

DET LIVSLÅNGA OCH LIVSVIDA LÄRANDET



Skolverket

Det livslånga och livsvida lärandet

Det livslånga och livsvida lärandet

Beställningsadress:

Liber Distribution

Publikationstjänst

162 89 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

E-postadress: skolverket.lds@liber.se

Beställningsnummer: 00:526

ISBN 91-89313-79-8

Skolverkets diarienummer: 1999:121

Produktion: BIGG

Tryck: Litografia

Innehåll

Förord	7
Sammanfattning	9
Från återkommande utbildning till livslångt lärande	9
Nyckelfrågor	10
Individen i centrum	12
1. Ny syn på utbildning och lärande	13
Ekonomins och demokratins förändring	13
Två generationer av livslångt lärande	16
Ett tvådimensionellt ramverk	18
Det livslånga lärandets anatomi	20
2. Det livslånga lärandets konsekvenser	23
Paradigmskifte eller kejsarens nya kläder?	23
Det gränsöverskridande lärande	24
Nya ansvarsförhållanden	25
Vilken kunskap och kompetens?	25
Likvärdighet i det livslånga lärandet	26
Flexibla utbildningsvägar, validering, vägledning och finansiering	26
Uppföljning och utvärdering	27
Mål och samordningsansvar	28
3. Det formella utbildningssystemet	30
Grunden	30
Jämlikheten	31
Vuxenutbildningen	32

4. Arbetsmarknad och yrkeslivets lärmöjligheter	34
Arbetsmarknadspolitiken	34
Arbetsplatsen	34
Personalutbildning och lärande organisationer	36
Att främja den lärande organisationen	37
5. Det civila samhället	40
Utvecklingen av demokratin	40
Socialt kapital och demokratis skolor	42
De frivilliga medborgarsammanslutningarnas reträtt	43
En ny uppgift för det formella utbildningssystemet?	44
Referenser	46

Förord

I Skolverket har ett särskilt handlingsprogram inrättats för det livslånga lärandet. Handlingsprogrammet skall skapa en överblick och en bild av det livslånga lärandets anatomi i Sverige och identifiera och analysera kärnfrågor i en strategi för livslångt lärande. Med detta som utgångspunkt skall programmet arbeta för att skapa goda förutsättningar för livslångt och livsvitt lärande. Denna text försöker lägga den begreppsliga grunden för sådan överblick, analys och handling. Syftet med denna rapport är att föreslå och diskutera ett begreppsligt ramverk för det livslånga lärandet, och att försöka ge en bild av det livslånga lärandets komponenter innehåll och utmaningar. Ambitionen är inte att en gång för alla slå fast och förklara begreppets innebörd, utan att skapa förutsättningar för diskussion; att tillhandahålla utgångspunkter och grundläggande verktyg för ett sådant samtal och att peka ut några, men säkert inte alla, strategiska frågor kring vilka vi bör tänka ytterligare. Det livslånga lärandet sträcker sig utanför det formella utbildningssystemet och utanför Skolverkets traditionella ansvarsområden. Rapporten är ett inlägg i debatten om utbildning och lärande i det kunskapssamhälle som övergått från vision till realitet.

Stockholm i februari 2000

<i>Mats Ekholm</i>	<i>Sverker Härd</i>
Generaldirektör	Programansvarig
Skolverket	Skolverket

Sammanfattning

Från återkommande utbildning till livslångt lärande

DET LIVSLÅNGA OCH livsvida lärandet är inte detsamma som återkommande utbildning i det formella utbildningssystemet. Det livslånga lärandet är en helhetssyn på utbildning och lärande som erkänner lärande i flera olika miljöer. Begreppet består av två dimensioner. Den livslånga dimensionen innebär att individen lär under hela livet. Den livsvida dimensionen erkänner formellt, icke-formellt och informellt lärande. Med detta som utgångspunkt kan tre huvudsakliga politiksektorer eller delsystem i det livslånga lärandet identifieras. Det livslånga och livsvida lärandet är en angelägenhet för utbildningspolitiken, arbetsmarknadspolitiken och arbetsplatsen samt det civila samhället.

Det formella utbildningssystemets roll i det livslånga lärandet kan diskuteras utifrån två utgångspunkter. För det första lägger barnomsorg, grundskola och gymnasieskola grunden för det livslånga lärandet. Att kunna läsa, skriva och räkna är nödvändigt, men det livslånga lärandet är också beroende av individens lust, motivation och attityd till utbildning och lärande. För det andra har det formella systemet en viktig uppgift i att sträva efter jämlik rekrytering och att bryta betydelsen av den sociala bakgrunden. Vuxenutbildningen är ett sätt att minska existerande kunskapsklyftor och att bryta trenden för de som hamnat vid sidan av det livslånga lärandet.

Arbetsmarknadspolitikens verktyg är en omfattande del av

statens investeringar i livslångt lärande. Arbetsplatsen kan erbjuda flera möjligheter till lärande dels i form av personalutbildning och kompetensutveckling, dels som en konsekvens av arbetsplatsens organisatoriska lärandepotential. Men fördelningen av dessa lärandemöjligheter är sannolikt ojämn. För många individer är det livslånga lärandet sedan länge en realitet; denna grupp av individer utnyttjar utbildningsmöjligheter och har självständiga, krävande, varierande och stimulerande arbetsuppgifter. Andra arbeten saknar vidareutbildningsmöjligheter och är monotona utan inslag av lärande och individuell utveckling.

Det civila samhället har under många år varit det svenska samhällets skolor i tillämpad demokrati. Forskningsinsatser visar att förerings- och folkrörelsevärlden sannolikt bidragit till social sammanhållning, tillit och demokratins förankring hos medborgarna. Men denna del av det livslånga lärandesystemet är på tillbakagång. Vad kommer istället? Nedgången i det civila samhällets medborgarskolor innebär att värdegrunden och demokratin blir än mer viktiga i barnomsorg och skola.

Nyckelfrågor

Livslångt lärande är inte detsamma som återkommande utbildning inom ramen för det formella utbildningssystemet. Livslångt lärande spränger gränser mellan politiksektorer. Utbildningspolitiken, arbetsmarknadspolitiken, näringspolitiken, regionalpolitiken och socialpolitiken har ett gemensamt ansvar för det livslånga och livsvida lärandet. Kommunikation och samordning mellan berörda departement, myndigheter, institutioner och organisationer på nationell och kommunal nivå är betydelsefullt. Omvänt kan den traditionella sektorsindelningen vara ett strukturellt hinder. En utmaning är att finna former och infrastruktur för samverkan och samordning mellan offentliga och privata aktörer på nationell, regional och lokal nivå.

Ansvarsförhållandena ändras. Det livslånga, eller snarare det

livsvida, lärandet innebär en förskjutning av ansvar för utbildning och lärande från den offentliga sfären till den privata och civila. Det offentliga utbildningsmonopolet upphör och ersätts av en mångfald av lärmiljöer, aktörer och huvudmän. Detta kräver i sin tur en fördelning av ansvar och uppgifter mellan olika utbildnings- och lärmiljöer. Delsystemen skall ses i relation till varandra. Det formella utbildningssystemets inriktning och ansvar bör bedömas i relation till lärande som sker i andra miljöer.

Men det livslånga lärandet innebär också en förskjutning av ansvar från stat till individ. Förverkligandet av principerna livslång och livsvid är beroende av individen och individens motivation och förmåga att söka upp och tillgodogöra sig möjligheter i lärandelandskapet.

Förverkligandet av det livslånga lärandeprojektet är beroende av individen, och det är statens ansvar att skapa goda förutsättningar. Avgörande är den enskilda individens förhållningssätt till sitt eget behov av vidarelärande, förmågan att lära nytt och attityden till utbildning. Ämnesspecifika kunskaper måste kompletteras med lust att lära, självförtroende, förmåga att behärska förändring och att känna sig trygg i osäkerheten.

Individens ökade ansvar för det egna lärandeprojektet innebär att social bakgrund riskerar att slå igenom, med ökade skillnader mellan olika individer och grupper av individer som konsekvens. Staten riskerar att ställas inför ett snedrekryteringsproblem, ett lärandesystem med stora klyftor.

Detta är några nyckelfrågor i det livslånga och livsvida lärandet, och det finns en rad andra. Vilka principer och modeller ska tillämpas för finansiering? Hur skall olika lärmiljöer utanför det formella systemet valideras? Det livslånga lärandesystemet förutsätter flexibla utbildningsvägar och att individen känner till vilka möjligheter som finns och vilka krav som ställs för olika utbildningar. Information och vägledning är ytterligare nyckelfrågor. Andra centrala frågor handlar om uppföljning och utvärdering. Expansionen av utbildningssystemet till att omfatta lärandemiljöer utanför det formella utbildningssystemet innebär inte att traditionella mål i

utbildningspolitiken blir irrelevanta. Likvärdighet och jämlikhet är oförändrat viktiga mål i utbildningspolitiken, men sannolikt blir dessa mål svårare för staten att bevaka.

Individen i centrum

Det livslånga och livsvida lärandet kräver samordning, infrastruktur, samverkan och en sammanhållen statlig strategi. Men det finns samtidigt en gräns för detta rationalistiska planeringstänkande. Livslångt lärande kan inte implementeras ovanifrån, och det livslånga lärandet kan knappast styras. En sådan aktiv styrning kan få en motsatt effekt och motverka snarare än att gynna utbildnings- och lärmiljöer som växt upp utan statlig intervenering. Det statliga ansvaret och åtagandet handlar istället om att skapa förutsättningar och incitament för individer, företag och offentliga aktörer att investera i utbildning och lärande.

