

Högskolan Kristianstad

Institutionen för beteendevetenskap

D-uppsats i Pedagogik

(61-80) 10 poäng

Ht 2005

## **Skilda världar -**

**Om lärande i talet om ett livslångt lärande  
respektive i bildningsdiskursen**

Författare: Andreas Nordin

Handledare: Britten Ekstrand

## ABSTRACT

I föreliggande studie har mot bakgrund av ett framväxande kunskapssamhälle beskrivningar av lärande studerats i talet om ett *livslångt lärande* respektive i *bildningsdiskursen*. En systematisk genomläsning av tolv huvudartiklar hämtade ur tidskriften *Utbildning & Demokrati* utgivna 1995-2004 ligger till grund för studien utöver en tidigare granskning av texter om livslångt lärande. Studien visar att diskurserna delvis lever åtskilda och att de uppvisar skillnader i hur det inom ramen för dem talas om individens lärande. Studien beskriver inledningsvis de båda diskurserna, deras uppkomst och innehåll med fokus på hur de förhåller sig till varandra, till individens lärande och till hennes strävan efter frihet i relation till kunskapssamhällets framväxt och samhällets demokratiska utveckling. Teoretisk utgångspunkt tas i den teoriimpregnerade kritiska samhällsvetenskapliga metoden samt Habermas användning av begreppen *system* och *livsvärld*. I analysen används textanalytisk metod. I talet om ett livslångt lärande betonas individens anpassning och arbetsmarknadens behov medan bildningsdiskursen i högre grad betonar individens frigörelse och i förlängningen samhällets demokratiska utveckling. Folkbildningen tycks ha gått från att vara en del av bildningsdiskursen till att i högre grad förekomma som en del av det livslånga lärandet.

**Nyckelord:** Bildning, livslångt lärande, folkbildning, demokrati, meningsskapande, diskurs

## INNEHÅLL

<b>FÖRORD</b>	<b>6</b>
<b>1. INLEDNING</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Bakgrund</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Problemformulering och syfte</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Frågeställningar</b>	<b>8</b>
<b>2. LITTERATURGENOMGÅNG</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Livslångt lärande</b>	<b>9</b>
2.1.1 Livslångt lärande som övergripande vision	9
2.1.2 Individualisering av livslångt lärande	14
2.1.3 Livslångt lärande som svar på globaliseringen	19
2.1.4 Utbildning, motivation och engagemang	20
2.1.5 Inkludering och exkludering i talet om ett livslångt lärande	23
<b>2.2 Bildningsbegreppet</b>	<b>24</b>
2.2.1 Bildningsbegreppets framväxt	25
2.2.2 Skiftande bildningsideal	26
2.2.3 Den sammansatta bildningsförståelsen	27
<b>2.3 Folkbildning</b>	<b>30</b>
2.3.1 Bakgrund	30
2.3.2 Fri, obunden och flexibel	32
2.3.3 Folkbildningens uppbyggnad och arbetsformer	33
2.3.4 Folkbildningens framtid	34
<b>2.4 Några teoretiska utgångspunkter</b>	<b>35</b>
2.4.1 Begreppen Livsvärld – System	36
2.4.2 Habermas diskursteori	37
<b>3. METODGENOMGÅNG</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Kritisk samhällsteori</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Kritisk metodologi</b>	<b>40</b>
<b>3.3 Textanalytisk metod</b>	<b>41</b>
<b>3.4 Urval och källkritiska reflexioner</b>	<b>42</b>

<b>4. RESULTAT</b>	<b>46</b>
<b>4.1 Bildningsfilosofiska perspektiv på folkbildning</b>	<b>46</b>
<b>4.2 Folkbildning som samhällskraft</b>	<b>47</b>
4.2.1 Folkbildning som mothegemoni	47
<b>4.3 Folkbildning som institution</b>	<b>49</b>
4.3.1 Kön och makt	49
4.3.2 Folkhögskolan – en arena för underordnade grupper	50
4.3.3 Folkbildningen – fri och obunden	51
4.3.4 Folkbildning på nya arenor	51
<b>4.4 Bildning som bro mellan människa och omvärlden</b>	<b>53</b>
4.4.1 Bildning som förmedlare mellan det partikulära och det universella, det kända och det okända	53
4.4.2 Fronesis – en brygga mellan demokratins lokala och universella delar	54
4.4.3 Det offentliga samtalet som förenande länk	55
<b>4.5 Bildning i relation till skolan och demokratiutvecklingen</b>	<b>56</b>
4.5.1 Bildning som samhällspraktik och högskolan som demokratisk arena	56
4.5.2 Bildning en grund för demokratin	58
4.5.3 Skolan som integrationsinstrument	59
<b>5. ANALYS</b>	<b>61</b>
<b>5.1 Gapet mellan bildningsdiskursen och det livslånga lärandet</b>	<b>61</b>
5.1.1 Begrepp med olika ursprung	62
5.1.2 De skilda diskursernas förhållande till det för individen menings- och betydelseskapande	63
<b>5.2 Folkbildning på glid</b>	<b>65</b>
5.2.1 Mot en ökad institutionalisering	65
5.2.2 Folkbildningsvisioner utanför institutionsgränserna	67
<b>5.3 Bildningsdiskursens vision</b>	<b>68</b>
5.3.1 Frihet att tolka	68
5.3.2 Frihet att delta	70

<b>6. DISKUSSION</b>	<b>73</b>
<b>6.1 Livslångt lärande och Bildning – pedagogiska projekt med olika grundackord</b>	<b>73</b>
6.1.1 Mellan anpassning och frihetssträvan	73
6.1.2 Konsekvenser för individens menings- och betydelseskopande	75
6.1.3 Folkbildningen – en del av det livslånga lärandet	77
<b>6.2 Bildning som grund för demokratiutvecklingen</b>	<b>78</b>
6.2.1 Rätten till ett eget språk	78
6.2.2 Bildning - grunden för demokratin	78
<b>6.3 Framåtblickande reflexioner</b>	<b>79</b>
<b>7. SLUTSATSER</b>	<b>81</b>
<b>7.1 Lärande mellan frihet och anpassning</b>	<b>81</b>
<b>7.2 Skiftande förutsättningar för meningsskapande och individuell frihet</b>	<b>81</b>
<b>7.3 Individens fria vilja och bildningssträvanden eller arbetsmarknadens krav som initierande styrmedel för lärande</b>	<b>82</b>
<b>7.4 Pedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning</b>	<b>83</b>
<b>REFERENSLISTA</b>	<b>84</b>

