs av personligt utformade reflektionsprocesser som ger överblick och sammanhang.

Både lagen och Gustavsson anknyter till den grundtanke vi fann hos Humboldt, nämligen att bildning handlar om sammanhang och överblick. Höskolelagen beskriver dessutom bildning med hjälp av klassiska formuleringar av högskoleundervisningens forskningsanknytning. De i lagen uppräknade bildningsaktiviteterna är klassiska exempel på förmågor som tränas i forskningens olika praktiker. Höskolelagen postulerar inte någon motsatsställning mellan bildning och utbildning, bildning utgör en aspekt av utbildning.

Att forska innebär bland annat att medvetet och metodiskt producera kunskap. Denna process förutsätter i sin tur kunskap om kunskap och kunskapsproduktion, till exempel vetenskapsteoretisk medvetenhet. Högskolors bildningsverksamhet handlar dock inte bara om initiera bildningsprocesser hos studenter utan till betydande del av att skapa något nytt, att producera ny vetenskapligt grundad kunskap.

En ytterligare aspekt av högskolelagens implicita bildningsbegrepp är att högskolans bildningsuppdrag utgår från individ-

perspektiv och betonar individens autonomi. Det som beskrivs i lagen är nämligen ett självstyrande subjekts verksamhet som aktivt tillägnar sig ett stoff som hon eller han rationellt och självständigt förhåller sig till.¹⁴

Med en autonom individ avses här en relativt ”fritt” handlande varelse som är självstyrande när det gäller att tänka och handla. Detta skall, grovt talat, skiljas från det som bara händer denna individ och som beror på omständigheter han eller hon inte kan påverka. Det kan till exempel handla om naturskeenden eller andra människors handlande.

Den autonoma människan låter inte enbart traditionen utgöra grund för sina livsval och beslut. Hon kan tänka själv, känner sina perspektiv och utformar självständiga beslut och omdömen. Det gestaltas till exempel i förmågan att skapa kunskap om sig själv, sitt handlande och sin kunskap.

Detta autonoma självblivande uppstår dock ur fostran, övning och arbete som inte enbart är självstyrt. Vilket mått av tvång måste först utövas? Vilka instrument och verktyg behöver man först lära sig att behärska? Autonom reflektion förutsätter utifrån påtvingad inläring som föregår det fria och spontana. Och vi tillägnar oss först okritiskt den tradition eller det kulturarv vi sedan ”fritt” förhåller oss till.

I §8 och §9 betonas också att studenten i praktiken skall kunna använda de kunskaper hon eller han inhämtat, genom att till exempel att kunna möta förändringar i arbetslivet och hantera komplexa situationer. Här utgår man från den sokratiska tanken att reflekterad kunskap naturligt omsätts i handling till exempel i yrkeslivet. Och öppnar för en bildningssyn som inkluderar såväl praktisk som teoretisk kunskap.

Bildning som livsprocess

Jag har i föregående avsnitt talat om högskolelagens syn på bildning.

Det handlar om bildningsbegrepp som har hög abstraktionsnivå, att utveckla tänkande över tänkande och skapa kunskapsprocesser som har olika former av kunskap som objekt. Det kunskapande subjektet betraktar kunskap ur olika metaperspektiv.

Vad avses då med tänkande över tänkande och kunskap om kunskap? Reflektion kan uppstå då en ljusstråle kastas tillbaka eller reflekteras då den träffar något blankt, till exempel en spegel. Man kan i överförd mening tala om tankens krökning tillbaka mot sig själv. Vi kan då skilja mellan att tillägna sig olika typer av kunskap samt reflektera över de kunskaper man har.

Ett exempel på sådan kunskap om kunskap som är dagsaktuell i dagens samhällssituation är att lära sig vad det innebär att använda perspektiv och att skeenden i världen kan betraktas ur olika perspektiv. Att kunna tänka över tänkande så att man förstår hur olika kulturer, och olika bärare av en och samma kultur, utgår från olika perspektiv i sina respektive förhållningssätt till en och samma företeelse, är en nödvändig förmåga i dagens globaliserade samhälle. Kulturmöten utgörs bland annat av att hantera förhållanden mellan olika perspektiv och kräver kompetens att leva i tillsammans mellanrummen mellan olika kulturer.¹⁵

En diskussion av livslångt lärande som strategi inom högskolevärlden kräver enligt min mening ett betydligt bredare bildningsbegrepp än det vi finner i högskolelagen och hos Humboldt. Bildning handlar inte bara om akademiskt grundad överblick utan även det meningsskapande sammanhang som varje människa skapar i sitt liv. Bildningen har existentiella dimensioner som berör tanke, känsla och handling, både det teoretiska och det praktiska.

Autonomt självblivande tränas och införlivas i jaget genom vardagslivets överväganden. Det har sin primära grund i livets bildningsskapande verksamhet och inte akademisk bildning. Teori och praktik, akademisk verksamhet och levnadskonst har det gemensamt att subjektet tänker över sitt tänkande och skapar kunskap

om/av kunskap. Och det gör vi såväl i vardagslivet som i forskning och undervisning.

Det vetenskapliga bildningsbegreppet på metanivå förutsätter ett förvetenskapligt och bredare bildningsbegrepp, bildning som livsprocess. Om utgångspunkten är den konkreta bildningsprocessen inom en människa är lagens bildningsbegrepp en abstraktion från denna företeelse. I en sådan personligt bildande process, som ger meningsfullt sammanhang åt ett liv, kan det till exempel ingå: personlig kunskap, distanserad kunskap, vetenskaplig kunskap, sinnenas kunskap, emotioners kunskap, intuition, blinda reaktioner på det vi inte kan kontrollera, praktisk kunskap och det vi lär oss genom konst.

Bildningsprocessen bidrar till att ge livet mening och överblick. Den är också ett resultat av vad livet lär oss. Den bildande processen är inte bara ett resultat av autonomi eller självstyre utan styrs också av sådant vi inte har kontroll över: förluster i form av att anhöriga dör, livskriser, arbetsbrist eller barnlöshet för att nämna några exempel. Vi strävar hela tiden efter att skapa ett meningsfullt sammanhang av allt det som sker i livet. Det vi inte kan styra tvingar oss inte sällan att grundligt reflektera över och förstå vad det som händer. Vi använder oss då av all tillgänglig kunskap för att skapa reda i livets utmaningar.

Det bildande inslaget är just reflektionen över våra uppfattningar om vad som sker och våra tankar om det. Det innebär att vi fortlöpande omtolkar våra egna erfarenheter. Vi lägger till exempel olika perspektiv på en och samma företeelse vid olika tidpunkter.

Om vi talar om livslångt lärande ur bildningsperspektiv och med bildning menar livets bildningsprocess kan vi konstatera att ett sådant bildningsperspektiv är karakteristiskt för allt livslångt lärande. I denna skrift betraktas livslångt lärande ur akademiskt bildningsperspektiv. Det som då avses är inte ett visst stoff till exempel specifika universitetsämnen eller aspekter av ämnen. I stäl-

let handlar det om hur vi inom akademien förhåller oss till kunskap genom att till exempel använda kritiska forskningsperspektiv och reflektion där akademins kunskap kopplas samman med den egna livsvärlden.

Att tala om livslångt lärande ur akademiskt bildningsperspektiv innebär att bortse från många aspekter av det livslånga lärandet, exempel informellt lärande lämnas åt sidan.

Men för att högskolans undervisning skall fungera och för att en person inom ramen för sitt livslånga lärande skall kunna göra akademisk kunskap till ”sin”, förutsätts att det akademiska bildningsperspektivet länkas till livets bildningsprocess.

Bildning och medborgarskap

Frågan om bildningens förhållande till anpassning och/eller förändring, till bevarande av en samhällsordning eller krav på förnyelse, har betydelse för förhållanden mellan bildning och demokrati.

Det finns till exempel elitiska bildningsideal i platonisk anda. Det är enligt Platon bara kunskapens elit, filosoferna, som kan uppnå sann kunskap nämligen kunskap om de eviga idéerna. Många är uteslutna, inte minst slavar och kvinnor som inte betraktas som fullt mänskliga varelser. Bildning kan ha exkluderande funktion inte minst inom högskolevärlden som till stora delar är en elitorganisation. Elitism skapar samhällskiktning genom uteslutning.

Bildning kan också utgöra verktyg i arbetet med demokrati och medborgarskap. Medborgerlig bildning innebär bland annat att främja kritiskt tänkande. Var och en skall kunna tänka självständigt, behärska kritiska perspektiv och på så sätt utveckla sig som politisk varelse i ett demokratiskt samhälle. Varje medborgare måste naturligtvis inhämta visst stoff för att finna sin plats i samhället men träningen i medborgarskap i ett demokratiskt samhälle innefattar också att kritiskt granska makten.

Vem är medborgare? Vems perspektiv används som utgångs-

punkt i bildningsaktiviteter? Dagens samhälle kräver inkluderande bildningsideal. Bildning kan till exempel hjälpa oss att använda genusperspektiv, klassperspektiv eller ta hänsyn till etniska skillnader och därmed fungera i globala processers kulturmöten, eller arbeta med integration.

Medborgerlig bildning är ouplösligt kopplat till kulturmöten. Sådana möten äger rum på flera olika nivåer. En person ingår i olika lokala grupper, i ett visst samhälle, tillhör en nation och samtidigt internationell gemenskap i det globala samhället. I den globala ekonomin lämnar vi det egna landets gränser för världsmedborgarskap?¹⁶ Och i interaktionen mellan dessa grupper sker olika former av kulturmöten.

Vad avses då här med kultur? Begreppet kultur liksom begreppet konst utgör exempel på ”i grunden omstridda begrepp”.¹⁷ Sådana begrepp kännetecknas av att vara värderande, sammansatta och innehåller ordnade beståndsdelar. Beståndsdelarnas inbördes ordning kan varieras och de har en öppen struktur. Därtill kommer att båda parter i en debatt som utgår från sådana begrepp erkänner gemensamma auktoriteter och i striden kring dessa begrepp utgår man från att det är möjligt att vinna striden.¹⁸

I en diskussion kring vad/vilka som innesluts och utesluts inom kunskapskulturer räcker det uppenbarligen inte med att utgå från vad som räknas som institutionaliserad kultur. Istället förutsätter diskussionen ett rikt och omfattande begrepp. Ett exempel på ett sådant kulturbegrepp är den definition som Tylor formulerade för mer än hundra år sedan:

Culture or Civilization taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.¹⁹

Detta vida begrepp betonar att kultur är resultatet av ett människans meningsfulla och skapande förhållande till sin omvärld.

Vi har redan konstaterat att bildningens koppling till kulturmöten är förenad med att kunna hantera metaperspektiv. Reflektion över perspektiv, att förstå vad ett perspektiv är och att samma stoff kan betraktas ur olika perspektiv, är exempel på bildningskunskap som är nödvändig för kulturjämförelse och kulturförståelse.