Utgångspunkten måste vara individen och insikten att olika individer har olika behov och att behovet förändras över tid. Vid varje tidpunkt i individens livscykel skall det finnas en utbildningsmöjlighet. I vilken form eller med vilken huvudman utbildningen eller lärandet bedrivs är av underordnad betydelse. Utbildningens innehåll och nivå kan inte enbart grundas på individens formella utbildningsbakgrund, utan måste utgå från att lärande sker i många andra miljöer än det formella utbildningssystemet.

Ur detta individperspektiv ställs krav på studievägledning, individuella studieplaner och en mångfald av utbildningsmiljöer som kan tillgodose olika individers olika behov och bakgrund. Det kräver också samordning av regelsystem och myndigheter för att förenkla för individen att söka, finansiera och ta del av utbildning och lärande. Individen måste ställas i centrum, och vid varje tillfälle i individens livscykel måste det finnas reella möjligheter till utbildning eller lärande som utgår från individens behov. Det är samhällets ansvar att skapa sådana förutsättningar och att arbeta för att nå de individer som inte tar steget.

1. Ny syn på utbildning och lärande

Ekonomins och demokratins förändring

SAMHÄLLET FÖRÄNDRAS EKONOMISKT och demokratiskt. Viktiga trender i ekonomin är teknologisk utveckling, strukturell ekonomisk förändring och, som en konsekvens, ökade krav på kompetens och lärande under hela livet. Kunskapsexplosionen och den teknologiska utvecklingen innebär att individerna inte en gång för alla kan inhämta den kompetens som behövs för yrkeslivet. Kunskap och kompetens blir en färskvara. Delvis som en följd av den tekniska utvecklingen förändras också arbetsplatsernas organisation. Hierarkiska modeller monteras ner för att lämna utrymme åt plattare organisationer där kompetenskraven på varje enskild medarbetare stiger. Kunskapsamhället är inte längre en framtidsvision utan en realitet.

Ekonomins globalisering förstärker humankapitalets betydelse; transporter och kommunikationer blir billigare och ny teknik sprids snabbt. Handelshinder har rivits och företag och kapital rör sig fritt över gränser. Den internationella konkurrensen om produktionsanläggningar hårdnar. Det ökar betydelsen av de produktionsfaktorer som inte är lika enkla att flytta mellan olika länder. En utveckling av befolkningens kompetens ger en stabilare konkurrensfördel än investeringar i traditionellt fysiskt kapital. Allt tyder på att landets kommande konkurrensfördelar är beroende av investeringar i utbildning och lärande. I detta internationella kon-

kurrensperspektiv, som inte sällan präglar den till tillväxtproblemet knutna utbildningsdebatten, finns det skäl att ställa frågan om andra länder är bättre rustade än Sverige.

Det ekonomiska perspektivet är inte det enda, kanske inte ens det viktigaste. Samtidigt sker också förändringar som utmanar demokratin och den sociala sammanhållningen. Bilden av Sverige som homogent, jämlikt och politiskt engagerat är inte längre aktuell. Sverige kännetecknas istället av kulturell mångfald, värdepluralism och ökande klyftor mellan olika grupper i samhället. Till detta kommer politikens globalisering och oförmåga att skapa lokalt engagemang.

I Demokratirådets undersökning av hälsotillståndet i den svenska demokratin blottläggs partiernas och folkrörelsernas kris och effekterna av detta på landets sociala kapital. Allt färre väljer att engagera sig i ungdomsrörelser, föreningar, organisationer och partier. Medborgarnas politiska engagemang i landet minskar eller stagnerar. Det handlar om ett trendbrott som kommer till uttryck på flera sätt. Den individuella opinionsbildningen stagnerar, demonstrationsdeltagandet sjunker, medborgarnas kontakter med politiker och beslutsfattare blir färre, partierna överges och allt färre anser mödan värd att rösta i riksdagsvalen.

Särskilt oroväckande är att vissa grupper marginaliseras och ställs utanför demokratin. I första hand handlar det om arbetslösa, invandrare och individer med kort formell utbildning som inte införlivas i den svenska samfälligheten. Men det visar sig också att resursstarka grupper väljer bort politiken. Demokratirådet drar sig inte för att beteckna det minskande politiska engagemanget för alarmerande¹. Det är lätt att ta demokratin för given, men demokratin måste erövras av varje ny generation och den måste erövras om och om igen.

Så kan man kortfattat skissa samhällsutvecklingen. I kombination med begränsade offentliga resurser kräver detta ett förnyat utbildningspolitiskt synsätt där individens lärande ses som ett livslångt projekt och lärande inte endast sker i formella utbildningssammanhang utan i all mänsklig aktivitet. Människan lär sig under

hela sitt liv, från vaggan till graven, och hon lär sig inom livets alla områden. Det livslånga och det livsvida är de bärande idéerna i detta nya – eller, som det skall visa sig, nygamla – utbildningspolitiska synsätt.

Föreställningen om det livslånga lärandet har slagit igenom i den internationella debatten och fått en framskjuten plats i den svenska diskussionen om utbildnings- och arbetsmarknadspolitiken. På utbildningsministermötet 1996 fastställer OECD fyra grundpelare i det livslånga lärandet:

- *Stärkta förutsättningar genom förbättrad tillgång till förskola, individorienterad grundskola, gymnasieskola för alla och ett brett utbud av olika former av utbildning och arrangemang för icke-formellt lärande.*
- *Gynna sammanhängande länkar mellan lärande och arbetsliv, flexibla övergångar mellan utbildning, personalutbildning och kompetensförsörjning i arbetslivet. Skapa och förbättra kompetens- och valideringsinstrument.*
- *Skapa incitament för enskilda, arbetsgivare och anordnare att investera mer i livslångt lärande.*
- *Översyn av roller och ansvarsfördelning hos alla parter, särskilt arbetsgivare och de olika regeringsdepartementen och myndigheterna.*

Året därefter enas arbetsmarknadsministrarna i OECD om en strategi för livslångt lärande som bygger på att:

- *Breda omfattningen av arbetsmarknadspolitiken för att möta behovet från fler målgrupper än arbetslösa, t.ex. korttidsutbildade och anställda i "riskzonen".*
- *Arbetsmarknadspolitiken bör fokusera på "kärnkompetenser".*

- *Ett långsiktigt perspektiv för att säkra tillgången till ständigt återkommande tillfällen för kvalificerat lärande.*
- *Skapa nya vägar för lärande i olika former och miljöer; erkänna och värdera lärande så att individerna kan bygga sammanhängande länkar mellan lärande och arbete.*

I den svenska debatten väcktes redan i slutet på 80-talet idén om ett stort kunskapslyft för att höja utbildningsnivån hos den vuxna befolkningen. När sysselsättningsnivån började sjunka under 90-talet tog tankarna om det nationella kunskapslyftet form, och 1995 föreslog regeringen ett femårigt nationellt vuxenutbildningsinitiativ.²

Två generationer av livslångt lärande

Begreppet livslångt lärande är inte nytt men dess betydelse har skiftat. Detta är inget märkligt i sig; politiska idéer och begrepp som återkommer kan innehållsligt variera efter intressen och sammanhang. Det finns en rad sådana begrepp med oerhörd politisk och retorisk slagkraft, som fungerar som ”semantiska magneter” och som ges en innebörd som passar olika intressen. Demokrati, rättvisa, frihet och kvalitet är några exempel. Termen demokrati används i de mest skilda sammanhang och begreppets innehåll anpassas efter olika användarens intressen. På samma sätt är det med begreppet livslångt lärande. Begreppet rymmer en vaghet och öppenhet, och detta gör det möjligt för var och en som har utbildningspolitiska intressen att uttrycka sina åsikter i termer av livslångt lärande. Brist på bestämmningar leder till att begreppet blir tänjbart och åtkomligt, vilket gör att det kan användas i de mest skilda sammanhang och utan svårighet laddas med nytt innehåll. Formen består men innehållet skiftar. Den insikten bör vi hålla i minnet när vi jämför dagens debatt om livslångt lärande med den debatt som fördes på 60- och 70-talen.

Kjell Rubensson urskiljer två generationer av livslångt läran-

de med olika innebörder och framväxta i olika sammanhang. Idén om livslångt lärande introducerades första gången för trettio år sedan av UNESCO. Under en kort tid fick livslångt lärande, och närliggande idéer om återkommande utbildning från OECD och "éducation permanente" från Europarådet, stort genomslag i den utbildningspolitiska debatten. Då, liksom nu, kretsade debatten om det livslånga, det livsvida och om individens ansvar att ta tillvara det livslånga lärandets möjligheter.³ Rubensson menar att lanseringen av livslångt lärande skall förstås mot bakgrund av den tidens politiska kultur. Idén var förankrad i en humanistisk tradition och kopplad till förhoppningar om ett bättre samhälle och högre livskvalitet. Det livslånga lärandet stod för individens personliga utveckling och ökade självkänsla. Individuell autonomi, självförverkligande, jämlikhet och demokrati var nyckelord och livslångt lärande sågs som en komponent i ett vidare ideologiskt sammanhang.