## FÖRORD

Från det att jag började mina studier vid Högskolan Kristianstad hösten 1999 har jag läst i varierande takt vid sidan av mitt arbete som pastor i Nogersund och Hällevik i västra Blekinge. Kombinationen arbete, studier och familj med två små pojkar har inte alltid varit en lätt. Mina studier har både indirekt och direkt blivit hela familjens angelägenhet och inneburit ett ständigt pusslande med tid. Utan en förstående fru som till hundra procent stöttat mig längs vägen hade detta projekt aldrig varit möjligt. Från början var tanken med mina studier att de skulle utgöra ett komplement till min tidigare utbildning som pastor. Men vartefter tiden gick och målsättningarna successivt flyttades framåt så växte tanken inom mig på att också byta karriär. Det resulterade i att jag sa upp mig från mitt arbete för att under hösten 2005 kunna ägna mig åt pedagogiken på heltid. Vart denna resa slutar vet jag inte, men framtiden känns spännande och inspirerande. Eftersom mitt intresse för pedagogik vuxit fram utifrån min yrkesroll har det varit naturligt för mig att mitt fokus legat på vuxnas lärande och lärande i alla miljöer, inte bara i skolan. Jag känner mig privilegierad att ha fått skriva en uppsats som behandlar frågeställningar som på ett så direkt sätt anknyter till min egen livssituation och vardag. Ett stort tack vill jag rikta till min handledare Britten Ekstrand som gjort uppsatsskrivandet till en intressant, lärorik och bildande resa. Samtal kring pedagogik och vetenskaplighet har varvats med många goda skratt. Ett tack vill jag också rikta till Ingrid Lindahl för alla uppmuntrande ord i högskolans korridorer, de har varmt gott och sist men inte minst en stor bamsekram till min underbara familj.

# 1. INLEDNING

## 1.1 Bakgrund

Mitt huvudsakliga intresse inom det pedagogiska fältet har hittills legat på vuxenpedagogiska frågeställningar och då inte enbart sådana som varit knutna till skolans värld. Detta har lett mig in på talet om ett livslångt lärande vilket också blev utgångspunkt för min C-uppsats. Jag närmade mig det livslånga lärandet utifrån ett individuellt perspektiv och utifrån frågor omkring individens upplevelse av sitt lärande i och utanför skolans värld. Det visade sig ganska snart att diskursen kring det livslånga lärandet till stor del tog upp frågor med anknytning till arbetsmarknaden. Utbildning beskrevs som en naturlig del av arbetslivet där utbildningsinsatserna efter skolan fortsätter. Utbildningens mål beskrevs i termer av att möta arbetsmarknadens framtida behov. Eftersom jag främst var intresserad av lärande ur ett individuellt perspektiv kände jag mig till viss del desillusionerad. Samtidigt fick jag tag i en artikel av Ugglas (2004) som lyfte fram vikten av att inte tappa bort det livslånga lärandets meningsskapande sida, en aspekt som tydligt anknyter till individen och hennes livsvärld. Artikeln använde jag inte då och den har sedan dess suttit inklämd i en pärm, ända tills jag började fundera kring vad jag skulle skriva om i föreliggande uppsats. Ugglas artikel blev då utgångspunkten för detta arbete. I sökandet efter material kring individens meningsskapande hamnade jag i bildningsdiskursen som i likhet med talet om ett livslångt lärande behandlar lärande i relation till individens hela livscykel. Hur ser individens livslånga lärande i ett framväxande kunskapssamhälle ut i bildningsdiskursen, som jag kallat den, i relation till vad jag kunnat konstatera i studierna av texter om livslångt lärande? Föreliggande uppsats har ambitionen att studera hur lärandet beskrivs i ett urval texter vilka kan knytas till bildningsdiskursen. Studien tar upp grundläggande pedagogiska frågeställningar om vad och varför vi lär relaterade såväl till ett allmänmänskligt plan som till skolans praktik och uppgift.

## **1.2 Problemformulering och syfte**

I ett framväxande kunskapssamhälle präglad av flexibilitet och ökad global konkurrens betonas vikten av utbildning och lärande. Föreliggande studie syftar till att närmare studera hur detta lärande beskrivs. Dels i de artiklar som behandlar bildningsdiskursen och som utgör studiens empiriska material och dels i talet om ett livslångt lärande som utgör en bakgrund till de frågeställningar som tas upp i studien.

## **1.3 Frågeställningar**

- Hur förhåller sig talet om ett livslångt lärande till bildningsdiskursen?
- Hur beskrivs lärande i bildningsdiskursen respektive i talet om ett livslångt lärande och hur förhåller det sig till individens livsvärld?
- Vilka styrsystem för lärande betonas i diskurserna och hur påverkar dessa individens frihet?



## 2. LITTERATURGENOMGÅNG

### 2.1 Livslångt lärande

Materialet i följande avsnitt om livslångt lärande är till viss del hämtat från mitt tidigare uppsatsarbete på C – nivå. Förutom att materialet bearbetats och skrivits om har även några nya artiklar med relevans för uppsatsens frågeställningar tillkommit.