Livslångt lärande och humanistisk människosyn

Bildning, utbildning och livslångt lärande

Vad händer när vi lär oss något? Ett sätt att tala om lärande i allmänhet är att det förändrar subjektets världsbild. Organiserad utbildning måste för att fungera samspele med vardagens världsbild. Forskaren Staffan Larsson uttrycker detta så här:

När människor samlas till studier bär de med sig sina tolkningar av världen, sin kunskap. Det är dessa tolkningar, som kan förändras i studier. Då uppstår ett lärande. Likaså måste detta lärande i organiserad form värderas i relation till hur det förändrar människors vardag. Då menar jag såväl deras tolkningar som deras plats i verkligheten.²⁰

Vi lär oss om oss själva och vår omvärld genom att delta i utbildningar av olika slag. Det är det formella lärandet. Men lärande kan också vara informellt och äga rum var som helst. Livslångt lärande innefattar såväl formellt som informellt lärande och kan i praktiken äga rum utan någon formell utbildning.

Inom akademien finns utbildningar som både utbildar och bildar. För den som deltar i akademisk utbildning ingår bildningsprocesser i denna persons livslånga lärande. Därmed är det inte sagt att bildningsprocesser inte kan skapas även utanför akademien eller att de i praktiken generellt ingår i högskoleundervisning.

Det som är i fokus för denna skrift är just livslångt lärande inom ramen för i högskolans undervisning och i någon mån dess relationer till övrigt lärande. Dessutom kopplas det livslånga lärande inom högskoleundervisning till olika bildningsperspektiv. Ansatsen är den som anges i uppdraget och det är återigen värt att framhålla att denna ansats utgör en abstraktion från den komplexa helhet som det livslånga lärandet utgör. Det är helt enkelt många väsentliga aspekter av livslångt lärande som man då bortser från. Och det är just uppdraget som ligger till grund för avgränsningen och inte ställningstagandet att övriga aspekter skulle vara mindre väsentliga att behandla.

Det finns olika perspektiv på livslångt lärande och flera olika motiv för att argumentera för att det är viktigt att samhället stödjer det.²¹ Jag introducerar i det som närmast följer fyra olika perspektiv på livslångt lärande. Det handlar om teoretiska konstruktioner som kan återföras på diskussioner om livslångt lärande inom till exempel UNESCO, OECD, EU²² och även på den akademiska diskussionen kring livslångt lärande. Anslaget är inte överraskande, liknande indelningar görs av andra och jag skall ge exempel på det. Avsikten är inte heller att presentera en litteraturgenomgång över området eller en presentera översikt över huvudsakliga ståndpunkter.

Jag utformar en egen indelning av olika perspektiv på livslångt lärande och denna indelning är designad för att fungera som utgångspunkt för den efterföljande diskussionen om relationer mellan olika perspektiv på livslångt lärande, hur de hänger samman med aktuella samhällsproblem och högskolans undervisning. De fyra perspektiven på livslångt lärande utgår från följande teman:

1. Humanistisk människosyn.
2. Humanistisk människosyn, individperspektiv och jämlikhet,
3. Humanistisk människosyn, strukturella perspektiv och jämlikhet.
4. Ekonomi och arbetsmarknadspolitik.

Livslångt lärande och individens fria val

Diskussionen om livslångt lärande återförs ofta på UNESCO:s rapport *Learning to be*.²³ I den beskrivning av livslångt lärande som presenteras i rapporten framgår att en persons lärande pågår hela livet och att det i en persons livsprocess sker en ständig förnyelse och komplettering av kunskaper, färdigheter och attityder. Det livslånga lärande utgår vidare från självstyrda aktiviteter, det äger rum i olika sammanhang och innefattar formellt och informellt lärande. Det yttersta motivet för livslångt lärande är i denna diskurs främjandet av individens självförverkligande.²⁴

Detta perspektiv på livslångt lärande utgår från vad som kan kallas humanistisk människosyn. Med humanistisk människosyn avses allmänt olika saker men några tankar som ofta förekommer är för det första en uppfattning om vad som är det mänskliga hos människan och ställningstagandet att hon har ett värde i sig själv. Detta skall förstås normativt. Omänskliga förhållanden som våldför sig på hennes mänsklighet och värde skall därför kritiseras och förändras.

En ytterligare grundtanke i humanistisk människosyn, till exempel i traditionen från till exempel Kant och Herder är att människan realiserar/förverkligar sin mänsklighet genom en självstyrd bildningsprocess. I denna skrift betraktas livslångt lärande ur bildningsperspektiv vilket innebär att utgångspunkten är humanistisk människosyn. Utgångspunkten är att det livslånga lärandet bygger på fritt valda, bildande självstyrda aktiviteter. Den bild som ges

är en individ som självständigt skapar sin kunskapsväg genom att använda sin förmåga att lära sig saker och att reflektera.²⁵

En konsekvens av att UNESCO i sin diskussion kring livslångt lärande tar sin utgångspunkt i humanistisk människosyn med dess normativa karaktär är att intresset riktas mot vad tillskrivandet av frihet och mänskliga rättigheter får i autonomt handlande lokalt, nationellt och globalt.

Människan är autonom och delvis självstyrande. Hon handlar dock i en kontext och är därmed endast är ”relativt” autonom. En individ som handlar i en given kontext är utsatt för påverkan och hinder av olika slag. Autonomt handlande beror också av sådant som den handlande individen inte har kontroll över. Olika skeenden som vi inte råår över begränsar vårt manöverutrymme och därmed vår utövade autonomi. Många gånger kan våra självständigt fattade beslut inte genomföras på grund av omständigheter som vi inte kan påverka.

Autonomi i betydelsen självstyre, att vi styr vårt handlande utifrån medvetna val och beslut, har delvis en social grund, till exempel i bemärkelsen av ett socialt tillägnat begreppssystem och social träning. Självstyre förutsätter en socialisationsprocess där olika livsmönster eller samhällsbildningar underlättar eller försvårar såväl tillägnandet som utövandet av denna förmåga. Vår förmåga att tänka, besluta och planera vårt handlande förutsätter en socialisationsprocess, men hur vi faktiskt tänker, beslutar och planerar är inte enbart socialt bestämt utan beror också av vår medvetna vilja.

När det vi kallar livslångt lärande tar sin utgångspunkt i vår autonoma eller självstyrande aspekt betonas alla människors rätt att utveckla självkänedom och rätt till fri självutveckling. Det livslånga lärandet blir då en process som skall garantera detta.

Livslångt lärande är i detta perspektiv något personligt som är förankrat hos den enskilda individen. Vi såg i avsnittet om bildning att i ett reflekterande liv äger en komplex bildningsprocess rum, en

process där individens totala lärande knyts ihop med våra erfarenheter på olika sätt vid olika tidpunkter. Det som är underliggande och beständigt i denna process är vårt behov av att försöka skapa mening och sammanhang i våra liv.

Livet utmanar oss på olika sätt och vi lär oss både av det vi kan påverka och det som sker utan att vi kan göra något åt det. Men subjektet reflekterar och skapar självständigt sitt eget livsberättande, och tar då till sin hjälp resultatet av alla de olika former av intryck, erfarenheter och kunskaper som han eller hon kontinuerligt tillägnar sig i sitt livslånga lärande. Det kan handla om faktakunskap, existentiell kunskap, etiska övervägande, fysisk träning, kreativt skapande, utbildning på olika nivåer, teori och praktik i en komplex helhet. Denna personliga kunskapsutveckling har enligt detta synsätt ett värde i sig självt. Bildning som är ett resultat av reflektion inom akademisk utbildning kan ingå i denna process men utgör i så fall bara en aspekt av den.

Livslångt lärande utifrån humanistisk människosyn förutsätter att man integrerar olika kunskapsformer till en världsbild som dock inte nödvändigtvis är sammanhängande. Det handlar om en tidligt utsträckt process i vilken nya erfarenheter och kunskaper relateras till det som varit och den kunskap som hittills tillägnats. Det förutsätter att det finns tid att ägna åt reflektion över sin kunskapande livsprocess och att individen upprepat faktiskt gör det. Man kan tala om mänsklig rätt att leva under sådana livsbetingelser att sådan reflektion är möjlig för var och en.

Livslångt lärande ur bildningsperspektiv i bemärkelsen individens kunskapande livsprocess, utgår från vad som omväxlande kallas integrativ kunskapssyn, bred kunskapssyn eller holistisk syn på kunskap. Vad man då bland annat vänder sig mot är av fragmentering av kunskap samt ensidigt uppfattad instrumentell syn på kunskap.

Högskoleutbildning kan vara en del av livslångt lärande. Om

högskoleutbildning skall fungera som aspekt av livslångt lärande krävs en situation där utbildningens innehåll samspelar med individens övriga lärande. Lärande resulterar som vi sett i en förändrad världsbild. Och för att det skall kunna äga rum måste akademisk kunskapsbildning kommunicera med bildning som livsprocess genom att läraren bygger en bro mellan vetenskapligt grundad kunskap och studentens vardagsvärld. Att betrakta högskolans undervisning som en del av studenters livslånga lärande har konsekvenser för hur man ser på lärande, pedagogik och förståelse.

Humanism, jämlikhet och individperspektiv

I *Learning to be* länkas demokratiska ideal till humanistisk människosyn och fri självutveckling. Vi talar här om demokrati i betydelsen varje individs rätt att förverkliga sin egen personliga potential och därmed självständigt utformade tankar och reflekterade handlingar. Det gör i sin tur att hon inte automatiskt accepterar och underordnar sig makthavare och samhällskrafter utan kan hävda sitt eget perspektiv.

Rapporten kombinerar personligt självförverkligande, demokrati och solidaritet. Gert Biesta, professor vid University of Exeter i England, diskuterar i en artikel hur personliga, demokratiska och ekonomiska syften interagerar i diskussionen kring livslångt lärande. Framställningen innehåller en diskussion kring *Learning to be* där Biesta poängterar just sambandet mellan personlig utveckling och solidaritet.

Enligt Faure är syftet med utbildning att ”möjliggöra för människan att förverkliga sig själv”, dock måste ”lära oss att vara” alltid förstås i demokratiska termer, t.ex. att ”lära oss vara med andra”.²⁶

Personligt självförverkligande betraktas i rapporten hela tiden mot

bakgrund av demokratisering, social rättvisa och internationell solidaritet. Implicit i det humanistiska idealet finns ett jämlikhetsanspråk som utgår från ett utpräglat individperspektiv och den autonoma människans självständigt utformade handlande.

Utgångspunkten är alltså humanistisk människosyn i kombination med medborgarperspektiv på bildning. Varje människa har rätt att genom fri reflektionsutveckling utvecklas till en autonom tänkare som kan hantera kritiska perspektiv. En sådan människa blir mindre anpasslig gentemot auktoriteter och har förutsättningar för att protestera och göra uppror. Hon har också förmåga att solidarisera sig med andra, att konkret samarbeta med andra och kollektivt lösa såväl praktiska som teoretiska problem.