Idéerna fick inte fotfäste i den konkreta utbildningspolitiken. Rubensson förklarar detta med att visionerna blev kvar på en vag, utopisk idénivå som aldrig förmådde växla över till genomförbara implementeringsstrategier. Bernt Gustavsson resonerar på samma sätt och menar att svagheten i den humanistiska varianten av livslångt lärande var dess tomhet på innehåll, på sociala, kognitiva och politiska bestämningar.⁴ Begreppet förblev idealistiskt just på grund av denna brist och dess användning begränsades till samtalet om visionen. Men även om det livslånga lärandet inte realiserades fullt ut, fick idéerna avtryck i svensk utbildningspolitik. En stor del av systemen för återkommande utbildning, dvs. olika former för offentlig och formell vuxenutbildning, etablerades under 60- och 70-talen.

I slutet på 80-talet och under hela 90-talet kommer idén om det livslånga lärandet tillbaka. Men nu är den politiska kontexten annorlunda. Sverige genomgår en ekonomisk kris och arbetslösheten ökar. Teknisk utveckling och strukturell ekonomisk omvandling ställer krav på ökad kompetens och investeringar i utbildning. Det livslånga lärandet framstår som en möjlighet eller ett ekonomiskt-politiskt instrument för att skapa tillväxt och sysselsättning.

Det livslånga lärandets innehåll har anpassats till de politiska frågor som dominerar agendan. En jämförelse av första och andra generationen av livslångt lärande ger vid handen att begreppets ideologiska innehåll ersatts av en snävare tolkning, centrerad kring ekonomins behov av kvalificerad arbetskraft med nödvändig skicklighet och kompetens.⁵ Det livslånga lärandet införlivas med ekonomisk humankapitalteori.

Förenklat kan vi säga att begreppet livslångt lärande har gått från idealism till reduktionism. Det finns något att ta vara på i båda generationerna av begreppet. Den ekonomiska realiteten går inte att bortse ifrån. Ekonomi och arbetsmarknad ställer legitima krav på utbildning och kompetens, men livslångt lärande är också viktigt för demokratins utveckling och ur ett individuellt humanistiskt bildningsperspektiv. Traditionella utbildningspolitiska värden såsom jämlikhet och likvärdighet måste bevakas också i ett livslångt lärande system som expanderat utanför det formella utbildningssystemets gränser. Demokratien och ekonomin står naturligtvis inte i konflikt med varandra. En stabil demokrati är en förutsättning för långsiktig ekonomisk tillväxt.⁶

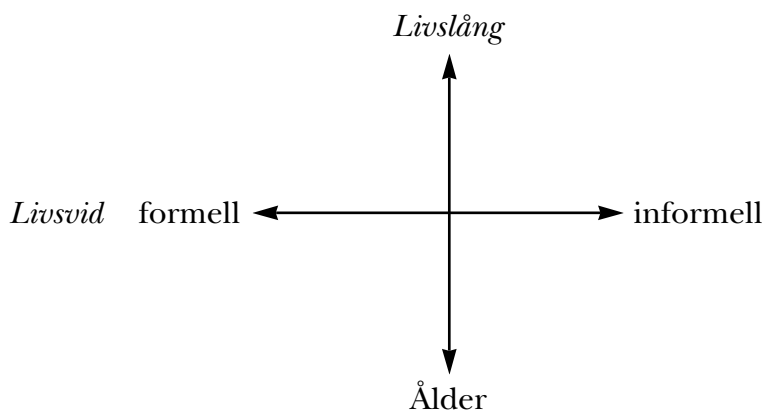
Men båda generationerna av livslångt lärande kan kritiseras för att sakna konkreta idéer om ansvar och implementering. En bidragande orsak till detta är att begreppet har förblivit vagt och utan anknytning till politiska institutioner och styrmedel. Ett sätt att komma vidare är att börja med det enklaste, att ge det livslånga lärandet ett grundläggande ramverk och en anatomi. Inom ramen för ett sådant ramverk blir det möjligt att identifiera viktiga lärmiljöer, aktörer och institutioner. Med stöd av detta kan ansvarsförhållanden diskuteras, kanske klargöras, och implementeringsstrategier utvecklas.⁷

Ett tvådimensionellt ramverk

Begreppet livslångt lärande kan beskrivas med hjälp av ett tvådimensionellt ramverk. Den livslånga dimensionen innebär att indi-

viden lär under hela livscykeln. Kunskap åldras snabbt och det är nödvändigt för individen att uppdatera kunskaper och kompetens och att lära nytt. Utbildning kan inte begränsas till ungdomsåren utan individen måste ha reell möjlighet att lära under hela livet. Den livslånga dimensionen är oproblematiske, det essentiella är att individen lär under hela livet.

Den livsvida dimensionen tar fasta på att lärande sker i ett flertal olika miljöer och situationer, inte endast i de formella utbildningssystemen. Det livsvida lärandet innefattar *formellt*, *icke-formellt* och *informellt* lärande. Begreppet livslångt lärande kan fångas in med dessa två dimensioner och figur 1 presenterar grafiskt det grundläggande begreppsliga ramverket.



Figur 1. Ett begreppsligt ramverk för livslångt lärande

Det tvådimensionella ramverket är ett förenklat schema, men enkelheten är samtidigt en poäng. Det är inte svårt att med utgångspunkt i figuren föreställa sig och göra en första kategorisering av olika lärmiljöer. Med formell utbildning avses organiserad utbildning inom ramen för det formella utbildningssystemet. Denna del av det livslånga lärandet är det vi i första hand tänker på när vi talar om utbildning. Det formella utbildningssystemet hör hemma till vänster i figuren; barnomsorgen och ungdomsskolan i figurens

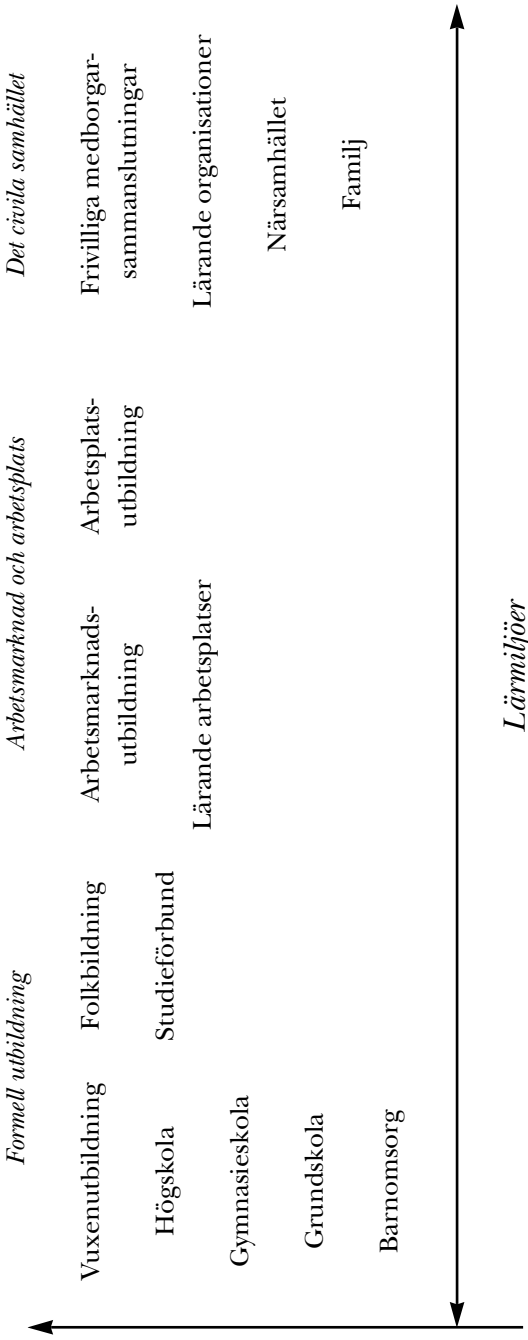
nedre vänstra hörn och högskola och vuxenutbildning i det övre vänstra. Men livslångt lärande är mer än ungdomsskola och vuxenutbildning. Icke-formell utbildning är organiserad utbildning vid sidan av det formella utbildningssystemet. Här finner vi arbetsmarknadsutbildningar, personalutbildning, kompetensutveckling, folkbildning och annan kursverksamhet. Informellt lärande saknar en tydlig utbildningssituation, den äger rum utanför den organiserade, explicita utbildningen. Återigen kan arbetsplatsen vara en sådan informell lärmiljö om den erbjuder ansvarsfulla, självständiga och varierande arbetsuppgifter. Informellt lärande sker i föreningsvärlden, i familjen och vardagen.

Men figuren är en förenkling och det är i första hand den livsvida dimensionen som synes bestå av flera närliggande dimensioner. De olika lärmiljöerna kan exempelvis sorteras utifrån huvudman: sker utbildningen i offentlig eller privat regi? Utbildningssituationer och lärmiljöer skiljer sig också åt med avseende på organisation och struktur. Intentionalitet är en tredje dimension; lärandet kan vara avsett eller en bieffekt av något annat, oplanerat, utan uttalat syfte att lära, men ändå med betydelsefulla effekter på individernas kunskaper och kompetens. När vi framledes inventerar och diskuterar det livslånga lärandets anatomi visar sig komplexiteten och svårigheten att med enkla modeller fånga och beskriva. En avslutande reflektion angående det tvådimensionella ramverket kan vara just den att vi ännu inte har alla verktyg och all kunskap som behövs för att ge en bild av det livslånga lärandet.