#### 2.1.1 Livslångt lärande som övergripande vision

Människor i det moderna samhället måste vara öppna för förändring, de kan inte i samma utsträckning som tidigare bo och arbeta på samma plats hela sitt yrkesverksamma liv (Borgström 1988). En sådan samhällsdiagnos ställer krav på individens förmåga att utvecklas och lära nytt. Individen måste i större utsträckning än tidigare engagera sig i ett livslångt lärande. Begreppet livslångt lärande, som ursprungligen benämndes livslång utbildning, växte fram inom United Nations Educational, Scientific and Cultural organization (UNESCO) vilket är Förenta Nationernas (FN) organ för utveckling av internationellt samarbete mellan områdena utbildning, vetenskap och kultur (Borgström 1988; Gustavsson 1996). Begreppet livslång utbildning togs i det forumet upp till diskussion vid världskonferens i Montreal 1960. UNESCO gjorde då en definition av livslång utbildning som något som skulle:

- Fortgå under en människas hela livstid.
- Leda till systematiskt förvärvande av, samt komplettering och förnyelse av kunskaper, attityder och färdigheter– vilket är nödvändigt på grund av de ständigt pågående förändringar som sker i människornas levnadsvillkor.
- Befrämja varje människas självförverkligande och utveckling.
- Ha sin grund i en ökande förmåga och motivation hos varje enskild individ att själv initiera självstyrda inlärningsaktiviteter.
- Se och erkänna alla slag av pedagogisk påverkan av såväl formellt, icke-formellt som informellt karaktär.

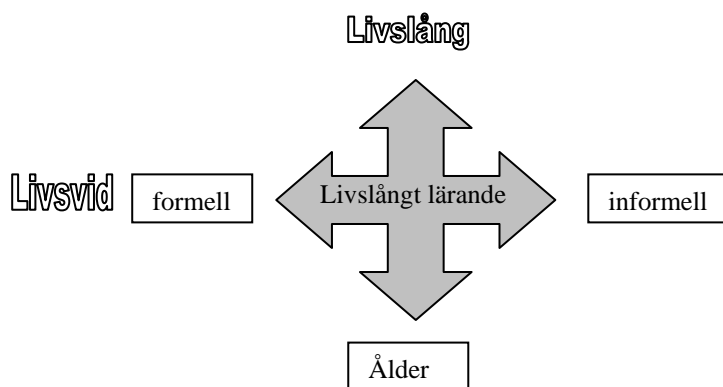
Successivt övergick man från att tala om livslångt utbildning till att tala om livslångt lärande för att betona att det innefattade lärande även utan för skolan. Trots att begreppet livslångt lärande använts flitigt i den internationella debatten var det inte förrän en bit in på 1990- talet som det slog igenom i den internationella utbildningspolitiken på allvar. Det började då användas som ett samlingsbegrepp för en ny och utvidgad syn på utbildning och lärande. En syn på utbildning som ansågs vara central för framtidens medborgare i det nya samhälle och den nya arbetsmarknad som höll på att växa fram. (Gustavsson 1996) Askling, Christiansson och Foss-Fridlitzius (2001) lyfter fram The organization for economic co – operation and developments (OECD) utbildningsministermöte i januari 1996 som en viktig milstolpe för synen på det livslånga lärandet och för hur organisationens medlemsländer därefter försökt utforma sina respektive utbildningspolitiska dokument inför 2000- talet. OECD formulerade vid mötet följande hållpunkter:

- Strengthening the foundations for learning throughout life, by improving access to early childhood education, particularly for disadvantaged children, revitalising schools and supporting the growth of other formal and non – formal learning arrangements;
- Promote coherent links between learning and work, by establishing more flexible movement between education and training and work, aimed in particular at smoothing the initial transition between the two, and by improving the mechanism for assessing and recognising the skills and competencies of individuals – whether they are acquired through formal or non – formal learning;
- Rethink the roles and responsibilities of all partners – including governments – who provide opportunities for learning;
- Create incentives for individuals, employers and those who provide education and training to invest more in lifelong learning and to deliver value for moment (Askling, Christiansson & Foss-Fridlitzius 2001, s. 22).

Genom dessa punkter ville OECD: s medlemsländer betona att det livslånga lärandet var ett prioriterat område. Askling, Christiansson och Foss-Fridlitzius (a.a.) menar att diskursen om det livslånga lärandet har mynnat ut i två olika perspektiv, ett odelat positivt och ett ifrågasättande. Hos dem som företräder en optimistisk syn på utbildning lyfts det livslånga lärandet fram som garant för länders konkurrenskraft på den globaliserade marknaden. De som förespråkar det ifrågasättande perspektivet, ställer sig istället kritiska till den odelat optimistiska synen med dess delvis utopiska

samhällsvision. Istället menar de att optimismen successivt bytts ut mot ett, i allt högre grad, tvingande sammanhang, präglad av osäkerhet. Ett samhälle som belönar flexibilitet inom både organisationer och arbetsmarknad och som snabbt kan ställas om till omvärldens skiftande krav. För den enskilda individen innebär detta ifrågasättande att hon intar en allt mer kritisk hållning.

Som värdeladdat begrepp har det livslånga lärandet sitt ursprung i en tro på alla människors egen inneboende motivation och vilja att ta del av lärande och att de också är kapabla att göra det. Det handlar alltså om att locka fram varje individs nyfikenhet att lära. Detta, menar skolverket (1999), sker både i formella lärosituationer vilka innefattar det formella utbildningssystemet och i icke – formella lärosituationer vilka innefattar lärande som organiseras utanför skolans värld i form av folkbildningsverksamhet, personalutbildningar och marknadsutbildningar. Men det kan också innefatta det informella lärandet. Det vardagliga lärandet som vi oftast inte tänker på som en specifik lärsituation. Det livslånga lärandets livsvida dimension har kommit att betonas allt mer i takt med att det lyfts fram som ett signum för mänskligheten. Desjardins (2004) menar att det är det informella lärandet som gör det möjligt att tala om en livsvid dimension inom det livslånga lärandet. I figuren nedan belyses de båda parametrarna.



*Figur 1.* Det livslånga lärandets olika dimensioner. (Figuren återgiven efter Skolverket1999, s. 19)

Även inom den Europeiska unionen arbetas det med det livslånga lärandet. Vid EU-rådets möte i Lissabon, uttalades behovet av att arbeta för ett livslångt lärande bland unionens innevånare, eftersom vi står på tröskeln till ett kunskapssamhälle och en kunskapsekonomi (Utbildningsdepartementet 2001a). Genom ett memorandum som

kommissionen gav ut i november 2000 startade en bredare diskussion på europeisk nivå, där cirka 12000 personer deltog. Vad man inom unionen menade med livslångt lärande var allt det lärande som sker mellan vaggan och graven. Vilket rymmer både det formella, det icke – formella och det informella lärandet. Begreppet livslångt lärande i den europeiska debatten är alltså, vilket belysts i figuren ovan, tvådimensionellt. Människor lär sig genom hela livet och i alla miljöer. I nämnda memorandum lyfts två orsaker fram till varför det livslånga lärandet spelar en så viktig roll för EU:s framtid:

- För det första anses kompetens och kunskap vara nyckelfrågor när det gäller att stärka Europas konkurrenskraft och att hjälpa arbetskraften till anpassning och ökad anställningsbarhet på en föränderlig arbetsmarknad.
- Det andra som lyfts fram är att Europas innevånare måste lära sig att leva med en allt högre grad av komplexitet, både social, kulturell och politisk. Det livslånga lärandet är garanten för att detta skall lyckas.