Praktiskt utövad politik och solidaritet förutsätter bildningsprocesser. Solidaritet innehåller social och kognitiv inkludering till exempel oberoende av etnicitet, genus, sexuell identitet klass i såväl tanke som handling. Och för att kunna hantera arbete med inkludering förutsätts, som vi sett, olika bildningsperspektiv.

Vi kan också konstatera att traditionsbevarande bildningsperspektivperspektiv inte fungerar som förutsättning för livslångt lärande ur demokratiskt perspektiv. Kritiska perspektiv på tradition och kulturarv samt maktperspektiv på kunskap är nödvändiga verktyg.

Livslångt lärande och strukturella jämlikhetsperspektiv

Livslångt lärande ur humanistisk människosyn och med ett utpräglat individperspektiv slår primärt vakt om vår autonomi. Det specifikt mänskliga som ett moraliskt samhälle måste slå vakt om är individens rätt att skapa sitt eget liv och sin personliga kunskapsväg. Men är vi fria att själva utforma våra liv?

Vi har här å ena sidan principen om individens okränkbara rätt att fritt styra sitt liv, sina livsval, liksom en fundamental rätt att själv förvalta sitt liv. Å andra sidan finns sociala, ekonomiska och

historiska omständigheter som kan inskränka friheten eftersom de minskar möjligheten att göra vissa livsval. Det kan till exempel gälla fattigdom, att leva i asyl, könstillhörighet, sexuell identitet och liknande. Sådana ojämlika kontexter är i praktiken frihetsinskränkande genom att begränsa möjliga livsval. Det finns således en motsättning mellan frihet och jämlikhet.

En stark betoning på autonomi och individperspektiv har som följd att mänskligt handlande betraktas som resultat av självständigt gjorda val. Då underskattas givna livsbetingelsers betydelse för handlandet. Jag tänker nu till exempel på att djupt rotade sociala, kulturella eller religiösa föreställningar som vi föds in i, och åtminstone till en del okritiskt anammar, också formar vårt handlande. Därtill kommer samspelet med denna givna kontext och autonoma livsval.

Social bestämning, kulturell formning respektive självbestämning utgör ofta två sidor av samma mynt. Socialt bestämda positioner till exempel gestaltas på ett personligt sätt. Det finns en personlig dimension med avseende på hur vi uppfyller sociala positioner. När vi analyserar fenomen som betecknas ”sociala” är även relativ autonomi förutsatt i analysen.

Men social bestämning och autonomi förhåller sig inte generellt som krona och klave. Det är ofta så, men inte med nödvändighet. Viss social bestämning innefattar väldigt lite autonomi, situationer då vi oreflekterat uppfyller andras förväntningar och agerar i det närmaste ”socialt determinerat”. Det finns också tillfällen då en individ är till största delen autonom till exempel då en person bryter med sina sociala konventioner.

Skall man i arbetet med livslångt lärande enbart utgå från rätten till självbestämmande eller även påverka individens *förutsättningar* för att välja genom att kompensera för olikheter när det gäller förutsättningar för livsval? Skall man ta hänsyn till *hur* vår vilja formas eller bara resultatet av denna formning?

Vi finner här, fortfarande med humanistisk människosyn som utgångspunkt, två olika ingångar till att arbeta med livslångt lärande. Den första är att ta individens aktuella livssituation för given och respektera och stödja hennes fria självutveckling med denna utgångspunkt. Att skapa förutsättningar för livslångt lärande innebär då att sörja för ett rikt utbud av olika möjligheter till kunskapsutveckling i bred mening som individen självständigt kan välja mellan.

Den andra ingången är att låta arbetet med livslångt lärandet också handla om att arbeta med förändring av människors förutsättningar eller möjligheter. Validering är ett tydligt exempel på det sist nämnda synsättet.

Här får innebörden av jämlik självutveckling olika mening, å ena sidan jämlikhet i bemärkelsen att jag, givet de omständigheter som föreligger och vilka betraktas som givna, skall få utvecklas fritt. Å andra sidan jämlikhet i bemärkelsen att därtill säkra standarden på individens livssituation så att den i realiteten möjliggör fri självutveckling. Det kan till exempel handla om miniminivå för levnadsstandard, utbildning eller frihet från diskriminering.

Kön och/eller genus, etnicitet, social klass och sexuell identitet, för att nämna några exempel, är för individen givna förutsättningar som påverkar och begränsar vilka livsval den enskilda individen har och som därtill bidrar till att forma individens vilja.

Utgår vi från sådana företeelsers inverkan på livslångt lärande blir individperspektiv otillräckliga. De måste kombineras med olika strukturella perspektiv. Exempel på bildande strukturella perspektiv är genusperspektiv, klassperspektiv, intersektionella perspektiv eller perspektiv som tar hänsyn till etnicitet. Gemensamt för dessa perspektiv är bland annat att de utgår från social konstruktion och samhällliga maktordningar.

Arbete med livslångt lärande kan inkludera att medvetandegöra omedveten social prägling och därmed öppna för att individen

självständigt skall kunna forma och omforma sina förutsättningar för livslångt lärande. Jag kan till exempel lära mig att reflektivt betrakta mina ambitioner i förhållande till den kontext jag befinner mig i. Hade ambitionerna varit annorlunda med andra förutsättningar? Är en bidragande orsak till att vi inom akademien har få professorer som är kvinnor att kvinnor fortfarande sänker sina ambitioner i rådande genussystem?

Det praktiska genomförandet av demokratiska aspekter av livslångt lärande förutsätter arbete för social förändring och därmed individperspektiv i relation till strukturella perspektiv, inte minst olika strukturella maktperspektiv.

Mötet med det främmande och kunskapsutveckling

En bildningsdiskussion i dagens samhälle måste arbeta med såväl nationella kontexter som globalisering och därmed kulturernas lärande om och av varandra. Demokratisk utveckling i ett mångkulturellt samhälle kräver att man hela tiden sätter sin världsbild på spel och möter främmande världar. Traditionell inhemsk kultur och institutionaliserat kulturarv är inte längre den enda självklara utgångspunkten. Mötet med det främmande kan också innebära att inkorporera det som inom en viss nations historiska kulturarv betraktas som traditionellt, som när människor med annat ursprungsland än Sverige bekantar sig med svensk midsommar.

Att konfronteras med det som framstår som främmande utgör en nödvändig förutsättning för att kunna fungera i till exempel ett globalt arbetsliv, men också för att skapa ny kunskap. Det sist nämnda innebär just att en individ omprövar de föreställningar om världen hon vid ett visst tillfälle omfattar. För att utveckla sin världsbild måste man våga bli främmande för det som länge framstått som bekant och skapa bekantskap med det som länge framstått som främmande. Förhållandet mellan det hemliga och det främmande är inom mänsklig utveckling i ständig rörelse.

Mot denna bakgrund är dagens allt mer globala och mångkulturella samhälle något som bidrar till att skapa den nödvändiga dynamik för kunskapsutveckling som varje samhälle behöver. Jag vill här understryka att dessa förhållanden ur bildningsperspektiv är en tillgång som alternativ till den problematiserande attityd vi så ofta möter.

En vanlig metafor för bildning är bildningsresan, att kunskap börjar ”hemma” och först efter att ha bekantat sig med hemmet kan man ta in det främmande. Efter mötet med det främmande betraktas hemmet med nya ögon.²⁷ Förhållandet mellan det hemlika och bekanta samt det främmande är en alltför omfattande problemsfär för att mer ingående diskutera i denna skrift. Jag nöjer mig med att stimulera till eftertanke genom att ställa några frågor som problematiserar ovan nämnda metafor: Förutsätter mötet med det främmande att man känner sitt hem eller behöver vi möta det främmande för att bli bekant med vårt hem? Att uppleva sitt hem ur gästens perspektiv ger möjlighet att mer distanserat granska det vi tar för givet. Innebär det globala samhället att vi blivit världsmedborgare och lever nomadliv i en värld av hemlöshet? Lever vi alltmer i mellanrummen mellan kulturer och olika hem?

Det bildningsbegrepp som introducerats inledningsvis ger bildning en dynamisk karaktär. Den bildade människan är en människa i konstant förändring. Bildningsprocessen utgör en ständigt föränderligt rörelse med viss oförutsägbarhet och nyskapande. Det finns alltså en ständigt pågående dynamik mellan att vara hemma och möta det främmande. Vi kommer aldrig till det som varit och uthärdar i den meningen en permanent hemlöshet eller ett nomadliv. Att färdas på sin bildningsresa innebär att hela tiden vara på väg, att lämna det bekanta och vara beredd att bo någon annanstans.

Livslångt lärande, ekonomi och arbetsmarknad

Inledning

Texten i denna skrift pendlar mellan perspektiv på olika analytiska nivåer, jag talar om individer, sociala grupper, organisationer, samhällen och nationer. Anledningen till det är att inom en diskussion kring bildning och livslångt lärande ur processperspektiv finns samtliga perspektiv närvarande och sammanvävda. De olika perspektiven utgör aspekter av en komplex och konkret helhet. Vad vi möter i det livslånga lärandet är nämligen människor vilkas handlande formas av nationella, samhällsliga, organisatoriska samt personliga krafter och förhållanden.

Övergripande samhällslig nivå utgörs till exempel av nationella politiska direktiv, ekonomiska förhållanden och en arbetsmarknad beskaffad på visst sätt. På organisatorisk nivå finner vi till exempel hierarki, maktfördelning mellan könen, sociala grupper, sexuell identitet, etnisk identitet och organisationskulturer. Individuell nivå innehåller personliga livsval och personliga förhållningssätt till företeelser på övriga nivåer. Samtliga dessa faktorer samspelar i det livslånga lärandet. Och i skriftens olika resonemang betonas olika aspekter av denna komplexa helhet.

Det finns åtskilliga som konstaterar att diskussionen om det livslånga lärandet i dagsläget betonar ekonomi och arbetsmarknad.²⁹ Det livslånga lärandet skall numera främst tillfredsställa kunskapssamhällets behov av kvalificerad och flexibel arbetskraft och betraktas som instrument för framgång i kunskapssamhället.

EU, OECD, UNESCO har till exempel på senare tid givit livslångt lärande ekonomisk och arbetsmarknadspolitisk innebörd där internationell konkurrenskraft skall uppnås genom ökad pro-

duktivitet. Ett tydligt exempel på detta finner vi i EU:s direktiv för livslångt lärande.