Det livslånga lärandets anatomi

Den livsvida dimensionen och begreppstrippeln formellt, icke-formellt och informellt lärande korresponderar relativt väl med en uppdelning av tre traditionella politiksektorer, och nästa steg är att konkretisera det grundläggande ramverket och lyfta fram relevanta lärmiljöer. Livslångt lärande är en angelägenhet för utbildningspolitik och folkbildning, arbetsmarknad och arbetsplats samt det

Politiksektor



Figur 2. Livslångt och livsvitt lärande i olika politiksektorer.

civila samhället. Uppdelningen i tre politiksektorer är en kombination av de tre dimensionerna i det livsvida lärandebegreppet. I figur 2 nedan skissas viktiga lärsituationer eller miljöer i det livslånga lärandet, så som det ser ut idag.

Indelningen i tre politiksektorer är grov, olika lärmiljöer kan höra hemma i olika sektorer (folkbildning och studieförbund är en del av det civila samhället; effekter av lärande organisationer sker i alla sektorer etc.), och det finns inga vattentäta skott mellan delsystemen. Kartbilden i figur 2 gör inte anspråk på att vara heltäckande utan pekar ut de viktigaste existerande lärmiljöerna. Till de olika lärmiljöerna kan viktiga aktörer och institutioner kopplas, det livslånga lärandet är en angelägenhet för flera departement, myndigheter och institutioner.

Det livslånga lärandet sätter individen i centrum. I varje skede av livet bör det finnas utbildnings- och lärandemöjligheter som är anpassade till individens behov, bakgrund och kompetens. Det innebär att uppdelningen i figur 2 i utbildningsformer med utgångspunkt från individens ålder egentligen inte är relevant. Behov, snarare än ålder, avgör utbildnings- och lärandeform, och det centrala är att det finns olika former för detta som passar olika individer.

¹ Petersson et al. 1998 passim.

² Rubensson, Tuijnman & Wahlgren 1999:9.

³ Rubensson 1996:30ff.

⁴ Gustavsson 1996:54ff.

⁵ Rubensson 1996:34.

⁶ Sambandet mellan demokrati och ekonomisk tillväxt kan belysas på olika sätt. Se exempelvis Putnam 1992.

⁷ Ett alternativ till denna institutionella eller aktörsorienterade strategi är att söka sig till grundläggande föreställningar om vad som utmärker lärande. Se Gustavsson 1996:55ff.

2. Det livslånga lärandets konsekvenser

VAD INNEBÄR DET livslånga lärandet så som det skissats? Resonemangen och figurerna ovan genererar en rad reflektioner och i det följande skall kort och något osorterat några strategiska nyckelfrågor beröras.

Paradigmskifte eller kejsarens nya kläder?

Hur skall man förhålla sig till denna första glimt av det livslånga lärandet? Två motsatta, men kanske lika rimliga reaktioner kan förutsägas. För det första kan man se det livslånga lärandet som ett paradigmskifte i svensk utbildningspolitik. Det formella utbildningssystemets monopol släpps, utbildningssystemet expanderar genom att erkänna lärande utanför det formella systemet, ofta i privat regi, med en mångfald huvudmän; en reform kanske mer långtgående än 1991 års kommunalisering. För det andra kan man hävda motsatsen, att detta är inte något nytt; vuxenutbildning, folkbildning, arbetsplatsutbildning och det civila samhällets medborgarsammanslutningar har funnits länge, och i figur 2 finns inget som vi inte känner till sedan förut. Mot detta kan replikeras att om ett livslångt lärandesystem skall utvecklas i Sverige måste det initialt bygga på befintliga institutioner och traditioner i form av t.ex. folk-

bildning, personalutveckling och folkrörelser etc. Det nya är att lärmiljöerna erkänns som likvärdiga med det formella utbildningssystemet, och att de olika delsystemen och lärmiljöerna integreras och ingår i en helhet. Detta får en mängd konsekvenser och några av dem skall beröras längre fram.

Helt säkert är det också på det viset att det livslånga lärandet är en realitet för en grupp människor som redan idag deltar i kompetensutveckling, arbetar på kreativa och lärande arbetsplatser, och engagerar sig i det civila samhällets föreningsliv. Men denna grupp omfattar inte alla. Vi vet sedan tidigare studier att det i regel är en mindre grupp högutbildade som fortsätter att utbilda sig och som får tillgång till lärandemiljöer på arbetsplatser och i andra sammanhang. Det livslånga lärandet får inte begränsas till en mindre resursstark grupp, utan målsättningen måste vara att det livslånga och livsvida lärandet skall inkludera alla.

Det gränsöverskridande lärandet

En andra reaktion är att livslångt lärande inte är detsamma som återkommande utbildning inom ramen för det formella utbildningssystemet. Livslångt lärande är *gränsöverskridande*, det spränger gränser mellan politiksektorer. Ur ett statligt perspektiv utökas verktygsarsenalen; det finns flera alternativa sätt att investera i och skapa förutsättningar för utbildning och lärande. Utbildningspolitiken, arbetsmarknadspolitiken, näringspolitiken, regionalpolitiken och socialpolitiken har här ett gemensamt ansvarsområde. Kommunikation och samordning mellan berörda departement, myndigheter, institutioner och organisationer på nationell och kommunal nivå är betydelsefullt. Omvänt kan den traditionella sektorsindelningen vara ett strukturellt hinder, framför allt på nationell nivå;⁸ på kommunal nivå har man mer erfarenheter av att hantera olika politikområden under samma tak.

Nya ansvarsförhållanden

Det livslånga, eller snarare det livsvida, lärandet innebär en *förskjutning av ansvar* för utbildning och lärande från den offentliga sfären till den privata och civila. Det offentliga utbildningsmonopolet upphör och ersätts av en mångfald av lärmiljöer, aktörer och huvudmän. Det livslånga lärandet kan rent av sägas ifrågasätta det formella systemets monopol på utbildning, och skolplikten är inte längre självklar. Skolplikt kanske måste ersättas av lärplikt.

Av ansvarsfördelningen mellan olika lärandemiljöer eller olika delsystem i det livslånga lärandet följer en *fördelning av inriktning och uppgifter*, delsystemens skall ses i relation till varandra. Det formella utbildningssystemets inriktning och ansvar bör, med detta sätt att tänka, bedömas i relation till lärande som sker i andra miljöer.

Men det livslånga lärandet innebär inte endast en förskjutning av ansvar från staten till privata och civila sektorer utan också en *förskjutning av ansvar från stat till individ*. Förverkligandet av principerna livslång och livsvid är beroende av individens motivation och förmåga att söka upp och tillgodogöra sig möjligheter i lärandelandskapet. Detta är en kärnfråga. Individen måste förbli motiverad och behålla en positiv attityd till utbildning och lärande.

Vilken kunskap och kompetens?

Förverkligandet av det livslånga lärandeprojektet är beroende av individen, även om det är statens ansvar att skapa goda förutsättningar. Avgörande är den enskilda individens förhållningssätt till sitt eget behov av vidarelärande, förmågan att lära nytt och attityden till utbildningsinstitutioner och lärandesituationer. I praktiken innebär detta att synen på kunskap, på vad skolan skall lära, förskjuts från det ämnesspecifika till individens lärandepotential. Ämnesspecifika kunskaper måste kompletteras med lust att lära, självförtroende, förmåga att behärska förändring och att känna sig trygg i osäkerheten. Samtidigt måste individen kunna läsa, skriva

och räkna. Har inte individen de grundläggande verktygen, kan inte det livslånga lärandet realiseras. Till dessa verktyg hör sannolikt också förmågan att kommunicera på olika språk och att kunna använda informations- och kommunikationsteknologi.

Likvärdighet i det livslånga lärandet

Individens ökade ansvar för det egna lärandeprojektet kan samtidigt innebära att social bakgrund slår igenom mer markant, med ökade skillnader mellan olika individer och grupper av individer som konsekvens. Flera utredningar och forskningsrapporter bekräftar att skillnader mellan grupper av elever tenderar att öka genom hela det formella utbildningssystemet. Skillnader i lägre åldrar växer under skoltiden, snarare än att jämnas ut. Vi vet också att de lärandemöjligheter som finns utanför det formella systemet i form av kompetensutveckling, lärande arbeten etc. tillfaller dem som redan är högt utbildade. Staten riskerar att ställas inför ett snedrekryteringsproblem, ett lärandesystem med stora klyftor.

Detta jämlikhetsperspektiv sätter fokus på barnomsorgens roll för ”de första stegen i det livslånga lärandet”, och på vilket sätt olika insatser och pedagogiska modeller under hela skoltiden har betydelse för individer och grupper som riskerar att falla utanför. Det livslånga och livsvida lärandet kräver sannolikt en aktiv statlig politik för att skapa förutsättningar för alla, oavsett social bakgrund, att ta del av det lärandemöjligheterna. Grupper med brister i grundläggande färdigheter som läsning, skrivning och matematik behöver särskild hjälp tidigt under grundutbildningen, och riktade insatser kan krävas för att stödja vuxengrupper som hamnat vid sidan av lärandemiljöer och utbildning.