Detta memorandum har kommit att utgöra utgångspunkt för den svenska debatten kring det livslånga lärandet. Det lärande som ryms inom det traditionella utbildningssystemet och som är koncentrerat kring människors första levnadsår räcker inte för att möta framtidens behov på arbetsmarknaden. Lärandet måste i större utsträckning pågå hela livet. För att tanken på ett livslångt lärande skall kunna realiseras betonas den personliga drivkraften och motivationen som en avgörande faktor. Men denna inre motivation är inte tillräcklig, det behövs också ett varierat utbud av möjligheter till lärande i form av kurser och liknande med intressant innehåll, som bidrar till att förstärka individens motivation. Möjligheterna till lärande och utbildningssituationerna måste i högre grad individanpassas.

Kommissionen (Utbildningsdepartementet 2001a) tar, mot bakgrund av det som sagts tidigare, fram sex prioriterade områden som är av särskild vikt i deras strategi för det livslånga lärandet. *Det första området* handlar om att det skall erbjudas möjligheter för dem som vill, att kunna skaffa sig baskunskaper, eller utveckla och bygga på de färdigheter och kunskaper man redan har. På så sätt att EU - ländernas medborgare blir aktiva deltagare i dagens kunskapsamhälle. Kommissionen poängterar vikten av att det som erbjuds i form av utbildningar skall svara upp mot samhällets och näringslivets behov. Deras behov väntas främst finnas inom områden som teknik, sociala färdigheter,

IT, språk, och entreprenörskap. *Det andra området* gäller investeringar i mänskliga resurser. Resurserna per innevånare och år måste öka framöver. Tankar på individuella konton presenteras där varje enskild medborgare lägger undan pengar till sin egen utveckling, vilka skall komma individens egen såväl som samhällets utveckling tillgodo. I detta system skall företagen också vara delaktiga genom att ge ett visst belopp per anställd som sedan kan användas för lärande och utveckling. *Kommissionens tredje område* innebär att satsningarna på innovationer i undervisning och inläring skall öka. Detta sker genom att hitta nya lärandemiljöer och metoder. De lyfter fram informations och kommunikationskompetens (IKT) som en viktig del i att skapa nya arenor för lärande och undervisning. De lyfter fram vikten av att dagens utbildningssystem måste förändras och förnyas för att anpassas till nutida höga krav på flexibilitet. *För det fjärde* lyfter kommissionen fram vikten av att erkänna och värdesätta lärandet. Här betonas vikten av att hitta relevanta och användbara valideringssystem genom vilka även icke – formella och det informella lärandet skulle kunna värdesättas på ett bättre sätt än vad som sker idag, genom diplom eller liknande. Behovet av bra valideringskriterier väntas öka i takt med att Europas innevånare rör sig mer över gränserna. Ett system som är användbart över nationsgränserna och som därmed kan fungera inom hela EU. Ett sådant system skulle göra det vardagliga arbetet lättare för både skolor och arbetsgivare och hjälpa dem att kunna jämföra meriter från, till exempel, arbetssökande från andra EU-länder, på ett så rättvisande sätt som möjligt. För den enskilde EU - medborgaren skulle detta betyda ökade möjligheter att röra sig över gränserna inom Europa och göra det lättare att kunna styrka sina merithandlingar i andra europeiska länder. *Kommissionen menar för det femte* att det behövs nytänkande inom den traditionella studie- och yrkesvägledningen. Istället för att begränsa sin vägledning till ett nationellt plan skall målsättningen vara att alla skall ha möjligheter att få relevant information kring utvecklingsmöjligheter inom hela unionen. Vägledarna skall i högre grad än idag själva vara aktiva och söka upp möjliga målgrupper. Däremot säger inte kommissionen något om hur en sådan verksamhet skall förverkligas. Som en del i det livslånga lärandet skall denna vägledning vara tillgänglig genom hela livet. *Det sjätte och sista området* som lyfts fram handlar om att föra lärandet närmare medborgarna. Nya möjligheter till utveckling på lokal och regionalplanet anses vara centralt. Dessa är tänkta att underlätta för medborgarna att ta del av lärande i sitt närområde även om de befinner sig på stort geografiskt avstånd från närmsta tätort. Här lyfter kommissionen fram IKT som ett av de viktigaste och mest användbara redskapen.

Men det handlar också om att skapa nya och stärka gamla etablerade rum för lärande, till exempel bibliotek, kyrkan, köpcentret, tåget, fritidsanläggningar med mera, platser där människor befinner sig i sin vardag. Även om kommissionens mål är tydligt i att det livslånga lärandet och dess möjligheter skall nå ut till alla medborgare inom EU området så finns det en berättigad oro över demokrati och jämställdhetsaspekten. Kring vilka grupper som verkligen får del av det livslånga lärandets alla möjligheter. Även utbildningsdepartementet lyfter fram denna oro (a.a.). De inser svårigheterna med att få de som normalt inte tar en aktiv del i samhällslivet att kunna tillgodogöra sig det livslånga lärandets möjligheter. Här menar kommissionen att det vilar ett ansvar på varje enskild medborgare att själv ta ansvar för sitt lärande. Detta kan enligt utbildningsdepartementet få motsatt effekt genom att bidra till ökade klyftor i samhället och cementera gamla samhällsstrukturer. De som redan tidigare haft en god utbildning och en stabil position på arbetsmarknaden är de som har bäst förutsättningar att ta del av möjligheterna till nytt lärande. De redan svaga grupperna går miste om dessa möjligheter och halkar efter ännu mer.