Livslångt lärande i EU

I EU:s direktiv för livslångt lärande diskuteras motiv för att skapa en gemensam strategi för livslångt lärande.³⁰ Vilket är då det huvudsakliga motivet? Det handlar om att möta den omvärldsförändring kunskapssamhället utgör. Hela dokumentet understryker lärandets centrala roll i det globala kunskapssamhället. Det är ett samhälle i förändring och livslångt lärande är en av de strategier som behövs för att möta dessa förändringar.

The knowledge-based society, along with wider economic and societal trends such as globalisation, changes in family structures, demographic change, and the impact of information society technologies, presents the European Union and its citizens potential benefits and changes.³¹

I den globala ekonomin betraktas kunskap som en ”vara” vilken får allt större betydelse. Och därmed är det nödvändigt att stimulera *hela* befolkningen att ägna sig åt livslångt lärande. Kunskap och kompetens är centrala verktyg för ekonomisk tillväxt och samhället behöver investera i människors kunskapsutveckling.

Vilken definition av livslångt lärande utgör då grunden för resonemanget om livslångt lärande? I diskussionen om livslångt lärande som ekonomisk faktor är utgångspunkten en individs hela lärprocess. I den begreppsliga diskussionen inom EU anges att utgångspunkten är en bred definition av livslångt lärande:

... all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and

competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective.³²

Syftet med att skapa goda förutsättningar för livslångt lärande är anställningsbarhet, aktivt medborgarskap, social inkludering och personlig utveckling.³³ Det framhålls särskilt att definitionen innefattar både formellt, icke-formellt och informellt lärande. Det handlar alltså om lärande inom kunskapsinstitutioner men även på arbetsplatser och informellt på fritiden.

Livslångt lärande ges alltså en bred definition och motiveras med en rad olika motiv som för den enskilda individen ofta uppfattas vara likvärdiga för att fullödig liv. Vid en närmare granskning visar det sig dock att den breda synen på motiven för livslångt lärande inte tillämpas i strategin, det som finns i fokus är ekonomiska incitament och kunskapssamhällets behov av kvalificerad arbetskraft. Den enskilda individens självutveckling är inte ett mål i sig utan skall egentligen tjäna andra syften. All kunskap som ingår i individens livsprocess är fortfarande utgångspunkten men nu i samhälls-ekonomins tjänst.

För att kunna förverkliga innehållet i strategin livslångt lärande betonas stöd till medborgare för att kunna kombinera och utveckla lärande från skolor, universitet, kroppsutveckling, arbete, fritid och så vidare. Det förutsätter att många olika former av lärande identifieras, utveckling av nya sätt att värdera olika former av lärande och att man bygger broar mellan lärande i olika kontexter. Här framhålls vikten av ett ökat formellt erkännande av icke-formellt och informellt lärande.³⁴ Det framtida samhället behöver satsa på ökad flexibilitet inom traditionella utbildningssystem och att skapa förutsättningar för att koppla samman sådana system med nya utbildningsvägar.

Det måste också vara möjligt att överföra kvalifikationer och kompetenser mellan olika platser och nivåer i utbildningssystem-

men, mellan olika arenor för inläring och mellan nationer. I detta sammanhang poängteras vikten av att underlätta för arbetskraften inom EU att röra sig mellan länderna, dels för att utveckla sitt livslånga lärande, dels för att hitta ett passande arbete.

Nyckelkompetenser för livslångt lärande

Vilka kunskaper behövs för att arbeta i kunskapssamhället? Ett sätt som EU svarar på frågan är att ge beskrivningar av nyckelkompetenser.³⁵ Dessa kompetenser utgör den kunskap som krävs för att leva och arbeta i framtidens samhälle. Nyckelkompetenser är enligt detta synsätt nödvändiga för personlig utveckling, aktivt medborgarskap och anställbarhet i ett kunskapsbaserat samhälle.

Vad är då en nyckelkompetens? Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande anknyter till tidigare skrifter som utarbetats inom OECD. Det handlar om grundläggande färdigheter och kvalifikationer som just fungerar som nycklar till andra mer specifika kompetenser.

Jag har inte för avsikt att närmare utreda begreppet nyckelkompetens så som det presenteras av EU eller inom andra utredningar, till exempel inom OECD utan begränsar mig till bildningsperspektiv på nyckelkompetenser. I detta sammanhang är det viktigt att uppmärksamma kritik av EU:s sätt att diskutera nyckelkompetenser.³⁶

EU kopplar i sina resonemang livslångt lärande nästan uteslutande till ekonomisk tillväxt och en fungerande arbetsmarknad i kunskapssamhället. Det handlar då om en arbetsmarknad som fungerar såväl ur samhällsplanerande perspektiv som för den enskilde individen. Den implicita synen på kunskap i dessa diskussioner är utpräglad instrumentell och i diskussionen om nyckelkompetenser tänker man sig att det handlar om kunskap som skall fungera som verktyg i kunskapssamhället. En av nyckelkompetenserna,

”lära att lära”, är ett undantag och andas något av ett bildningsideal. Men även denna kompetens reduceras till stor del till teknikaliteter.³⁷

Sven-Erik Liedman har av Skolverket fått i uppdrag att göra en genomgång av de tankar som ligger bakom EU:s rekommendationer om nyckelkompetenser för livslångt lärande. Han framför i rapporten kritik av EU:s syn på nyckelkompetenser ur bildningsperspektiv. Kritiken framgår av följande citat.

Det finns därtill en tendens att reducera nyckelkompetenserna till behärskning av vissa typer av teknik. Så till exempel blir nyckelkompetensen ”lära att lära” i mycket fråga om studieteknik, medan den i OECD-arbetena främst förknippas med en förmåga att kritiskt och konstruktivt reflektera över det man lär sig.³⁸

Liedman anser att EU:s beskrivning av nyckelkompetenser i allt för liten utsträckning anknyter till bildning. Han företräder uppfattningen att bildning är en kunskapsform som behövs i kunskaps-samhället. Det räcker inte med att tillägna sig fakta och tekniker. Jag är av samma åsikt och återkommer till detta längre fram.

Jämlikhet, individperspektiv och strukturella maktperspektiv

I EU:s direktiv för livslångt lärande läggs ansvaret på den enskilda individen och inte på institutionerna. Målet är att skapa ett samhälle som erbjuder ett brett spektrum av möjligheter till lärande i olika sammanhang och organiserat på olika sätt. Det ligger sedan på den enskilda att ta initiativ och att skapa en egen kunskapsprofil genom att ta vara på dessa möjligheter.

Det finns också ett uttalat jämlikhetsanspråk. Det handlar om att skapa ett samhälle med lika möjlighet för samtliga medborgare

till ett livslångt lärande. Motivet för denna jämlikhetsiver är dock inte att säkra personlig kunskapsutveckling som har ett värde i sig själv utan vilja att skapa ekonomisk tillväxt och en fungerande arbetsmarknad.

Samtidigt ligger det på den enskilda individen att skapa och styra sitt eget livslånga lärande. Jämlikhetstanken går ut på att ge individer lika möjlighet men ansvaret att ta vara på dessa möjligheter upp bärs av den enskilde. Livsvalen styrs av individuella behov.

Här återkommer det problem som diskuterades i det föregående med att försöka åstadkomma ökad jämlikhet för det livslånga lärandet enbart med individperspektiv och därmed utan strukturella perspektiv. Det får till följd att man inte tillräckligt värnar om lika förutsättningar för livsval och förmåga att reflektera över dess konsekvenser.

För att åstadkomma djupgående social förändring räcker det inte enbart med individperspektiv. Det finns en motsättning mellan jämlikhet och grunddefinitionen av livslångt lärande som presenteras i UNESCO:s rapport *Learning to be*. Det finns goda skäl för att betvivla att individens självstyrda lärande ensamt kan överbrygga ojämlika förutsättningar för lärande. Strukturella perspektiv och arbete med ojämlika förutsättningar för livslångt lärande är fundamentalt i sådana processer.

Hur förändrar man egentligen olika förutsättningar för livslångt lärande? Uppväxtförhållanden, etnisk och social bakgrund, genus, sexuell läggning, skolgång och arbetsförhållanden skapar högst olika förutsättningar för det livslånga lärandet.

Organiserad utbildning ensamt kan inte ensamt kompensera för sådana olikheter i förutsättningar för livslångt lärande. Erfarenheten visar nämligen att det är svårt att uppnå ökad jämlikhet på detta sätt eftersom organiserat lärande bygger på andra förutsättningar än vardagslärande. Dessutom har individer olika förutsättningar för att utnyttja utbildningssystemen, till exempel de vägar

som skall kompensera för bristande förutsättningar. De som har är ständigt de som får.³⁹

Humanistisk människosyn kan dock lägga grunden för ett fungerande jämlikhetsarbete inom det livslånga lärandet om man kombinerar individperspektiv med olika strukturella perspektiv, däribland kritiska maktperspektiv.

Hur förhåller sig olika perspektiv på livslångt lärande till varandra?

Motsättning mellan humanism och ekonomi

Vi noterade i diskussionen om EU:s direktiv för det livslånga lärandet att ensidig betoning på ekonomiska incitament grundade på självstyrt lärande inte lägger grunden för ett djupgående socialt förändrande jämlikhetsarbete. Det finns motsättningar mellan strävan efter lönsamhet respektive jämlikhet inom det livslånga lärandet.

Arbetsplatsförlagd kompetensutveckling är exempel på livslångt lärande med tydliga ekonomiska förtecken. Vi kan återigen konstatera att det ofta är de som redan har som är de som får. Medarbetare som tillhör kärnverksamheten får mest kompetensutveckling av god kvalitet. Den medarbetare som har komplexa arbetsuppgifter har också bättre förutsättningar för att mer djupgående utveckla sin kompetens. Det är exempel på livslångt lärande som förstärker bristande jämlikhet. Arbetsgivare vill påverka sin verksamhet i gynnsam riktning och ojämlik kompetensutveckling kan vara mer lönsam än jämlik kompetensutveckling.

Varför skulle arbetsgivare till exempel vilja bidra till medborgersk bildning så att medarbetare skall kunna utveckla sig som politisk varelse i ett demokratiskt samhälle? Det får ju bland annat som konsekvens att de lär sig att kritiskt granska ledningen, verksam-

heten och samhället ur kritiska perspektiv vilket i sin tur kan göra dem mindre anpassliga.

Mina egna erfarenheter av arbete med ledarutvecklingsprogram ur kritiska genusperspektiv är att programmen genererar helt nya insikter för deltagarna. Det kan dock få mycket olika konsekvenser och inte sällan leder programmen till att någon väljer att lämna organisationen. Anledningen till kan vara att det helt enkelt förefaller vara lönlöst att försöka ta sig fram. Det är ett exempel på att arbetsgivaren stimulerar till fritt och kritiskt tänkande vilket får till följd att medarbetare lämnar verksamheten. En arbetsgivare kan alltså ha goda skäl att inte vilja bidra till individens fria självutveckling. Det kan finnas stora skillnader mellan verksamhetens behov och individens behov.