Flexibla utbildningsvägar, validering, vägledning och finansiering

Flera reflektioner och frågor återstår. Det livslånga lärandet inklu-

derar en mängd offentliga och privata/civila aktörer och ett ökat individuellt ansvar. Det livslånga lärandet måste finansieras. Vilka principer och modeller ska tillämpas för *finansiering*? Utbildningssystemet expanderas genom att utbildning och lärande utanför det formella utbildningssystemet erkänns. Frågan blir hur erkännandet i praktiken skall genomföras. Vilka principer för *validering* skall tillämpas, och hur och av vem skall dessa utarbetas?⁹ Valideringen hänger ihop med *studievägledningen*. Individernas behov måste bedömas utifrån såväl formell som icke-formell och informell lärandebakgrund. Med denna bedömning som utgångspunkt kan en lämplig plan för vidare utbildning och lärande utvecklas. Det livslånga lärandesystemet förutsätter vidare *flexibla utbildningsvägar* och att individen känner till vilka möjligheter som finns och vilka krav som ställs för olika utbildningar. *Information* är ytterligare en nyckelfråga.

Uppföljning och utvärdering

Expansionen av utbildningssystemet till att omfatta lärandemiljöer utanför det formella utbildningssystemet innebär inte att traditionella mål i utbildningspolitiken blir irrelevanta. Likvärdighet och jämlikhet är oförändrat viktiga mål i utbildningspolitiken, men sannolikt blir dessa mål svårare för staten att bevaka.

Risken för snedrekrytering kräver information och kunskap om individers förutsättningar, deltagande, resultat, hinder och flaskhalsar. Samtidigt som uppföljningsverksamhet och utvärdering blir mer angelägen, blir den också svårare. Lärande äger rum i olika sammanhang och delsystem, och det finns idag ingen helhetstäckande bild av det livslånga lärandet. Vi behöver få en bild över deltagandet i det livslånga lärandets olika delsystem, och vi behöver utveckla longitudinella databaser som inbegriper de olika delsystemen. Detta innebär inte att användbara underlag inte finns, utan snarare att befintliga datakällor måste sammanställas. En grundläggande kvantitativ bild av det livslånga lärandet kan initialt baseras på

det nationella uppföljningssystemet för skola och barnomsorg, arbetskraftsundersökningar, ULF-databaser, SCB-statistik etc. Ytterligare dataunderlag kan erhållas i samverkan mellan myndigheter. En nyckelfråga är naturligtvis var ansvaret för ett initiativ till ett heltäckande uppföljningssystem ligger.

Mål och samordningsansvar

Samordning, gemensamt ansvar och olika politiksektorer är återkommande nyckelord i de reflektioner som gjorts hittills. Tanken kan väckas på ett gemensamt policydokument för det livslånga lärandet som kan bidra till att hålla samman olika politiksektorer och ansvariga aktörer. I praktiken är detta redan genomfört i flera länder. Australien, Finland och Storbritannien har skrivit nationella policydokument för det livslånga lärandet.¹⁰ Sannolikt krävs också någon slags funktion med samordningsansvar för att kunna brygga över politiksektorer och olika myndigheters verksamhetsområden.

Men det finns samtidigt en gräns för detta rationalistiska planeringstänkande som kanske hittills dominerat reflektionerna kring det livslånga lärandet. En väsentlig aspekt av det livslånga lärandet är vardagen, det dagliga lärandet på arbetsplatsen och i andra sammanhang. Det medför en skepsis mot tanken att förändringar kan inplanteras, ”implementeras” uppifrån eller utifrån denna vardag.¹¹ Det livslånga lärandet rymmer ett statligt ansvar och ett styrproblem, men gränsen till ett system där det livslånga lärandet implementeras och individernas lärande ”läggs till rätta” måste vara tydlig.¹² Det livslånga lärandet får inte uppfattas som statlig intervenering i privata och civila sfärer. Det livslånga lärandet kan knappast styras. Staten kan inte sätta mål för det livslånga och livsvida lärandets olika utbildningar och lärandesituationer. En sådan aktiv styrning kan få en motsatt effekt och motverka snarare än att gynna utbildnings- och lärmiljöer som växt upp utan statlig intervenering.

Det statliga ansvaret och åtagandet handlar istället om att skapa förutsättningar och incitament för individer, företag och offentliga aktörer att investera i utbildning och lärande. Olika regelsystem – studiefinansiering, försäkringar etc. – måste vara koherenta och enkla. Individen måste ställas i centrum, och vid varje tillfälle i individens livscykel måste det finnas reella möjligheter till utbildning eller lärande som utgår från individens behov.

Fortsättningsvis kommer de tre delsystemen av praktiska skäl att belysas var för sig. Men det är viktigt att komma ihåg att detta är en grov förenkling. I praktiken finns det inga vattentäta skott mellan delsystemen, de är integrerade och kommunicerande.

⁸ I t.ex. Storbritannien har man försökt lösa detta genom att inrätta ett departement för livslångt lärande. Departementet ansvarar för både arbetsmarknadspolitik och utbildningspolitik.

⁹ I Storbritannien tillämpas ett valideringssystem för arbetsplatsutbildning som utarbetats av arbetslivets branschorganisationer. Se Grälls, K & M. Miljand, Skolverket, 1998.

¹⁰ Australien: Learning for Life, Finland: Lusten att lära, Storbritannien: The Joy of Learning: a national strategy for lifelong learning.

¹¹ Ellström et. al. (1996:5)

¹² Jämför Hirdman 1990 "Att lägga livet till rätta".

3.

Det formella utbildningssystemet

DET FORMELLA UTBILDNINGSSYSTEMET skall ses som en sammanhängande helhet, från barnomsorg till grundskola, gymnasieskola, högskola och vuxenutbildning. Den formella utbildningen står för kärnan i den återkommande utbildningen. Men vad innebär det att det formella systemet fogas in i en större helhet och ses som ett av flera delsystem? De yttre konturerna förändras inte, men utbildningens innehåll och syfte måste diskuteras ur ett livslångt lärandeperspektiv. Här finns inga givna svar, men det är möjligt att inleda en sådan diskussion utifrån två huvudsakliga utgångspunkter. Det formella utbildningssystemets utmaning i det livslånga lärandet består i att ge individerna en stabil grund inför det livslånga lärandet. Det formella utbildningssystemet måste också verka för att det livslånga lärandet görs tillgängligt för alla och att motverka kunskapsklyftor.

Grunden

För det första skapar det formella utbildningssystemet grunden för det livslånga lärandet. Den formella utbildningen ger individerna grundläggande färdigheter och kunskaper, och barnomsorgen, grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen är lika bety-

delsefulla för att ge individen en tillräcklig bas för det livslånga lärandet. Fullgjord gymnasiekompetens krävs sannolikt för att kunna möta de krav på lärande som framtiden för med sig.¹³ Frågan är om detta på sikt är tillräckligt. Utvecklingen idag tyder på att kraven skruvas upp och att högskolekompetens blir den framtida basen för det livslånga lärandet.

Vi har tidigare varit inne på individens ansvar för sitt lärande, det livslånga lärandet innebär inte endast en förskjutning från stat till privat och civilt, utan också från stat till individ. Förverkligandet av det livslånga lärandet är med andra ord till stor del individens eget ansvar. Det betyder att grundläggande färdigheter och kompetens är nödvändiga villkor, men inte tillräckliga. Individens självförtroende, motivation och lust att lära blir betydelsefullare och det formella utbildningssystemet måste vidmakthålla och utveckla individens positiva attityd till utbildning och lärandemiljöer.

Jämlikheten

För det andra har det formella utbildningssystemet en viktig uppgift att bevaka och sträva efter jämlikhet och allas deltagande i det livslånga lärandet. Det livslånga lärandets genomförande är till stor del den enskilde individens ansvar, och i ett sådant lärandesystem finns alltid större risk för att social bakgrund slår igenom. Härnqvist visar att högutbildade föräldrar bättre än lågutbildade föräldrar lyckats motivera sin barn till studier.¹⁴

Det formella utbildningssystemet har därför en viktig uppgift att ge alla en god grund inför det livslånga lärande, att sträva efter en jämlik rekrytering där den sociala bakgrunden inte är avgörande.¹⁵ Det finns indikationer på att de klyftor som grundläggs tidigt i grundskolan, kanske redan i barnomsorgen, hela tiden ökar genom utbildningssystemet och i de delar av det livslånga lärandet som ligger utanför det formella utbildningssystemet. Det är sannolikt de resursstarka, högutbildade som tar tillvara det livsvida lärandets möjligheter. För denna grupp är det livslånga lärandet en rea-

litet. De har tillgång till olika lärande miljöer, kompetensutveckling och arbetsplatser med utvecklande arbetsuppgifter och hög självständighet.¹⁶

Jämlikheten har under lång tid varit en grundpelare i svensk politik och i ett livslångt lärandeperspektiv blir det än mer viktigt att följa upp variationen i det formella systemet, framför allt med avseende på resultat. Hur går det för olika grupper av elever? Får elever det stöd de behöver? Vilka hamnar utanför det livslånga lärandet och hur kan man stödja dessa individer?

Ur det livslånga lärandeperspektivet är det idag en oroväckande trend i gymnasieskolan: Andelen underkända ökar, de som inte fullföljer gymnasieutbildningen blir fler, och gruppen som saknar grundläggande behörighet till högskolan blir större. Dessa grupper riskerar att bli lämnade utanför det livslånga lärandet.