### 2.1.2 Individualisering av livslångt lärande

I takt med att samhället och arbetsmarknaden förändras genom ökad arbetslöshet, ekonomiska motgångar och ny teknik händer också något med utbildningsdebatten. Utbildning börjar mer och mer betonas som det som skall garantera ny tillväxt i den svenska och internationella samhällsekonomin. Med kvalificerad arbetskraft kan man möta de nya krav som samhälle och arbetsliv ställer. Rörlighet är framtidens kännetecken skriver utbildningsdepartementet i sitt förord till Agenda 2000 (Utbildningsdepartementet 1994), som är en analys av vilken kunskap och kompetens som förväntas behövas inför övergången in i 2000-talet. Här betonas att alla måste vara beredda på denna rörlighet i form av förändringar och förnyelse. För att individer inte skall hamna utanför samhällsutvecklingen utan istället vara en aktiv del av den, något som betonas redan i förskolans läroplan: *"Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande"* (Lpfö 98). I gymnasieskolans läroplan lyfts också samhällets krav in på ett tydligare sätt. Det uttrycks så här: *"De skall få en sådan grund för ett livslångt lärande att de har beredskap för den omställning som krävs när betingelserna i arbetsliv och samhällsliv förändras"* (Lpf 94). Dessa krav på individuell flexibilitet kan skapa kollektiv oro och oförmåga att handla orsakade av den ökade

kunskapsspridningen i samhället och det ökande antalet valmöjligheter. *”Framtidens kunskapssamhälle kommer att kännetecknas av ett spektrum av obestämbara faktorer, oväntade omsvängningar och andra obehagliga överraskningar”* (Stehr 2004, s. 19).

Samtidigt sker en ansvarsförskjutning där den enskilde individen får ett allt större ansvar för sin egen kompetensutveckling, något som också lyfts fram i diskursen kring det livslånga lärandet (Andersson 2000; Giddens 2003). Om de framtida riktlinjerna för det vuxna lärandet skriver utbildningsdepartementet så här i ett faktablad: *”Det livslånga lärandet är i grunden ett individuellt projekt... individcentreringen och anpassningen till de krav det livslånga lärandet ställer utgör hörnpelare i regeringens förslag”* (Utbildningsdepartementet 2001b, s.1). Här uttrycker regeringen sin vision om hur framtidens utbildningssituation skall se ut med individen i centrum. De ger uttryck för en positiv ambition och målsättning att skapa förutsättningar för ett flexibelt och jämställt lärande. Jarvis (2004) uttalar en oro för att individen mot bakgrund av den ökade flexibiliteten i samhället riskerar att bli osynliggjord. Uljens (2001) anser att det är just på grund av denna osäkerhet och flexibilitet som utbildningen kommit att hamna i centrum. Utbildningen blir i allt högre grad *”det instrument vi tyr oss till för att tackla utmaningarna i vår föränderliga värld. Detta skulle också förklara pedagogikämnets enorma explosion vid våra universitet”* (a.a. s.135).

Varje enskild individs ansvar för sin egen utveckling på arbetsmarknaden lyfts fram och ses som garanten för att samhällsmedborgarna skall klara den nya samhällssituationen. Alla måste ta vara på de möjligheter till utveckling och lärande som dyker upp under livet. I slutet av agenda 2000, som skrevs under den borgerliga regeringen med Per Unckel som utbildningsminister summeras det offentliga samtal som förts och som sedan skulle utgöra en grund för de framtida politiska besluten i 20 punkter. Där betonas vikten av att den generella kompetensnivån i Sverige höjs. Detta för att skapa goda förutsättningar för de svenska arbetarna att klara den internationella konkurrenssituationen som ökar. De menar att kunskap och kompetens, i än högre grad, måste bli ett signum för Sverige. För att uppnå detta krävs enligt den dåvarande borgerliga regeringen en nationell mobilisering. Också Skolverket (1999) anser att det sker en förskjutning av det livslånga lärandet från att ha varit ett nationellt ansvar till att mer och mer betonas som ett individuellt projekt där ansvarsbördan läggs över på den enskilde individen. Statens uppgift ligger nu främst i att skapa bra förutsättningar

för och möjliggöra utveckling och lärande. Som nämnts tidigare ökar också risken för att klyftorna i samhället skall öka när ansvaret läggs på individen. Detta sker genom olika gruppers skiftande förmåga och förutsättningar att ta aktiv del i sitt eget lärande. Utbildningsdepartementet ser också denna risk och försöker komma till rätta med det genom till exempel satsningen på "kunskapslyftet". En satsning på vuxenutbildningen där staten hjälpte till i en allmän kunskapsupprustning under fem år. Här ville de skapa förutsättningar för så många som möjligt att ta del av utbildning. En satsning som var tänkt att nå ut till grupper som annars inte skulle ha prioriterat utbildning (Skolverket 1999). Också ministern för vuxnas lärande, Lena Hallengren, vill att det livslånga lärandet skall ha en stark individcentrering. Istället för att bara vara några fås privilegium skall istället livslångt lärande präglas av att det är tillgängligt för alla, oavsett kön, ålder och bakgrund (Utbildningsdepartementet 2003). På grund av utvecklingen mot att utvecklingsaktiviteter i allt högre grad ligger på ett individuellt ansvarsplan behöver också lärandets infrastruktur göras mer flexibel. För att detta skall ske på effektivast möjliga sätt krävs enligt utbildningsdepartementet ett närmare samarbete mellan stat och kommun. Under år 2002 satsade staten cirka 350 miljoner kronor i form av statsbidrag till kommunerna för att de skulle bygga ut en sådan infrastruktur (a.a.). Denna satsning gjordes samtidigt som statens skolor för vuxna i Härnösand och Norrköping genomgick stora förändringar. Från att varit inriktade mot distansutbildningar på komvuxnivå skulle de nu istället stödja kommunernas infrastruktursatsningar och utbyggandet av det flexibla lärandet. Dessa båda skolor blev nu en del av distansutbildningsmyndigheten som har huvudansvar för folkbildning. Den 1: e januari 2002, bildades därefter en ny myndighet som fick namnet "Nationellt centrum för flexibelt lärande" (CFL). Den nya myndigheten CFL: s främsta uppgift blev att, utifrån de nya behov som vuxit fram i samhället hjälpa till med fördelning av resurser och administration.