Här ser vi att förhållandet mellan livslångt lärande grundat på humanistisk människosyn och sådant lärande i form av ekonomiskt verktyg kan beskrivas som ett förhållande karakteriserat av en inbyggd motsättning. Åtminstone vid en första anblick verkar livslångt lärande som fri självutveckling respektive ekonomiskt verktyg stå i stark kontrast till varandra. Det livslånga lärandet utgår i de två fallen från helt olika principer. I det första fallet från individens behov av fri kunskapsutveckling och i det andra fallet arbetsmarknadens behov samt rådande produktionsvillkor.

Frihetens problem utgör en kärna i varje diskussion om livslångt lärande och bildning. Vi har å ena sidan livslångt lärande i bemärkelsen bildningens danande av en människa till en egen person som är förmögen att självständigt ta ställning och handla utifrån sina egna ställningstaganden. En sådan person kan skapa reflektiv distans till makten och kritiskt granska den. Å andra sidan livslångt lärande utan koppling till bildning, en verksamhet där utbildningstekniker tjänar de styrande i sin maktutövning. Denna version av det livslånga lärandet utmärks av en avsaknad av kritiska perspektiv och bristande intresse för personlig utveckling i fri process. Alterna-

tivet kan till exempel vara en för verksamhetens lönsamhet designad kompetensutveckling.

... det livslånga lärandets huvudfunktion verkar vara ”att lära för att tjäna”, att lära för att bli anställningsbar och produktiv med tanke på den nya globala ekonomins krav. EU:s syn är ogenerat explicit vad gäller den ekonomiska nödvändighetens prioritet. Det faktum att de andra funktionerna av livslångt lärande nämns verkar inte vara mycket mer än tomma ord...⁴⁰

Livslångt lärande i EU:s direktiv skall skapa ”adaptable workforce”, arbetskraft som snabbt anpassar sig till arbetsmarknadens skiftande behov. Även i andra dokument talas genomgående om anpassning på detta sätt. En omvärldsförändring skall klaras av genom att vi med hjälp av livslångt lärande anpassar oss till marknadskrafternas behov.

Humanism och ekonomi utan motsättning

Som vi sett kan livslångt lärande utifrån humanistisk människosyn och livslångt lärande som grund för ekonomisk tillväxt tyckas präglade av fundamentala motsättningar. Kan vi också, åtminstone delvis, förena humanistiskt och ekonomiskt perspektiv?

Visst är det möjligt att på någon nivå till exempel förena vinsttänkande och jämlikt lärande. Att medborgare som inte är födda i Sverige får studera svenska på arbetstid är ett bra exempel på hur den enskilde medborgarens behov av självutveckling kan harmonisera med arbetsgivares ekonomiska intressen. Ett ytterligare exempel är EU:s arbete med att underlätta för sina medborgare att arbeta i andra länder än sitt hemland. Detta arbete inte bara fördelar för arbetsgivare utan även ökad arbetsglädje för arbetstagare eftersom chansen att få ett eftertraktat arbete ökar när arbetstagare får tillgång till ett större utbud.

Livslångt lärande ur bildningsperspektiv föds ur processer som tar tid. Det tar tid att reflektera och integrera. Det handlar om en ständigt pågående process i en människas liv vars förutsättningar hela tiden förändras. Det livslånga lärandet är just livslångt och inom ramen för det sker ständiga omtolkningar och nyförståelse av redan erövrad erfarenhet. Allas rätt till sådant utrymme är en grundbult i synen på livslångt lärande utifrån humanistisk människosyn.

I diskussionen kring livslångt lärande som ekonomiskt verktyg är det en central utgångspunkt att snabb kunskapsinhämtning och ständigt ”omlärande” skall fungera som precisionsverktyg för att hantera omvärldsförändringar i kunskapssamhället. Inte sällan är tanken att snabbt tillägna sig kunskapsatomer speciellt anpassade till den nya situationen. Det tycks handla om ett slags legobitar som precis skall passa in i specifika hål. Men fungerar det? Hur tillverkar man precisionsverktyg som möter kunskapssamhällets krav? Vad krävs av människor som snabbt skall kunna adaptera till nya förändringar?

Skillnaden mellan livslångt lärande utifrån humanistisk människosyn respektive som ekonomiskt instrument beskrivs inte sällan i termer av olika syn på kunskap. I det första fallet har kunskap ett intrinsiskt värde, kunskapen har då ett värde i sig oberoende av dess konsekvenser. I det andra fallet rör det sig om instrumentell syn på kunskap där kunskapen har sitt värde i kraft av sina konsekvenser och utgör medel till något annat som har värde.

Akademien som bildningsorganisation har till uppgift att värna om fritt sökande efter kunskap. Humboldt skilde mellan formering av vetenskaplig kunskap från dess användning och framhäver akademins fria kunskapssökande som är oberoende någon speciell användning. Dagens akademi skiljer allmänt mellan grundforskning och tillämpad forskning. Grundforskning utgörs just av systematiskt och metodiskt sökande efter ny kunskap och nya idéer utan

någon bestämd tillämpning i sikte medan den tillämpade forskningen är inriktad mot förutbestämda mål. Men inte sällan händer det att grundforskningens resultat får en oväntad tillämpning.

Om vi relaterar detta resonemang till diskussionen om livslångt lärande finner vi en parallellitet. En person kan anlägga ett ekonomiskt perspektiv på sitt egen bildningsprocess och se den som en investering. Kunskap betraktas ur tillämpningens perspektiv och man vill lära sig saker för att klara sig bra i kunskapssamhället, till exempel investera i utbildningar som skall leda till en framgångsrik karriär. Kunskapsutveckling betraktas då som en investering som skall ge avkastning. (Här kan vi notera hur lätt det är att falla in i ekonomiska termer när kunskapsprocessen skall beskrivas).

Sådana processer endast utgör en del av individens livslånga lärande. Det är inte heller säkert att den kalkylerade insatsen i form av utbildning ger rätt avkastning. Livslångt lärande i bemärkelsen en personligt utformad bildningsprocess vars främsta motiv, likt grundforskning, är personlig nyfikenhet på världen, skapar kunskap som främjar individens liv utan att någon speciell användning av kunskapen nödvändigtvis är i sikte. Men i praktiken är skillnaden inte alltid så entydig, inte sällan kan vi konstatera att saker som vi lärt oss utan planerad avkastning får instrumentellt värde och till exempel blir avgörande i yrkeslivet.

Kunskap inhämtad ur lek och nyfikenhet kan vid ett senare tillfälle visa sig ha oväntad tillämpning. En sådan bildningsprocess utgör ett utmärkt precisionsverktyg för att möta förändringar i framtidens kunskapssamhälle. Enligt humanistisk människosyn har en personlig bildningsprocess ett värde i sig självt eftersom den utvecklar det mänskliga hos en person. Men resultatet av en sådan process kan också, vid något tillfälle, och ibland oväntat för kunskapsbäraren och/eller omgivande samhälle, ha instrumentellt värde för individen eller samhället.

Jag avser att i det som närmast följer ge två exempel på att en

akademisk bildningsprocess ger nödvändiga verktyg för att klara omvärldsförändringar i kunskapssamhället. Det gäller just sådana omvärldsförändringar som framhålls av förespråkare för livslångt lärande ur ekonomiska perspektiv och jag sammanför därmed livslångt lärande i form av en personlig bildningsprocess med livslångt lärande som ekonomiskt verktyg.

Ett första exempel är att arbete i ett globaliserat samhället förutsätter att arbetstagare kan hantera möten mellan olika kulturer. Jag har i det föregående presenterat exempel på hur resultatet av en djupgående personlig bildningsprocess genererar verktyg som behövs för att kunna hantera kulturmöten och kulturförståelse.⁴¹ Ett exempel på detta är subjektets förmåga att kunna tänka över sitt tänkande och till exempel lära sig vad användandet av ett perspektiv innebär. Att kunna resonera kring konsekvenser av att använda olika perspektiv bidrar till förståelse av hur olika kulturer, och olika bärare av en och samma kultur, utgår från olika perspektiv i sina respektive förhållningssätt till en och samma företeelse. Kulturmöten kräver kompetens att leva i mellanrummen mellan olika kulturer.

Demokratisk utveckling i ett mångkulturellt samhälle kräver att man klarar av att sätta sin världsbild på spel och möta den andres perspektiv. Att våga göra det förutsätter att man har en genomreflekterad världsbild och att man känner grundläggande förutsättningar som den egna världsbilden utgår från. Först då kan man snabbt uppfatta skillnader och likheter med andras världsbilder. Och sådan metakunskap utvecklas inom ramen för akademisk bildning.

Mitt andra exempel på hur man kan sammanföra humanistiskt och ekonomiskt perspektiv på livslångt lärande utgår från akademiskt bildningsperspektiv på sådant lärande. Akademisk bildning i humanistisk mening bidrar nämligen substantiellt till förmåga att snabbt kunna möta förändringar i arbetslivet. Och det är just så-

dana förändringar livslångt lärande ur ekonomiskt perspektiv framhåller vi måste klara av att möta. Detta behandlas i nästa avsnitt.

Bildning som instrument att möta förändring

Talet om livslångt lärande som ekonomiskt verktyg fokuserar ofta på behov av möten med omvärldsförändringar i kunskapssamhället. I EU:s direktiv för livslångt lärande talas upprepat om att möta förändring genom anpassning. Vad innebär det? Är det att sälja sig till marknadskrafterna? Och handlar det om att ändra sig hela tiden?

En lösning är kunskapsfabriken som snabbt försöker producera den specialiserade kunskap samhället vid en viss tidpunkt frågar efter. En annan lösning är att utgå från den kombinerat praktiska och teoretiska generalistkunskap som är resultatet av en personlig bildningsprocess. Vad krävs egentligen av en person för att snabbt kunna möta förändring? Specialistkompetens eller generalistens praktiska och teoretiska överblick och sammanhang?

Det handlar naturligtvis om båda typerna av kunskap. Men i en diskussion kring livslångt lärande och akademisk bildning är det naturligt att poängtera metakunskap om förutsättningar för kunskapsproduktion, till exempel bildning i form av akademisk kunskapsproduktion.

För att klara av att fort kunna adaptera till nya förutsättningar i kunskapssamhället behövs en genomreflektad världsbild och uppövad förmåga att uppfatta skillnader och likheter mellan gamla och nya premisser för kunskapsproduktion och deras respektive konsekvenser. Det förutsätter i sin tur reflektion över kunskapsproduktion vilket förhoppningsvis är precis vad högskoleutbildningens vetenskapligtgrundade bildningsprocesser genererar.

En person som är bekant med förutsättningarna för sin kunskapsproduktion, till exempel känner de perspektiv han eller hon använder och litar på, kan snabbt upptäcka hur denna produktion

skiljer sig från kunskapsproduktion som utgår från andra perspektiv.