Vuxenutbildningen

Ingen skolform kan sägas vara mer betydelsefull än någon annan, men olika skolformer har olika uppgifter. Växande kunskapsklyftor skapar ett behov av breda satsningar på vuxnas lärande och den formella vuxenutbildningen, och särskilda investeringar som kunskapslyftet spelar nyckelroller i det livslånga lärandet. Staffan Larsson menar att vuxenutbildningens främsta utmaning består i att bryta det mönster som många utanför det livslånga lärandet har hamnat i. Vuxenutbildningen kan införliva grupper av individer som av olika skäl befinner sig utanför de mer fruktbara lärandemiljöerna. Erfarenheter från vuxenutbildningen lyfter fram åtminstone fyra effekter av verkningsfull utbildning. För det första handlar det om nya kunskaper som möjliggör förståelse, nya tolkningar och analyser. För det andra kan vuxenstudier skapa en grund för nya intressen som i sin tur kan innebära att individen väljer annorlunda och bryter livsmönstret. En tredje effekt är mer kopplad till det konkreta arbetslivet; ny kunskap kan innebära ett nytt arbetsliv där arbetsuppgifterna ställer större krav på kunskap

och där man får användning för tillägnad förmåga. För det fjärde kan vuxenutbildningen leda till ökad motivation och stärkt självförtroende. Detta är en av de bäst belagda effekterna av vuxenutbildning. De som deltar i vuxenutbildning stärker självförtroendet och effekten är starkare för lågutbildade.¹⁷ Detta är kanske särskilt viktigt eftersom det livslånga lärandet kräver att individen själv tar ansvar för sitt lärande. Brister i självförtroende, menar Larsson, tar sig ofta uttryck i att man undviker nya sammanhang, att man krymper sin livsvärld.¹⁸

De förväntade positiva effekterna på jämlikheten legitimerar satsningar på vuxenutbildning, men i praktiken visar det sig att effekten kan bli den motsatta. Vuxenutbildningen har svårigheter att nå den grupp av individer som har det största behovet; de som har hög utbildning deltar i större utsträckning än de lågutbildade.¹⁹

¹³ I ett internationellt perspektiv håller sig Sverige väl framme. Se Education at a Glance 1998. Paris: OECD.

¹⁴ Härnqvist 1990.

¹⁵ Rubensson 1996:35 talar om utbildningssystemets roll i fördelningen av livschanser och placering på arbetsmarknaden.

¹⁶ Rubensson 1996:37, Rubensson & Willms 1993.

¹⁷ Höghielm 1987, Lundqvist 1989.

¹⁸ Larsson 1996:18ff.

¹⁹ Larsson 1996:18. Larsson hänvisar vidare till SCB 1991:86. Larsson menar att vuxenutbildningen visserligen minskar jämlikheten i termer av resultat men ökar jämlikheten i termer av möjligheter.

4.

Arbetsmarknad och yrkeslivets lärmöjligheter

Arbetsmarknadspolitiken

DEN OFFENTLIGA ARBETSMARKNADSPOLITIKEN är en omfattande del av det icke-formella och informella livslånga lärandet. I februari 1999 befann sig 180.000 personer i någon form av arbetsmarknadspolitiska åtgärdsprogram. Mer än 50.000 av dem gick någon av de arbetsmarknadsutbildningar som erbjuds.²⁰ Detta är en stor del av de offentliga investeringarna i utbildning och lärande. Andra arbetsmarknadspolitiska instrument är arbetslivsutveckling och arbetsplatsintroduktion. Sammantaget är de arbetsmarknadspolitiska åtgärderna viktiga delar av statens verktygsarsenal i det livslånga lärandet. De utgör lärmiljöer i sig själva men det primära syftet är naturligtvis att etablera individerna på arbetsmarknaden. Att ha ett arbete, att befinna sig på en arbetsplats kan innebära stora lärandemöjligheter för individen, och hög sysselsättning är ett av de effektivaste sätten för staten att skapa förutsättningar för livslångt lärande för alla.²¹

Arbetsplatsen

Hur utvecklas arbetsplatserna idag? Varför är arbetsplatsen och lärandet i arbetslivet så betydelsefullt? Per-Erik Ellström menar att det finns flera skäl för detta. För det första är det produktions-

ekonomiska överväganden som motiverar investeringar i lärande på arbetsplatsen. Som en konsekvens av teknisk utveckling, nya datoriserade produktionsmetoder ställs krav på ökad kompetens. Till detta kommer organisatoriska förändringar. Arbetsplatsen blir mer komplex och decentraliserad. Den tayloristiska principen överges och i stället för att i första hand följa givna instruktioner ställs krav på mångkunnighet, autonomi och flexibilitet. Produktionssystemen karaktäriseras av kundstyrning och integration, och de anställda medverkar i kontinuerligt förbättringsarbete. Sådan kompetens skapar förväntningar på skolan, men också på arbetsplatsen; de anställda måste ha möjlighet att upprätthålla och utveckla sin kompetens i det dagliga arbetet.

För det andra, menar Ellström, kan man argumentera för lärande på arbetsplatsen med utgångspunkt i krav på arbetsmiljö. En arbetsmiljö som tillåter och stimulerar lärande och kompetensutveckling är betydelsefull för de anställdas hälsa, välbefinnande och personliga utveckling. Nära kopplade till dessa skäl är, fortsätter Ellström, fördelnings- och demokratipolitiska överväganden. Möjligheterna till lärande i arbetslivet påverkar såväl individens personliga utveckling som benägenheten att engagera sig politiskt och delta i olika typer av ideellt arbete eller i vuxenutbildning.²²

Slutligen kan rent pedagogiska argument anföras. Senare års forskning pekar mot en rad skillnader vad gäller lärande i formella utbildningssituationer och lärande i det praktiska livet. Ellström menar att mycket lite av vad som lärs i formella utbildningar kan överföras och tillämpas som bas för praktiskt handlande i vardagsliv och arbete.²³ Kunskaper har en funktion; de hör ihop med ett visst sammanhang. De praktiska situationer i vilka kunskaper skall komma till nytta finns ofta inte i organiserade utbildningar.²⁴

Vilka är kraven på kompetens i denna typ av integrerade och tekniskt avancerade produktionssystem? I motsats till byråkratiskt-tayloristiskt organiserad verksamhet finner man i integrerade produktionssystem att en effektiv produktion ställer ökade krav på teoretiska kunskaper och intellektuella färdigheter och förmåga att självständigt upptäcka, identifiera och åtgärda problem. Sociala

färdigheter (t ex lagarbete) är också betydelsefullt. De anställda behöver vara utvecklingsinriktade och ha förmåga att medverka i planering, analys, uppföljning och utveckling av verksamheten. Ellström drar slutsatsen att utvecklingen i arbetslivet gör det nödvändigt att upphäva och överskrida den traditionella motsättningen mellan specifika yrkeskunskaper, allmänna kunskaper och personlig utveckling och att främja lärandeintensiv verksamhet.²⁵ Företag som kombinerar en hög teknisk utvecklingsnivå med en arbetsorganisation som ger förutsättningar för en lärandeintensiv produktion uppvisar förbättrad produktivitet- och kvalitetsutveckling.²⁶ Lärande på arbetsplatsen kan vara icke-formellt, i form av personalutbildning, och informellt, som en konsekvens av arbetsplatsens organisation och arbetsuppgifternas karaktär.

Personalutbildning och lärande organisationer

Kompetensutveckling och personalutbildning är strategier för att upprätthålla och utveckla de anställdas kompetens. Detta är redan i dag en omfattande verksamhet. Men personalutbildningen på arbetsplatserna kommer inte alla tillgodo. Data om vilka som deltar i utbildning finansierad av arbetsgivare visar att det oavsett land finns betydande skillnader mellan olika grupper inom arbetskraften. Deltagarmönstret har samband med arbetshierarkin och ju mer kvalificerad positionen är desto vanligare är det att arbetsgivaren finansierar någon form av utbildning.²⁷ Samma problem kan sägas gälla den lärande organisationen; långt ifrån alla finns på en lärande arbetsplats med utvecklande arbetsuppgifter. Återigen är sannolikt skillnaderna till de högutbildades fördel.

Men vad innebär mer konkret en lärande arbetsplats eller organisation? Vilka faktorer är betydelsefulla? Vi talar nu om det informella lärandet på arbetsplatsen, ett lärande som är en avsedd/medveten eller icke-avsedd/icke-medveten effekt av hur arbetsplatsen är organiserad. En rad faktorer är betydelsefulla: omväxlande arbetsuppgifter, autonoma arbetslag, delaktighet och

inflytande etc. Det informella lärandet är en del av det dagliga arbetet, arbete och lärande är två sammanlänkade eller integrerade processer.

Att främja den lärande organisationen

Ellström lyfter fram sex grupper av faktorer eller egenskaper som främjar ett kvalificerat lärande på arbetsplatsen.²⁸ Det handlar för det första om betydelsen av delaktighet i målformulering, planering och verksamhetsutveckling. Klara, tydliga och, om möjligt, konsistenta mål är viktigt för att främja människors motivation och möjligheter till lärande.²⁹ Lika viktigt är att de som skall förverkliga målen, förstår dem, accepterar dem, och att de har varit delaktiga i målformuleringen. Det måste finnas tillfälle att reflektera kring målen och verksamheten och utrymme att ta initiativ till förändringar av mål och arbetsformer.

För det andra är arbetsuppgifternas lärandepotential viktig. Uppgiften skall vara en utmaning för individen och den skall ställa höga krav på individuell kompetens. Med kompetenskrav menas dels att uppgiften är komplex, dels att individen har möjlighet att formulera mål och att självständigt välja arbetsmetod. En alltför låg grad av komplexitet leder till enformighet, låg stimulans och sämre möjligheter att lära.