Utbildningsdepartementet pekade ut fem områden inom vilka resurserna skulle fördelas. Det första området är *validering*. Valideringsarbetet är av stor vikt för den framväxande arbetsmarknad som präglas av ökad rörlighet och flexibilitet. Valideringsarbetet hjälper personer som samlat på sig kompetens och erfarenheter från ett annat land eller som förvärvat kompetensen vid sidan av det formella utbildningssystemet. Genom att de får sin kompetens validerad blir den också användbar. En av målsättningarna inom EU är att det skall utformas finnas ett europeiskt utbildningsbevis som skall ha giltighet inom



hela unionen. Det andra området är *vägledning*. Behovet av individuell vägledning förväntas växa i takt med att valmöjligheterna blir fler och arbetsmarknaden öppnar upp. De lyfter fram vikten av en kvalificerad vägledning som kan hantera både arbete och studier. Detta sker bäst genom att skapa kommunala plattformar där det finns en samlad kompetens på området. Utöver reella samlingsplatser kan också nätbaserad vägledning vara ett bra komplement. Det tredje området som utbildningsdepartementet tar fram är *flexibelt lärande*. Ett begrepp som de anser bör relateras till den enskilde individen. Det är alltså i relation till individen som lärandet skall vara flexibelt. Hon skall kunna ta del av lärande vid den tid eller plats som passar henne bäst. Det flexibla lärandets pedagogiska utgångspunkt skall alltså vara att möta individen där hon är. Även faktorer som olika individers skiftande lärstilar skall tas med i det flexibla lärandet. Som nav i det flexibla lärandet fungerar de kommunala lärcentra som vuxit fram och som syftar till att integrera arbete och utbildning. Kommunernas lärcentra får även spela en viktig roll genom att bidra till en ökad tillgänglighet av utbildningsmöjligheter. Genom framväxten av lärcentra hoppas utbildningsdepartementet att man skall nå ut till grupper som annars inte skulle ta del i utbildningssatsningar. Lärcentret fungerar också i kombination med Nätuniversitetet och högskolornas distansutbildningar. *Eftergymnasiala yrkesutbildningar utanför högskolan* är utbildningsdepartementets fjärde område. Här är det främst statens satsningar på en kvalificerad yrkesutbildning (KY) som betonats. KY-utbildningarna är nu en del av det ordinarie utbildningssystemet och leder till en yrkeshögskoleexamen inom högskolan. Dessa utbildningar skapar nya förutsättningar för dem som vill gå vidare men inte vill göra det inom det reguljära utbildningssystemet. Det femte och sista området är *Certifiering av utbildningssamordnare*. Utbildningsdepartementet anser att det skett en förändring i samband med kunskapslyftet på scenen för fortbildning och utbildning. Kommunen är inte längre ensam aktör på utbildningsmarkanden, det finns nu flera aktörer som utvecklar och erbjuder utbildningar. På denna nya marknad har diskussionen om vem som får utfärda betyg blossat upp vilket föranlett förslaget om en certifiering av särskilda utbildningssamordnare. Stora satsningar i form av visioner, dokument och nya ekonomiska resurser visar vilken stor vikt regeringen fäster vid det livslånga lärandet. Det måste bli ett sätt att leva. Hela livet blir ur det perspektivet en bildningsprocess mot ökad självinsikt och personlig utveckling. Men också, vilket kanske kommer fram ännu tydligare i de dokument som publiceras, öka Sveriges möjligheter att lyckas i den ökande internationella konkurrensen.

Rubenson (1996) tar sin utgångspunkt i det faktum att det livslånga lärandet i allt större utsträckning beskrivs som ett individuellt projekt där varje enskild individ har ett ansvar, inte bara mot sig själv, utan också gentemot samhället. Han utgår i sitt resonemang från frågan om jämlikhet. Han anser att det livslånga lärandet bygger på tre ben. Det första är att lärande är något som pågår hela livet. För det andra att detta lärande kan ske i alla tänkbara miljöer. För det tredje antagandet att individer behöver besitta speciella karakteristika vilka är nödvändiga för fullföljandet av det livslånga och livsvida lärandet i sitt liv. Rubenson anser att orsaken till att visionen om ett livslångt lärande slog igenom så snabbt och kraftfullt berodde på att det svarade mot de upplevda behoven i en föränderlig och komplex samhällsutveckling. Det livslånga lärandet blev i detta sammanhang enligt Rubenson "det nya Jerusalem". I det livslånga lärandet såg man lösningen på många av de sociala och ekonomiska problem som ett industriland kan uppleva.

Han anser vidare att utvecklingen av det livslånga lärandet har rört sig från att vara en vision om hur utbildning och lärande i sin helhet skulle kunna omdefinieras, till att handla om hur strukturerna kring utbildning skulle kunna ligga i linje med tankarna på ett livslångt lärande, och därigenom medverka till att skapa en bättre värld. Det har kommit mer att handla om ekonomins behov av kompetent arbetskraft med relevant kunskap och skicklighet. Rubenson menar att jämlikhetsperspektivet som var så viktigt i början för det livslånga lärandet under senare års diskussion helt försvunnit.

Han lyfter fram forskning som visar att de socio- ekonomiska skillnaderna i Sverige inte minskat trots genomgripande förändringar i utbildningssystemet. Föräldrar i de högre socio- ekonomiska grupperna har haft lättare att motivera sina barn, och ojämlikheterna lever kvar. Även faktorer som kort formell utbildning, monotona jobb och torftiga uppväxtförhållande påverkar individens reella möjligheter att delta i utbildning och samhällsliv senare i livet anser Rubenson. Mot denna bakgrund menar han att föreställningen om vuxna individer som medvetna och självstyrande, med de nödvändiga färdigheter som behövs för att kunna tillgodogöra sig vuxenutbildning blir skev. Han anser att graden av engagemang i utbildning i arbetet hänger nära samman med den arbetshierarki som råder. Ju mer kvalificerat arbete desto fler möjligheter till fortbildning finns det för den enskilde individen. Rubenson menar att de omständigheter

man befinner sig i kan fungera såväl befrämjande som begränsande för ett livslångt lärande. Han sammanfattar sin ståndpunkt så här:

Det är sant att det livslånga lärandet har blivit en realitet för en ansenlig del av befolkningen i den industrialiserade världen och att begreppet "learning society" är mera realistiskt nu än för tjugo år sedan. Huvudproblemet med andra generationen livslångt lärande är emellertid, att den försummar att kritiskt granska hur uppväxtförhållanden skapar mycket olika förutsättningar för livslångt lärande (Rubensson 1996, s.43).