Den individ som tar sig tid att reflektera över den kunskap och den självbild han eller hon förvärvat känner till slut sin världsbild även på metanivå. Det gäller till exempel vilka förutsättningar för kunskaper som tagits för givna, vilka grundläggande värderingar och etiska överväganden som använts.

Det framträdande verktyg som behövs för att vara förändringsförmågig är knappast snabbt inhämtade nya kunskapsatomer, utan snarare kunskap om systemaspekter av den egna kunskapsinhämtningen i form av de ”teoretiska” grundantaganden som kunskapsproduktionen vilar på. Sådan kunskap gör att man snabbt kan adaptera om till nya produktionsvillkor, omorganisationer, tekniska framsteg och liknande.

En personlig bildningsprocess innefattar också att lära känna sig själv och vad det är att vara människa. Existentiell kunskap kan vara viktigare för att kunna klara djupgående förändringar i arbetslivet än arbetsgivares kompetensutveckling i maktens tjänst. God självkänedom gör att man till exempel kan svara på frågan om vad en förändring kräver av mig. Sådant som jag har lätt eller svårt för? Att klara en förlust?

Livslångt lärande som strategi

Inledning

Universitet och högskolor är bildningsorganisationer som bedriver forskning och forskningsbaserad utbildning. Verksamheten utgår från forskningens frihet och skall svara mot samhällets krav och behov, till exempel arbetsmarknadens förväntningar. Den skall också ta hänsyn till olikheter med avseende på individers kulturella, sociala och ekonomiska förutsättningar för att delta i undervisning och forskning. Arbete med breddad rekrytering och validering är

tydliga exempel på det. Därtill skall verksamheten ta hänsyn till den enskilda individens önskemål och förväntningar. Att till exempel skapa bredd i utbudet och möjlighet för studenter att anpassa sin studiegång efter sina individuella förutsättningar.

Diskussionen kring bildning och livslångt lärande i denna skrift behandlar fyra olika aspekter på livslångt lärande: livslångt lärande grundad på humanistisk människosyn, livslångt lärande som demokratiskt arbete med utgångspunkt från humanism och individens fria val, livslångt lärande i form av demokratiskt förändringsarbete med utgångspunkt från humanism och strukturella maktperspektiv samt livslångt lärande inom ramen för ekonomi och arbetsmarknadspolitik i kunskapssamhället.

Den praktiska anledningen till att ta med just dessa aspekter på livslångt lärande i resonemangen är att i diskussionen kunna behandla högskolans ansvar för undervisning och samverkan. Vad innebär det då i praktiken att arbeta med livslångt lärande högskolevärlden? Av det som följer framgår att det finns praktiker som utgår från samtliga aspekter av livslångt lärande. Att använda livslångt lärande som strategi ger upphov till olika former av verksamhet beroende på vilken de olika aspekterna av livslångt lärande man utgår från.

En viktig princip för det praktiska arbetet är att det inte utgörs av speciella sidospår i verksamheten. Att utgå från livslångt lärande som strategi innebär att betrakta befintlig verksamhet utifrån dessa perspektiv. Beslutet om vilka möjliga verksamheter som faktiskt realiseras i en organisation beror till exempel av strategiska överväganden och faktiska omständigheter av olika slag.

Arbete med livslångt lärande påverkar många platser inom högskolans verksamhet. Här exemplifieras hur livslångt lärande griper in i utbildning, samverkan, studentbemötande, kompetensutveckling, jämlikhetsarbete och organisationsutveckling.

Det som presenteras är att likna vid beskrivningar av olika rätter

på ett smörgåsbord, olika infallsvinklar och sätt att praktiskt realisera livslångt lärande som strategi inom högskolan. En röd tråd är att det inte enbart handlar om att göra nya saker utan även innefattar om vad vi traditionellt arbetar med inom högskolan.

Undervisning, bildning och ekonomi

Vad innebär det att utgå från livslångt lärande som strategi i högskoleundervisning? Låt oss till att börja med att skilja mellan kurser med huvudsakligen bildningsinnehåll och bildningsperspektiv på utbildning i allmänhet.

Var inom högskolan finner vi kurser huvudsakligen med bildningsinnehåll inom ordinarie undervisning? Återigen hamnar vi i en begreppslig fråga om bildningens räckvidd. Kurser inom ämnen filosofi, idéhistoria och vetenskapsteori framstår åtminstone vid en första anblick som självklara kandidater. Men utifrån brett bildningsperspektiv kan det också handla om kurser inom till exempel naturvetenskap eller praktiska program. Kurser med bildningsinnehåll kan även handla om tvärvetenskapliga kombinationer eller ”liberal art”.

Bildningsperspektiv på utbildning och undervisning i allmänhet handlar om att självständigt och kritiskt reflektera över det man lär sig. Inom akademien finns kravet att undervisningen skall vara forskningsbaserad. Det ett krav som garanterar just att studenter bildar sig genom att träna sina metaförmågor, sitt kritiskt reflekterande tänkande. Det praktiska genomförandet av reflektionsarbete inom högskolors undervisning är uppenbart kopplat till resurstilldelning och finansieringssystem med krav på genomströmning och uppnådda tentamina.

Att arbeta med livslångt lärande kan alltså handla om att slå vakt om traditionella värden till exempel att akademisk utbildning fortsatt har bildningsperspektiv. Men vi har också konstaterat att det akademiska bildningsperspektiv vi finner i högskolelagen vilket

likställer bildning med forskningens förutsättningar är väldigt smalt. Bildning hör också intimt samman med vad vi lär oss genom att reflektera i och över det praktiska livet. Akademisk utbildning måste också klara av att sammankoppla forskning med livserfarenhet för att vara bildande och för att överföra akademisk kunskap till studenterna. Det förutsätter att den kunskap som lärs ut är meningsfull för dem och anknyts till deras egen livsvärld. Återigen konstaterar vi att fungerande högskoleundervisning bygger en bro mellan akademisk bildning och bildning som livsprocess.

Livslångt lärande som strategi kan ha som konsekvens att högskolors utbud av undervisning i högre utsträckning kommer att innehålla kurser som svarar på direkta behov i arbetslivet. Arbetsgivare kan till exempel beställa fortbildning eller vidareutbildning till sina anställda. Individens fria val i sitt livslånga lärande kan skapa efterfrågan på kurser med nya innehåll. Vad vi kan konstatera är att utbudet enligt detta synsätt blir mer styrt av behov hos individer och arbetsgivare. Man kan tala om en ökad marknadsanpassning av högskolors utbildningsutbud. Sådana konsekvenser kan ur bildningsperspektiv vara problematiska om det sker på bekostnad av kurser med akademisk kritisk grund.

Det livslånga lärandet kan också innebära arbetsförlagd utbildning. Betonas individens fria val uppkommer behov av ett flexiblere utbildningssystem och det skall jag komma tillbaka till.

Samverkan ur ekonomiska perspektiv

Livslångt lärande som strategi kan, som vi sett, på olika sätt koppla samman bildning och krav på lönsamhet. Ett ytterligare exempel är att högskolor tar ökat ansvar för sina studenters anställningsbarhet.

Ett projekt med sådan inriktning sjsätts vid Göteborgs universitet. Våren 2009. Projektet handlar om att förklara för omvärlden vad bildning är och vad det praktiskt kan användas till. Humanistiska fakulteten som etablerar kontakt med representanter från

industri- och handelssektorn i avsikt att främja samverkan både inåt och utåt. De konkreta målen är att öka samverkan med regionen, förbättra studenternas anställbarhet med hjälp av praktikplatser och tilläggsutbildningar samt öka uppdragsforskningen.

En annan typ av samverkan som det livslånga lärandet kräver är samverkan mellan olika utbildningsorganisationer. Individen skall i sitt personliga livslånga lärande fritt kunna utveckla olika sidor av sig själv. Det förutsätter i sin tur samverkan mellan kunskapsorganisationer som har med olika syn på kunskap, bildning, kunskapsproduktion och kunskapsförmedling. Vi talar nu till exempel om högskolor, folkhögskolor, vuxenutbildning, gymnasieskolor och bildningsförbund.

Arbete med symboliska och/eller verkliga gränser mellan olika kunskapsorganisationer blir nödvändig för att dialog och samarbete skall kunna växa fram. Hur bildas kunskap i mötet mellan olika kunskapsinstitutioner? Vilka konsekvenser får en dialog mellan olika kunskapsorganisationer för synen på kunskapsproduktion och kunskapsförmedling? Vad får utbyte kring organisatorisk identitet för konsekvenser för strategisk planering?

Samverkan med andra kunskapsorganisationer har också ekonomiska incitament. Strategin livslångt lärande ställer krav på högskolor att skapa nya relationer till omgivande samhälle. Det handlar om att motverka ett högskolesystem som enbart producerar enligt konventionella mönster.

En ytterligare samverkansaspekt av livslångt lärande som strategi inom högskolan är deltagande i regional utveckling, till exempel genom bidrag till företagande och ekonomisk tillväxt. Ett sätt att göra det är uppenbart att producera forskning som genererar arbetstillfällen. Men om det livslånga lärandet inom högskolan skall bidra till ekonomisk tillväxt i regionen måste högskolan också bygga kapacitet genom nätverk där inte bara andra kunskapsorganisationer ingår utan även andra regionala aktörer. Det handlar om

att skapa bärkraftiga partnerskap i regionen för att upptäcka behov av forskning, reguljär utbildning, uppdragsutbildning, kompetensutveckling, vidareutbildning och så vidare.

Bildning med egenvärde och som verktyg

Arbete med livslångt lärande handlar inte bara om att högskolor skall förändra sin verksamhet, till exempel svara mot krav på marknadsanpassning, utan även om att slå vakt om traditionella akademiska värden så som bildningsutveckling kritisk reflektion.

En aspekt av arbetet med livslångt lärande som strategi är att högskolor stärker identiteten som bildningsorganisation. Livslångt lärande ur bildningsperspektiv borde vara en självklarhet inom en bildningsorganisation. Högskolan har en central roll när det gäller att slå vakt om bildning inom ramen för utbildning. Det handlar om processer som måste få ta tid att utvecklas och inte begränsas av kortsiktiga instrumentella krav. Något sådant kan man inte förvänta sig av näringsliv eller andra kunskapsorganisationer.

Det kan låta som en truism att påpeka att högskolor utgör bildningsorganisationer. Men för att påståendet skall vara något som g40beskriver praktiken, förutsätts resurser som, till exempel, gör det möjligt för lärarna att lägga den tid och det engagemang som behövs för att snickra en bildningsprocess i utbildningar av olika slag. Och som ger studenterna det utrymme som behövs för att analysera, kritiskt granska, upptäcka bakomliggande förutsättningar för kunskapsbildning. Detta är inga självklarheter i dagens studiemedelsystem och med krympande medel från statsmakterna för forskning och undervisning. Finns det resurser att hinna med något annat än att ta in ett visst stoff? I dag kan det finnas konflikter mellan lärosätet och den bildningsintresserade studenten.