Som en tredje faktor pekar Ellström på betydelsen av information och fördjupade teoretiska kunskaper. Komplexitet kräver information och ett mer kvalificerat lärande förutsätter att de anställda besitter tillräckliga teoretiska kunskaper för att kunna dra slutsatser och för att kunna observera, tolka och värdera konsekvenserna av olika handlingar.

Det individuella handlingsutrymmet är av avgörande betydelse för möjligheterna till kvalificerat lärande. Och omvänt gäller att frånvaro av individuellt handlingsutrymme kan vara en hinder för effektivt lärande.

Erfarenhetsutbyte och reflektion är en femte grupp av fakto-

rer som är betydelsefulla för den lärande organisationen. Effekter av olika handlingar måste vara observerbara så att det är möjligt att få kunskap om handlingarnas konsekvenser. I de flesta verksamheter är det nödvändigt att skapa utrymme för måldiskussioner, analys och planering, och att pröva och värdera olika handlingsalternativ.

Slutligen pekar Ellström på att lärande i arbetslivet sker genom individens delaktighet och medverkan i en arbetsgemenskap. Arbetslag skapar gemenskap och är en viktig arena för erfarenhetsutbyte. Samtidigt finns naturligtvis en risk för intressekonflikter, revirbevakning och en anda av ”vi” och ”dom”.

Vi har idag begränsad kunskap om hur det förhåller sig med arbetsplatsernas lärandepotential och det finns behov av att förbättra kunskapsläget. Det finns viss information om företagens investeringar i personalutbildning och ytterligare information om deltagande kan hämtas från arbetskraftsundersökningarna. Bilden av det livslånga lärandet på arbetsplatserna behöver dock göras tydligare och kunskaperna om individens tillgång till lärande miljöer är otillräckliga. Ur ett statligt styrperspektiv räcker det dock inte att förbättra kunskaperna om lärande organisationer. Sådan kunskap måste nå arbetsgivare som har möjlighet att förändra arbetsplatserna utifrån de principer som främjar den lärande organisationen. Detta gäller också effekter av investeringar i kompetensutveckling och personalutbildning. Arbetsgivarens kunskaper och attityder är ytterligare en nyckelfråga i det livslånga lärandet.

Avslutningsvis kan det konstateras att Sverige internationellt sett håller sig väl framme vad gäller fortbildning, personalutbildning och kompetensutveckling. Tabell 1 redovisar deltagandet i denna typ av lärande för ett antal OECD-länder och uppdelat på olika utbildningskategorier.

Tabell 1.

Participation by adults aged 25-64 in continuing education and training by educational attainment (%).

Källa: O'Connell 1999, OECD, Paris.

	Below upper secondary	Upper secondary	Tertiary
Australia	23,2	35,5	55,6
Belgium	8,6	23,0	42,7
Canada	19,6	31,1	54,9
Ireland	12,6	26,2	46,2
Netherlands	23,9	42,1	52,1
New Zealand	36,1	48,8	64,0
Poland	6,2	20,6	34,8
Sweden	36,4	55,7	68,0
Switzerland	17,7	44,9	58,1
United Kingdom	33,3	53,6	71,4
United States	13,3	32,6	62,4
<i>Unweighted Mean</i>	<i>21,0</i>	<i>37,7</i>	<i>55,5</i>

²⁰ Arbetsmarknadsstyrelsen, Allmän månadsstatistik 1999:3 sid. 37.

²¹ I internationella undersökningar av läskunnighet hävdar sig Sverige väl (se International Adult Literacy Study, IALS 1995). Detta är inte uteslutande, kanske inte ens till största delen, det formella utbildningssystemets förtjänst. En starkt bidragande orsak till det goda svenska resultatet är sannolikt den höga sysselsättningsnivån och den låga andel långtidsarbetslösa i landet.

²² Rubensson 1990. Jämför Adman 1997 och Pateman 1970. Adman menar att inflytande på arbetsplatsen kan vara särskilt betydelsefull för de lågutbildades politiska engagemang och aktivitet.

²³ Ellström 1996:143.

²⁴ Larsson 1996:24.

²⁵ Ellström 1996:145.

²⁶ Bergman & Klefsjö 1994, Osterman 1991.

²⁷ Rubensson 1996:37, Rubensson & Willms 1993.

²⁸ Ellström 1996:165-173.

²⁹ Ellström är medveten om det problematiska att mål i praktiken ofta är vaga och står i konflikt med varandra, att de förändras och ibland formuleras retrospektivt.

5.

Det civila samhället

INLEDNINGSVIS BALANSERADES DEN ekonomisk-politiska kontexten genom att peka på utvecklingen i den svenska demokratin. I detta avsnitt skall resonemanget fördjupas något och utvecklingen av lärandemiljöerna i det civila samhället skall beskrivas. Det civila samhället är ett samlingsbegrepp för frivilliga medborgarsammanslutningar, folkrörelser, föreningsliv, familj etc. vid sidan av staten och de organiserade intressena. Utvecklingen av det civila samhället har ett nära samband med demokratin i stort. Vad är det som händer i den svenska demokratin? Och vad har detta för relevans för det livslånga lärandet?

Utvecklingen av demokratin

Demokratirådet menar att det finns både en ljus och en mörk bild av tillståndet i den svenska demokratin.³⁰ Den ljusa bilden har att göra med demokratins institutioner och idé. Den demokratiska ideologin och dess principer står mycket starka idag. Demokratins institutioner, allmänna och fria val, rättsstaten och de medborgerliga rättigheterna står fasta. Det finns inte heller på det ideologiska planet några allvarliga utmaningar mot den demokratiska ideologin; totalitära rörelser är inga starka politiska krafter i svensk politik.

Den mörka bilden handlar om medborgarna, deras värderingar och attityder till varandra, deras attityder till demokratins institutioner och värden. Medborgarnas politiska engagemang stagnerar eller minskar. Demokratirådets rapport visar att medborgarna i realiteten upplever sig ha större möjligheter att påverka sin situation i olika sociala roller (som skolbarnsföräldrar, studerande etc.) idag än vad de gjorde för tio år sedan. Trots detta utnyttjar inte medborgarna sina möjligheter att förändra sin situation i den utsträckning man hade kunnat förvänta sig mot bakgrund av det ökade missnöjet och upplevelsen av ökade möjligheter att utöva inflytande på sin omgivning.

Detta är ett trendbrott i medborgarnas politiska deltagande som ger sig till känna på olika sätt. Den bild av det svenska folket som maktutredningen tecknade 1987, som visade att medborgarna blivit alltmer politiskt aktiva, måste revideras. Utvecklingen under den senaste tioårsperioden har varit en helt annan. Medborgarnas politiska engagemang stagnerar eller minskar.

Det visar sig också att resurssvaga medborgargrupper alieneras och stängs ute från samhällslivet. Klyftorna i det svenska samhället har fördjupats under den senaste tioårsperioden, främst mellan förvärvsarbetande och arbetslösa, men också mellan infödda svenskar och svenskar med invandrarbakgrund. Invandrade svenskar har svårt att komma fram i den representativa demokratin, de saknas i de beslutsfattande politiska församlingarna på nationell, regional och kommunal nivå, och deras deltagande i kommunala och nationella val avtar. Den svenska demokratin brister i jämlikhet mellan de resursstarka och de resurssvaga medborgarna och vissa gruppers politiska marginalisering och utanförskap.

Den svenska demokratin står också inför ett alldeles nytt problem. Många av de resursstarka i samhället väljer idag att helt ställa sig utanför politiken. Medan de resurssvaga inte tillåts att delta i samhällslivet, avböjer allt fler resursstarka politiskt engagemang. Unga, högutbildade män föredrar forma sina liv vid sidan om det gemensamma samhället, de traditionella demokratiska kanalerna för inflytande och påverkan anses inte längre vara nödvändiga eller

effektiva. Samma eller bättre resultat når de resursstarka på andra sätt än genom politiken. Politiska förtroendeuppdrag förlorar sin attraktion och tendensen pekar på en utveckling i alltmer individualistisk riktning där var och en är sin egen lyckas smed. I ett internationellt perspektiv tyder mycket på att det svenska politiska engagemanget alltså är högt, men förändringen över tid är entydig. Demokratirådet varnar för att den svenska demokratin undergrävs eftersom demokratin bygger på aktiva medborgare som tar ansvar för samhällsutvecklingen och tillvaratar sina rättigheter. Folkstyrelse förutsätter ett folk som engagerar sig i gemensamma angelägenheter och som är villigt att delta i landets styrelse.

Socialt kapital och demokratins skolor

Nyckelorden är medborgarkultur eller socialt kapital. Socialt kapital har blivit ett samlingsbegrepp för medborgarnas demokratiska aktivitet och ”dygder”. Begreppet syftar exempelvis på medborgarnas engagemang, valdeltagande, uppslutning kring jämlikheten, tolerans och andra grundläggande demokratiska värden. Den forskningsinriktning som fokuserar det sociala kapitalets betydelse för demokratins stabilitet och kvalitet representeras av Robert Putnam. Putnams klassiska studie av Italien visar att demokratiska ”dygder”, förtroende och tillit kan skapas genom ett aktivt deltagande i det frivilliga organisationsväsendet eller s.k. civila medborgarsammanslutningar.³¹ Enligt Putnam är det i dessa frivilliga institutioner och nätverk den demokratiska medborgaren skapas. Detta är demokratins medborgarskolor och en betydelsefull del av det livslånga lärandet.³² Föreningarna ger den enskilde individen möjlighet att ta ansvar för gemensamma angelägenheter och utvecklar den demokratiska personligheten.