Martin (2003) anser att det inte kan finnas någon mer effektiv form av hegemonisk social kontrollmetod än den som sköts via individen själv. Genom att matas med informationen om att livslångt lärande är den enda vägen styrs vi till att allt mer utforma våra liv efter denna enda och blir på så sätt självreglerande. "*Good citizens must, increasingly, learn to look after themselves*" (a.a. s. 568).

### 2.1.3 Livslångt lärande som svar på globaliseringen

Uggla (2004) lyfter fram en intressant aspekt av det livslånga lärandet där han menar att det är den samhällseliga motsvarigheten till den transformation som världen genomgår i globaliseringens kölvatten. Utifrån ett kunskapsresonemang där han försöker frigöra sig från den gamla dualistiska synen där teori och praktik är starkt åtskiljda vill han visa att kunskap är så mycket mer än bara de teorier som historiskt sett värdesatts. Idag är det inte lika skarpa gränser mellan teori och praktik vilket har gjort att kunskapsbegreppet vidgats, bland annat genom talet om tyst kunskap som öppnat dörren och synliggjort fler aspekter av mänskligt kunnande. Mot bakgrund av globaliseringen behövs det också en befolkning som lever med utvecklingen inte mot den. Detta gör att vi, enligt Uggla, är mer eller mindre dömda till ett livslångt lärande. Han ser ett samband mellan den tid då det livslånga lärandet stått högst på de nationella och internationella dagordningarna och den då globalisering tog fart. Dessa har växt fram parallellt och varit beroende av varandra. Idag är alla potentiellt utsatta för global konkurrens. Denna hårdnande konkurrens menar Uggla förutsätter en flexibel och förändringsbenägen mänsklighet. Det är mot denna bakgrund som han menar att intresset för det livslånga lärandet skall ses. Han beskriver det livslånga lärandet som vår tids "stora berättelse" där hela livet skall ses som en arena för lärande, en process utan slut.

Vad Uggle gör efter att ha tecknat en ganska hård och krass ekonomisk verklighet är att lyfta fram ett annat perspektiv, som han menar, inte får gå förlorat. Det livslånga lärandets kulturella dimension som han anser skall utgöra en ”*balanserade infrastruktur för människors menings- och identitetsbildning i en tid av flexibilitet och stora förändringar*” a.a. s. 45. Utifrån detta resonemang handlar den stora utmaningen för det livslånga lärandet om att koppla samman den ekonomiska och kulturella dimensionen med varandra. Trots att vi behöver lära nytt för att kunna hävda oss på en internationell marknad är det av största vikt att vi i denna utveckling inte förlorar det livslånga lärandets kulturella och meningsskapande sida. ”*Utan en bearbetning av globaliseringens kulturella aspekter hotas människors identitet och livsprojekt av en fragmentering, så att man likt en spirande krukväxt som ständigt måste omplanteras förlorar förmågan att växa och mogna*” (Uggle 2004, s. 45).

#### 2.1.4 Utbildning, motivation och engagemang

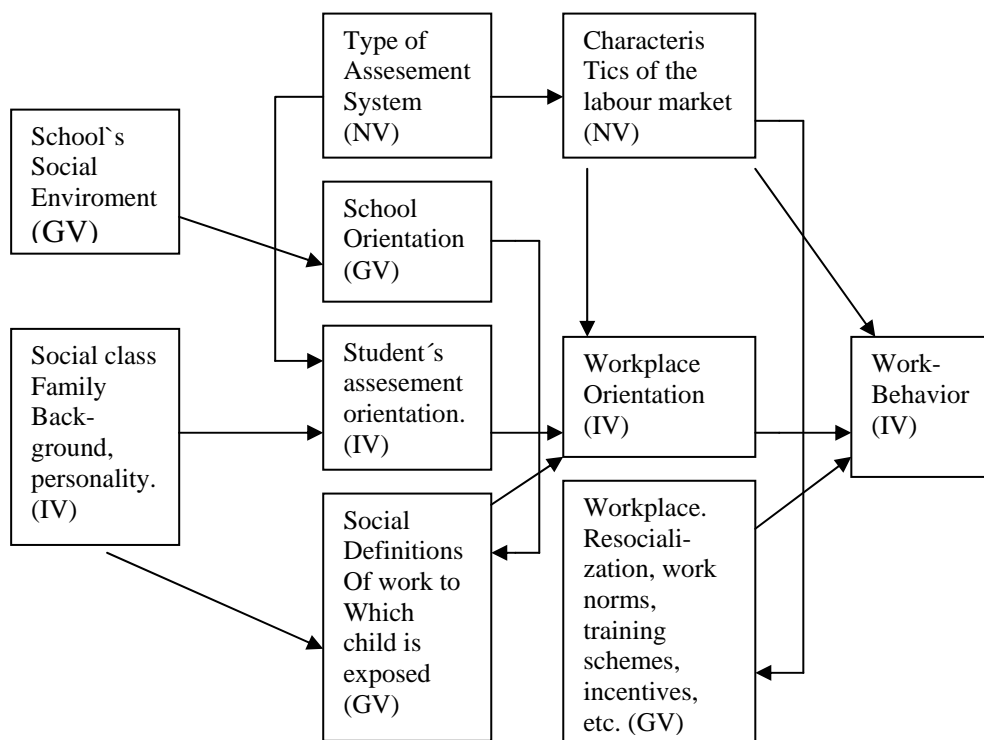
John Preston (2003) har i en studie utförd i England undersökt förhållandet mellan utbildning och samhällsengagemang. Hans slutsats är den att det inte finns något enkelt samband mellan lärande och dess resultat i form av individuellt samhällsengagemang, istället är det många faktorer som spelar in och avgör hur resultatet blir. Preston (a.a. s.236) anser att: ”*Class, gender, ethnicity and institutional factors are important in realizing civic participation outcomes, but so too are individual relationships, chance and aspirations*”. Dessa faktorer menar han samspelar och ger tre typer av ”civic participation outcomes” som resultat av lärande.