Jag har även argumenterat för att bildning är ett väsentligt verktyg för att möta kunskapsamhällets krav på förändring. För att kunskapsmässigt vara verkligt flexibel krävs djup begreppslig kom-

petens. Det räcker inte med att snabbt slå in nya fakta eller enkla ”kokboksrecept”. Högskolans långa seminarietradition innehåller kritisk reflektion, att olika perspektiv på samma företeelse umgås och att argument prövas mot varandra. Sådan verksamhet genererar självständig reflektion som kan användas för att förstå ändrade villkor för organisation, produktion eller kunskapsbildning.

När det gäller bildning som verktyg för att hantera förändring i kunskapssamhället uppstår ett pedagogiskt arbete med att förklara för omvärlden vad ett sådant bildningsbegrepp är och hur det kan komma sig att det tidskrävande arbete som en humanistiskt grundad bildningsprocess kräver kan utgöra en ”vara” som kunskapssamhället behöver.

Breddad rekrytering och studenten i fokus

Inom akademin finns det en naturlig spänning mellan två bildningsideal. Å ena sidan det elitiska ideal som präglar spetsforskning och å andra sidan det bildningsideal som präglar massuniversitetet och som gränsar till folkbildning. Ett väsentligt organisatoriskt arbete inom högskolan är att få dessa två bildningsideal att samsas i samma organisation, att skapa en ömsesidig förståelse för akademiskt arbete med delvis olika grund.

I kunskapssamhället har allt större andel av arbetskraften akademisk examen och fler och fler arbeten kommer att kräva det livslånga lärandets omprövningar. Från att ha varit en högskola primärt för ”eliten” kan man nu tala om högskolan som en massutbildningsinstitution. Den stora ökningen av studenter har medfört en breddad social rekrytering. Hur påverkar denna förändring undervisningen? Hur skall högskolan utvecklas för att kunna möta den pedagogiska utmaning som uppstår med nya grupper av studeranden kombinerat med ett större studentantal?

Både kunskapssamhällets behov av kvalificerad arbetskraft och det personliga livslånga lärandet leder till att en ökad mängd

studenter önskar tillträde till högre utbildning. Det innebär i sin tur en ökad andel ”icke-traditionella” studenter. Annorlunda uttryckt: arbetet med breddad rekrytering är en aspekt av livslångt lärande som strategi.

Breddad rekrytering är en aspekt av högskolors jämlikhetsarbete där såväl allas rätt till utbildning som samhällets behov av kvalificerad arbetskraft tillgodoses. Arbete med det livslånga lärandet pekar även på traditionellt jämlikhetsarbete inom högskolevärlden, till exempel validering, och understryker behovet av sådant arbete.

Arbete med breddad rekrytering förutsätter också pedagogisk utveckling. Om antalet icke-traditionella studenter ökar måste undervisning anpassas till denna situation. Livslångt lärande som strategi förutsätter att lärare klarar av att möta livsvärldar som är väldigt olika hans eller hennes egen värld och att undervisningen knyter an till studentens livsvärld. Interkulturell kompetens och genuskompetens är exempel på nödvändig kompetensutveckling för högskolans lärare.

Livslångt lärande betonar att allt lärande skall integreras, både det som inhämtats i formell undervisning och informellt lärande. Det innebär att det lärande subjektet står i centrum, det skall vara möjligt för studenten att integrera allt sin kunskap. Det ställer i sin tur krav på pedagogen att möta studenten och kunna koppla samman det som lärs ut till hans eller hennes livsvärld.

Kompetensutveckling

Individens livslånga lärande kan också innehålla den kompetensutveckling som arbetsgivare erbjuder. Vi har sett att högskolor kan delta i det livslånga lärande genom att skraddarsy olika arbetsgivarers kompetensutveckling på beställning. Men hur är det med egna kompetensutvecklingen? Vad händer om vi betraktar högskolans kompetensutveckling från bildningsperspektiv?

Kompetensutvecklingen handlar ofta mest om stödresurser i

förhållande till kärnverksamheten. Men är inte den bästa kompetensutvecklingen i en bildningsorganisation en bildningsresa? En resa där man dels tar del av kurser med bildningsinnehåll och dels lär sig att utveckla sitt lärande om lärande?

Det är inte oproblemiskt att placera kompetensutveckling i form av en bildningsprocess inom individens livslånga lärande. Det livslånga lärande kan uppfattas vara individstyrt och utgöra en personlig bildningsprocess. Den kompetensutveckling som finns som resurs i arbetslivet är utformad med verksamhetens bästa för ögonen. Och i detta mellanrum finns naturligtvis utrymme för motsättningar.

Kompetensutveckling i kan ha formen av ytliga kunskapsprocesser som innehåller faktaatomer utan sammanhang och inte ger utrymme för de som deltar att reflektera. Då finns en djupgående motsättning mellan livslångt lärande som individens personliga lärande i utvecklingsprocess och livslångt lärande i form av ekonomiskt verktyg. Kompetensutveckling kan också vara påtvingad, mer maktutövning än genuint lärande och inte alls möjlig att integrera med den egna bildningsprocessen.

Det finns i all kompetensutveckling en möjlig motsättning mellan organisationens instrumentella syn på sin personal i förhållande till vad verksamhetens behövs och den enskilda/e individens behov i sin personliga utveckling.

Flexibelt utbildningssystem

Livslångt lärande som resultat av individens självständiga val kräver en avsevärd flexibilitet i utbildningssystemet för individen. Vad som behövs är bland annat variation när det gäller studievillkor, individuell studievägledning, ökad samverkan mellan olika utbildningsmyndigheter och stor variation i utbudet.⁴²

Det är vad som poängteras av The European University Association (EUA) i *European Universities' Charter on Lifelong Learning*.

Den bild som presenteras är en öppen högskola som tillhandahåller ökad tillgång till forskningsbaserad undervisning för en breddad grupp av studenter med olika förutsättningar och behov. Organisation och undervisning skall vara utformad på så sätt att högskolan förmår möta denna breddade grupp studenter. Något ytterligare som framhålls är mötet med individens fria val.

Det får till exempel som praktisk konsekvens att kurser som för en student fungerar som grundutbildning kan vara vidareutbildning för en annan student. En och samma utbildning kan behövas både i reguljär form och på distans. Det måste vara möjligt att på olika stadier i livet och med olika förutsättningar så att säga upprepade gånger gå in och ur utbildningssystem och att kunna studera på väldigt olika villkor. Vad som då krävs är till exempel studier med olika hastighet, kurser vid andra tider än dagtid, kurser förlagda på andra platser än högskolan, pedagogisk kunskap att undervisa studenter i olika åldrar och med olika förutsättningar.

Med livslångt lärande som strategi får brukarna av utbildningssystemet ökat inflytande. En högskola skall tillgodose behov av fortlöpande fortbildning, vidareutbildning och bildning hela livet samtidigt med traditionella studier. Det får som konsekvens att det skall vara möjligt att studera på heltid, deltid, helt eller delvis på distans, samtidigt med förvärvsarbete, arbetsplatsförlagt och så vidare. Utbildning skall vara tillgänglighet i olika livssituationer och i livets olika skeenden.

Sammanfattning

Uppgiften för denna skrift är att diskutera livslångt lärande, betraktat från bildningsperspektiv, som strategi för undervisning och samverkan inom högskolan.

Inledningsvis har jag designat ett bildningsbegrepp som med

denna utgångspunkt lägger grunden för universitetsgemensamt och inkluderande praktiskt arbete inom undervisning och samverkan.

Ett sådant bildningsbegrepp kan användas oberoende såväl ämnes- som fakultetstillhörighet och utgår från att bildningsprocesser idealt ingår i högskolans undervisning inom såväl teoretiska som praktiska utbildningar. Detta bildningsbegrepp betonar vidare processperspektiv, subjektets självständiga reflektion och att överblick och sammanhang inte enbart utgår från vetenskapligt grundade bildningsprocesser utan även bildningens existentiella grund. För att fördjupa det inkluderande perspektivet framhålls att kritiska maktperspektiv av olika slag är exempel på väsentliga bildningsperspektiv och avståndstagande från utestängande elitistisk bildningssyn.

Därefter analyseras livslångt lärande ur följande fyra olika perspektiv: Humanistisk människosyn, humanistisk människosyn, individperspektiv och jämlikhet, humanistisk människosyn, strukturella perspektiv och jämlikhet och ekonomi och arbetsmarknadspolitik.

Livslångt lärande utifrån humanistisk människosyn betonar individens självständiga och fria val i hans eller hennes livslånga lärande. Det andra perspektivet innebär att betrakta livslångt lärande med denna utgångspunkt i ljuset av inkluderande jämlikhetsanspråk. Skall man i arbetet med livslångt lärande enbart utgå från rätten till självbestämmande eller även påverka individens förutsättningar för att välja genom att kompensera för olikheter när det gäller förutsättningar för livsval? Det tredje perspektivet på livslångt lärande betraktar lärandet utifrån kritiska strukturella maktperspektiv för att i djupare mening fungera inkluderande. Och till sist analyseras livslångt lärande ur ekonomiska och arbetsmarknadspolitiska perspektiv. Det kombineras då med sådant som lönsamhetstänkande och kunskapssamhällets behov av kvalificerad arbetskraft.

Hur förhåller sig dessa olika perspektiv på livslångt lärande till

varandra? I min diskussion kring svaret på frågan framhålls vikten av att inte slentrianmässigt skapa motsättning mellan livslångt lärande grundad på humanistisk människosyn och sådant lärande ur ekonomiska och arbetsmarknadspolitiska perspektiv. Visst finns sådana motsättningar mellan dessa perspektiv men också intressanta kombinationer. Jag argumenterar för att den humanistiskt grundade bildningen i praktiken också kan svara mot kunskaps-samhällets instrumentella behov. Mina exempel på detta är kultur-förståelse inom globalt arbetsliv och bildning som verktyg för att möta förändring.

Vad blir det då för praktiska konsekvenser av allt detta? I det avslutande avsnittet presenteras exempel på hur livslångt lärande griper in i utbildning, samverkan, studentbemötande, kompetens-utveckling, jämlikhetsarbete och organisationsutveckling. Poängen är att illustrera att de olika perspektiven på livslångt lärande lägger grunden för många olika praktiska konsekvenser. Jag vill på detta sätt understryka behovet av inledande begreppsanalys i det praktiska arbetet med livslångt lärande. Den som slentrianmässigt bara tillämpar ett av begreppen lägger grunden för en fattig praktisk verksamhet.