Detta är särskilt intressant ur ett svenskt perspektiv. I Sverige har föreningslivet och folkrörelserna haft en stark position och många engagerade medlemmar. Folkrörelsesverige har blivit ett begrepp som fått karaktärisera det svenska civila samhället under

en stor del av 1900-talet. Folkrörelsesverige utpekas ofta som den svenska demokratins stabila grund, och Sveriges moderna historia kan ses som en serie vågor av föreningsbildande.³³

Folkrörelserna och det organiserade föreningslivet har sannolikt haft stor betydelse som skolor i demokrati och allmänanda. Här har medborgarna övat på det dagliga demokratiska arbetssättet, praktiserat i demokratiskt beslutsfattande, fått förtroende för demokratins principer och tillit till andra medborgare.

Larsson placerar studiecirkeln inom ramen för Habermas teori att det mänskliga förnuftet förädlas genom kommunikation.³⁴ Enligt Habermas handlar det om att fritt från tvång pröva sina resonemang i samtal med andra, och den kritiska analysen av argumenten utgör motorn som leder till att argumenten blir välgrundade.³⁵ Modern demokratiforskning följer samma spår och lyfter fram föreningsmötets interna dialog som kärnan i praktisk demokrati. Med Habermas och Elster som främsta inspirationskällor har en växande skara forskare pekat på betydelsen av demokrati som dialog. Ledordet är ”deliberation” - ett meningsutbyte som syftar till att genom samtal och diskussion, och med bruk av förnuftsskäl nå en gemensam grund för ömsesidig förståelse.³⁶ Paradigmet för politik, i betydelsen det medborgerliga självstyrets praxis, är inte marknaden utan samtalet, sammanfattar Habermas.³⁷ Här är just åsiktsbildningen, den process varigenom preferenser bildas, kärnan i den demokratiska beslutsprocessen.

De frivilliga medborgarsammanslutningarnas reträtt

Många undersökningar har visat att det civila samhällets vitalitet har stor betydelse för såväl demokratins arbetssätt som för samhällsutvecklingen i stort. Därför öppnas ett oroande framtidsperspektiv. De skolor som stod för medborgarfostran är på reträtt. Maktutredningens medborgarundersökning 1987 nyanserade bilden av föreningslivet i Sverige. Det stora flertalet var visserligen medlemmar i åtminstone några föreningar, men bilden av sjundan-

de massorganisationer stämde heller inte. Statistiken över medlemskap och aktivitet drevs upp av att många var medlemmar i facket och Konsum och att många var aktiva idrottsutövare. Därutöver fanns det ett stort antal som endast sporadiskt kom i kontakt med föreningslivet. De verkliga eldsjälarna var i själva verket få. Idag framträder en tydlig negativ utveckling. Oavsett hur man mäter är föreningslivet och folkrörelserna på tillbakagång. Medlemstalen sjunker, många medlemmar är passiva och eldsjälarna blir färre. Utvecklingen när det gäller föreningsengagemang överensstämmer med nedgången och stagnationen i politiskt deltagande och deltagandet i politiska partier. Den lilla grupp som bär upp organisationslivet har blivit mindre. Demokratirådet menar att nedgången aktualiserar frågan var den nedre gränsen går för det folkrörelseideal som bygger på att många medborgare frivilligt engagerar sig i organiserad samverkan. Nedbrytningen av det sociala kapitalet kan få negativa konsekvenser för hela samhället.³⁸

En ny uppgift för det formella utbildningssystemet?

Frågan är vad som kommer istället. Innebär denna utveckling ett ökat ansvar för skolan? En alternativ hypotes är att arbetsplatsen kan ersätta det civila samhället i denna roll som medborgarfostrare. Tanken är att en ökad grad av inflytande i arbetslivet tränar individen att ta egna initiativ att försöka förändra olika förhållanden på arbetsplatsen. Samtidigt utvecklas självtilltron, tron på den egna förmågan att påverka och förändra på arbetsplatsen och i andra sammanhang. Hypotesen är rimlig men i dagsläget är det ont om kunskap på området.³⁹ Om detta skulle visa sig vara riktigt så är arbetslösheten ett större problem än vad vi trott. De arbetslösa får inte demokratisk träning, och risken för politiskt utanförstående ökar ytterligare för denna grupp.

Utvecklingstendensen innebär med säkerhet att skolans roll som medborgarskola och demokratifostrare blir viktigare, men samtidigt också svårare. Folkrörelsesverige och de civila medbor-

garsammanslutningarna är på tillbakagång, partierna som stora medlemsorganisationer eroderar, och en hög arbetslöshet innebär att stora grupper står utanför den demokratiskolning som sker på arbetsplatserna. Skolan får större betydelse för reproduktion av normer och värderingar. Alla medborgare befinner sig i skolan minst nio år av sitt liv och de erfarenheter de får, de kunskaper och färdigheter de skaffar sig och de normer och värderingar de anammar är betydelsefulla för den medborgarkompetens de bär med sig och utvecklar som vuxna medborgare.

³⁰ Diskussionen om den svenska demokratins hälsotillstånd bygger på Petersson et al. 1998.

³¹ Putnam 1992.

³² Teorin om det sociala kapitalet är demokratiteorins motsvarighet till nationalekonomins humankapitalteori. Värt att nämna är att det sociala kapitalet främjar demokratisk stabilitet och utveckling, och detta har i sin tur positiva effekter på ekonomin. Se Putnam 1992.

³³ Micheletti 1994.

³⁴ Habermas 1991.

³⁵ Larsson 1996:21.

³⁶ Litteraturen kring deliberativ demokrati är omfattande och växer alltjämt. Se exempelvis Elster 1996, Manin 1987, Cohen 1989, Miller 1992, Knigh & Johnson 1994, Gutman & Thompson 1996, Habermas (1995, 1996)

³⁷ Habermas 1991.

³⁸ Petersson et al. 1998:68.

³⁹ Li Bennich Björkman och Per Adman vid statsvetenskapliga institutionen i Uppsala driver ett forskningsprojekt i syfte att få kunskap om arbetsplatsens demokratifostrande potential. Se Adman 1997.

Referenser

- Abrahamsson, K.** 1988. "Det stora kunskapslyftet – vision och verklighet", i Abrahamsson, K. (red.) *Det stora kunskapslyftet. svensk vuxenutbildning inför år 2010*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Bergman, B. & B. Klefsjö.** 1994. *Quality from Customer need to Customer Satisfaction*. London: McGraw-Hill.
- Dave, R. H.** 1972. *Foundations of Lifelong Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Ellström, P.-E.** 1994. *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*, Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E.** et. al. (red.) 1996. *Livslångt lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E.** 1996. "Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för livslångt lärande i dagligt arbete", i Ellström, Per-Erik et. al. (red.) 1996, *Livslångt lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B.** 1996. "Att leva och lära livet ut – livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv", i Ellström, Per-Erik et. al. (red.) 1996, *Livslångt lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J.** 1991. *The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and rationalization of Society. Volume 2: Lifeworld and system: A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Hirdmann, Y.** 1990. *Att lägga livet till rätta*. Stockholm: Carlssons.
- Härnqvist, K.** 1990. "Long term effects of education", i Härnqvist K & N. Svensson (red.): *Swedish research in a changing society*. Hedmora: Gidlunds förlag.
- Höghjelm, R.** 1987. "Studier i komvux. En uppföljning 1980-85", *Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Inst. för pedagogik. Rapport 1987:10*.
- IALS, International Adult Literacy Study** 1998. Paris: OECD
- Larsson, S.** 1996. "Vardagslärande och vuxenstudier" i Ellström, Per-Erik et. al. (red.) 1996, *Livslångt lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Lundqvist, O. F.** 1989. *Studiestöd för vuxna*. Utveckling, utnyttjande, utfall. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Micheletti, M.** 1994. *Det civila samhället och staten*. Stockholm: Publica.

O'Connell, P. J. 1999. *Adults in Training: An International Comparison of Continuing Education and Training*. Paris: OECD.

Osterman, P. 1991. *Arbetsorganisation och produktivitetsutveckling*. Expertrapport 4 till produktivtetsdelegationen. SOU 1991:82. Stockholm.

Pateman, C. 1970. *Democracy and participation*.

Petersson, O. et. al. 1998. *Demokrati och medborgarskap*. Demokratirådets rapport 1998. Stockholm: SNS.

Putnam, R. 1992. *Making Democracy Work*. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton U.P.

Rubensson, K. 1996. "Mellan utopi och ekonomi", i Ellström, Per-Erik et. al. (red.) 1996, *Livslångt lärande*, Lund: Studentlitteratur.

Rubensson, K., A. Tuijnman & B. Wahlgren 1999. Från kunskapslyftet till en strategi för livslångt lärande. Ett perspektiv på svensk vuxenutbildningspolitik. Stockholm: Kunskapslyftskommittén.

Rubensson, K. & D. Willms 1993, *Human Resources Development in British Columbia*. Vancouver: Center for Policy Studies in Education, UBC.

SCB 1991, *Levnadsförhållanden, Rapport 67, vuxnas studiedeltagande 1975-1989*. Örebro.

Skolverket 1997, Indicators of Lifelong Learning. Paper presented at OECD/INES Policy Advisory Group, Stockholm 1997-11-15.

Skolverket 1999, Lifelong Learning Indicator Framework. Paper presented at OECD/INES Steering Group meeting, Paris 1999-02-14.

Skolverket

www.skolverket.se