När vi betraktade hur de olika perspektiven på livslångt lärande förhåller sig till varandra kunde vi konstatera att humanistiskt bildningsarbete samt bildning inom ramen för ekonomi och arbetsmarknadspolitik på en och samma gång rymmer motsättningar och möjligheter till föreningar. Denna insikt tillsammans med inkluderande perspektiv på undervisning och samverkan ger en bredd i det livslånga lärandets praktik inom högskolan.

Verkligheten lyder inte under motsägelselagen. Livslångt lärande som strategi kan därmed lägga grunden för traditionellt akademiskt bildningsarbete inom högskoleundervisning och högskolans identitetsarbete som bildningsorganisation. Och på samma gång arbeta viss marknadsanpassning av undervisningen och ekonomiskt

medveten samverkan med omgivande samhälle.

Ökad organisatorisk flexibilitet som gynnar den enskildes fria val kombineras med den breddade rekryterings strukturella perspektiv. Och båda ansatserna får pedagogiska konsekvenser där vi professionellt måste klara av att möta det främmande. Också det är en bildningsfråga inom det livslånga lärandet.

Referenser

- Andersson, P., Bergstedt, B., Kunskapens makt. Om Foucault, förnuftskritik och självomsorg, i red. Ellström, P -E., Gustavsson, B., Larsson, S., *Livslångt lärande*, Lund, Studentlitteratur, 1996.
- Askling, B., Christiansson, U., Foss-Fridlisius, R., *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*, Högskoleverkets rapportserie, 2001:1 R.
- Biesta, G., Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening?, *Nät och bildning – Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*, www.cfl.se/natochbildning/html/nr_3_06, s. 5.
- Cropley, A J, Lifelong learning and systems of education: An overview, i Cropley, A J (ed) *Toward a system of lifelong education*, Oxford, Pergamon Press, 1981.
- Dave, R H, *Foundation of Lifelong Education*, Pergamon Press, 1972.
- Delors, J., *Learning – the Treasure Within*, UNESCO, 1996.
- Dewey, J., *Democracy and Education* 1916, i översättning *Demokrati och utbildning*, Uddevalla, Daidalos, 1997.
- EU Commission, *European Year of Lifelong Learning*, 1996.
- EU Commission, *Memorandum on Lifelong Learning for Active Citizenship in a Europe of Knowledge*, 2001
- Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande.

- European Universities Charter on Lifelong Learning*, European University Association (EUA), 2008.
- Fareld, Victoria, *Att vara utom sig inom sig. Charles Taylor, erkännandet och Hegels aktualitet*, Logos nr 9 Pathos, Munkedal, Glänta Produktion, 2008.
- Faure, E., et al, *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO, 1972
- Förändring för kvalitet och förnyelse. Forsknings- och utbildningsstrategier 2009-2012*, Göteborgs universitet.
- Gallie, W.B., *Essentially Contested Concept*, 1955.
- Gustavsson, Berndt, *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Finland, Wahlström & Widstrand, 2003.
- Gustavsson, Berndt, (red) *Bildningens förvandlingar*, Daidalos, Göteborg, 2007.
- Humboldt, Wilhelm, von, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Werke Bd 1. 2 uppl, darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft 1980 (1792).
- Humboldts, Wilhelm, von *Werke in fünf Bänden*, bd IV: *Schriften zur Politik und Bildungswesen*, Darmstadt, 1964.
- Janik, A., *Cordelias tystnad. Om reflektionens kunskapsteori*, Carlssons, Malmö. 1991.
- Lag (2006:173)
- Larsson, S., *Vardagslärande och vuxenstudier* i red. Ellström, P-E., Gustavsson, B., Larsson, S., *Livslångt lärande*, Lund, Studentlitteratur, 1996.
- Liedman, S-E, *Nycklar till ett framgångsrikt liv? Om EU:s nyckelkompetenser*, Skolverket, intern rapport, 2008.
- Lifelong Learning for All*, UNESCO, 1996.
- Mark, E., *Självbilder och jagkonstitution*, Acta Philosophica Gothoburgensia, nr.7, Göteborg 1998.

- Nussbaum, M. C., *Cultivating humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, London, Harvard University Press, 1997.
- Recurrent education: a strategy for lifelong learning*, OECD, 1973
- Rorty, R. *Hopp i stället för kunskap*, Daidalos, Uddevalla, 2003.
- Rönqvist, D., Thunborg, C., Personalutbildning – ett instrument för livslångt lärande? i red. Ellström, P -E., Gustavsson, B., Larsson, S., *Livslångt lärande*, Lund, Studentlitteratur, 1996.
- Sa Cavalante, M., *Lovtal till intet*, Logos Pathos nr 5, Munkedal, Glänta produktion, 2006.
- Sa Cavalante, M., Ruin, H., *Bildning och filosofi. En brevväxling*, Högskoleverket, Rapport 2006:27 R.
- Tylor, E.B., *Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, London, 1871.

Fotnoter

¹Förändring för kvalitet och förnyelse. Forsknings- och utbildningsstrategier 2009-2012 är livslångt lärande nämnt, Göteborgs universitet, s. 17.

²Det globala kunskapssamhället beskrivs ofta i termer av en ständig kunskapstillväxt och behov av att samhällsmedborgare tar del av denna kunskapstillväxt. En sådan beskrivning av kunskapssamhället behöver problematiseras på flera olika sätt. Är ständig kunskapstillväxt det som ensamt skall vara i fokus? Ur globalt perspektiv framstår användningen av kunskaper, och kunskapers lokala förankring minst lika viktigt. Kunskapssamhälle för vem? För västvärlden? Hur skapar vi solidaritet inom kunskapstillväxt?

³Humboldt, Wilhelm, von, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Werke Bd I. 2 uppl, darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft 1980 (1792).

⁴Fareld, Victoria, *Att vara utom sig inom sig. Charles Taylor, erkännandet och Hegels aktualitet*, Logos nr 9 Pathos, Munkedal, Glänta Produktion, 2008, s. 79.

⁵Wilhelm von Humboldts centrala skrifter om utbildningsfrågor finns i *Werke in fünf Bänden*, bd IV: *Schriften zur Politik und Bildungswesen*, Darmstadt 1964.

⁶Rorty, R. *Hopp i stället för kunskap*, Daidalos, Udevalla, 2003.

⁷Ibid.

⁸Dewey, J., *Democracy and Education* 1916, i översättning *Demokrati och utbildning*, Uddevalla, Daidalos, 1997.

⁹www.hsv.se/kvalitet/bildning

¹⁰Lag (2006:173).

¹¹Lag (2006:173)

¹²Gustavsson, Berndt, *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter*

och villkor i det moderna samhället, Finland, Wahlström & Widstrand, 2003, s. 82.

¹³ Gustavsson, Berndt, (red) *Bildningens förvandlingar*, Göteborg, Daidalos, 2007, s. 8.

¹⁴ Mark, E., *Självbilder och jagkonstitution*, Acta Philosophica Gothoburgensia, nr.7, Göteborg 1998, kapitel 2 och 3.

¹⁵ Sa Cavalante, M., *Lovtal till intet*, Logos Pathos nr 5, Munkedal, Glänta produktion, 2006.

¹⁶ Sa Cavalante, M., Ruin, H., *Bildning och filosofi. En brevväxling*, Höskoleverket, Rapport 2006:27 R.

¹⁷ Gallie, W.B., *Essentially Contested Concept*, 1955.

¹⁸ Se Janik, A., *Cordelias tystnad. Om reflektionens kunskapsteori*, Carlssons, Malmö. 1991.

¹⁹ Tylor, E.B., *Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, London, 1871.

²⁰ Larsson, S., *Vardagslärande och vuxenstudier*, s.18, i red. Ellström, P-E., Gustavsson, B., Larsson, S., *Livslångt lärande*, Lund, Studentlitteratur, 1996.

²¹ Dave R H, *Foundation of Lifelong Education*, Pergamon Press, 1972).

Cropley, A J, *Lifelong learning and systems of education: An overview*, i Cropley, A J (ed) *Toward a system of lifelong education*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

²² Några exempel: 1972 E. Faure et al. *Learning to Be*, UNESCO, 1973 *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*, OECD, 1996 J. Delors, *Learning – the Treasure Within* UNESCO, 1996 *Lifelong Learning for All*, UNESCO, 1996 EU Commission, *European Year of Lifelong Learning*, 2000 EU Commission, *Memorandum on Lifelong Learning for Active Citizenship in a Europe of Knowledge*, 2001 *Making a European area of lifelong learning a reality*.

²³ Faure m fl *Learning to be. The World of Education Today and*

Tomorrow., UNESCO, 1972

²⁴ Andersson, P., Bergstedt, B., Kunskapens makt. Om Foucault, förnuftskritik och självsorg, i red. Ellström, P -E., Gustavsson, B., Larsson, S., *Livslångt lärande*, Lund, Studentlitteratur, 1996.

²⁵ Ibid.

²⁶ Biesta, G., Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening?, *Nät och bildning – Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*, www.cfl.se/natochbildning/html/nr_3_06, s. 5.

²⁷ Gustavsson, B., *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Finland, Wahlström & Widstrand, 2003.

²⁸ Sa Cavalante, M., Ruin, H., *Bildning och filosofi. En brevväxling*, Höskoleverket, Rapport 2006:27 R.

²⁹ Biesta, G., Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening?, *Nät och bildning – Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*, www.cfl.se/natochbildning/html/nr_3_06.

³⁰ *Making a European area of lifelong learning a reality*,

Communication from the Commission, November 2001.

(Directorate for Education and Culture, for Employment and Social affairs).

³¹ Ibid. s. 6.

³² Ibid. s. 9.

³³ Ibid. s. 9.

³⁴ Ibid. s. 15.

³⁵ Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande.

³⁶ Liedman, S-E, *Nycklar till ett framgångsrikt liv? Om EU:s nyckelkompetenser*, Skolverket, intern rapport, 2008.

³⁷ OECD företräder en annan och mer bildningsinriktad syn på nyckelkompetenser.

- ³⁸ Liedman, S-E, *Nycklar till ett framgångsrikt liv? Om EU:s nyckelkompetenser*, Skolverket, intern rapport, 2008, s.3.
- ³⁹ Rönningqvist, D., Thunborg, C., Personalutbildning – ett instrument för livslångt lärande? i red. Ellström, P -E., Gustavsson, B., Larsson, S., *Livslångt lärande*, Lund, Studentlitteratur, 1996.
- ⁴⁰ Biesta, G., Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening?, *Nät och bildning – Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*, www.cfl.se/natochbildning/html/nr_3_06, s. 4.
- ⁴¹ Nussbaum, M. C., *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*, London, Harvard University Press, 1997,
- ⁴² Askling, B., Christiansson, U., Foss-Fridlisius, R., *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*, Högskoleverkets rapportserie, 2001:1 R.
- ⁴³ European Universities Charter on Lifelong Learning, European University Association (EUA), 2008.



GÖTEBORGS UNIVERSITET