Den första kategorin kallar han *atomistic*, vilka var delaktiga i samhällslivet efter sitt lärande. Men graden av engagemang var mycket låg. Deras vuxenlärande ledde alltså inte till något större samhällsengagemang utåt sett, utan var istället ett slags personligt samhällsengagemang. Den andra gruppens utfall beskrivs med termen *networking*, vilket innefattar den grupp som inte haft något formellt samhällsengagemang överhuvudtaget, men som efter utbildningen format nätverk. Dessa nätverk var dock inte synonyma med ett ökat socialt kapital. De fick inte genom dessa nätverk ett större samhällsengagemang, det kunde lika gärna resultera i att de utestängde individer och därmed fungerade exkluderande, till exempel genom att verka för kulturellt och ekonomiskt företräde. Den tredje och sista gruppen får beteckningen *altruists*. Detta är

människor som har altruistiska motiv för sitt engagemang, de känner en längtan efter att få ge tillbaka något till det samhälle där de växt upp, ett engagemang grundat på tacksamhet. Trots denna vällovlige inställning till samhälls engagemang kan även denna grupp fungera exkluderande genom sin lokalpatriotiska inställning. Det finns en risk att sådana grupper, istället för att ta itu med de sociala problem som finns, endast förlägger dem till andra områden. Trots att utbildningens påverkan på det sociala engagemanget är relativt välbelagt finns det enligt Preston inte så mycket forskning kring kvalitén på de engagemang som uppstår. Vad han vill göra med sin studie är just att se vilken typ av engagemang det handlar om, vilket utmynnat i dessa tre kvalitativt urskiljbara grupper.

Little (2003) gör en liknande studie som Preston gjort men lägger fokus på beteende på arbetsmarknaden i stället för i det civila samhället. Inte heller när det gäller arbetsmarknaden finns det en enkel förklaring till individers beteende. En rad olika faktorer spelar in och en del en del av dem liknar dem som Preston presenterar. Vid studier av lärande och utbildning anser Little (2003) att frågorna kring motivation är centrala. Allt för ofta, i till exempel "human capital" teorin, tas individers motivation för självklar. Detta ger enligt Little en skev bild av verkligheten. I själva verket är det en mängd faktorer som spelar in och påverkar den enskilde individens engagemang. Hon delar in faktorer som kan påverka en individ i tre olika grupper. Det kan handla om individuella faktorer (IV) eller faktorer som ligger på gruppnivå (GV) och faktorer på nationell nivå (NV). Här lyfter Little fram det faktum att en individ påverkas både av faktorer som hon själv kan göra något åt, men också av faktorer som hon inte kan göra något åt utan får acceptera. Hon anser dock att graden av påverkbarhet ökar med åren. Från att som barn framförallt ha varit styrd av sina föräldrars val kan hon som vuxen i större utsträckning påverka sin situation själv, även om detta då endast kan ske inom vissa gränser. Little anser att ytterst lite forskning har tagit upp vilka faktorer det är som visar under vilka omständigheter individer har upplevt sig motiverade att engagera sig i någon form av utbildning. Hon lyfter också fram den ekonomiska aspekten av det livslånga lärandet. En faktor som delvis är individuell och hänger samman med individens bakgrund och "sociala klass". Här anser Little att staten i större utsträckning än vad som sker idag måste gå in och skjuta till resurser för att visionen om ett livslångt lärande överhuvudtaget skall vara möjlig. De välskrivna policydokumenten kring det livslånga lärandet måste backas upp med ekonomiska medel.

Little skiljer mellan två generella typer av motivation för lärande, en inre och en yttre. ”A learner who is intrinsically motivated derives interest and satisfaction from the content and the process of learning ... a learner who is extrinsically motivated perceives learning as a means to an end” (Little, 2003, s.446). I figuren nedan lyfter Little fram den komplexa bild av faktorer som påverkar en individ. Dessa faktorer kan ligga på olika nivåer. Individuell nivå (IV), gruppnivå (GV) eller på nationell nivå (NV).



Figur 2. Faktorer som påverkar individers skol- och arbetsbeteende. (Figuren återgiven efter Little 2003, s. 450)

I Littles studie ligger fokus på sambandet mellan motivationen som upplevs i skolan och det som sedan upplevs i arbetslivet. Det resultat hon kom fram till var att om skolan klarar av att tillhandahålla en utmanande och förväntansfull miljö, så bär individen med sig denna positiva upplevelse in i arbetslivet där den påverkar henne i en positiv riktning. En annan slutsats är att individer genom de olika faktorer som påverkar dem i livet utvecklar en självreglerande funktion i till exempel val av jobb.

### 2.1.5 Inkludering och exkludering i talet om ett livslångt lärande

I talet om ett livslångt lärande ligger mer eller mindre explicit också tanken på utbildningen som ett redskap för att få med människor i samhällslivet. Att skapa ett samhälle där alla har möjlighet att ta sig fram. Edwards, Armstrong och Miller (2001) lyfter utifrån en brittisk kontext fram problematiken med att begreppet livslångt lärande också implicit bär på den ”goda tanken om inkludering”. De ifrågasätter användandet av begreppet livslångt lärande från två håll. Dels ifrågasätter de hur det livslånga lärandet som socialt policymål för utbildning skall kunna lösa sociala problem och dels kritiserar de förnekandet av att idén om inkludering också resulterar i exkluderande praktiker.

De anser att det är att förenkla verkligheten i alltför hög grad att se utbildning som lösningen på de sociala problem som finns i ett samhälle. Istället lyfter de fram ekonomiska aspekter som de grundläggande faktorerna vilka påverkar samhällsutvecklingen och inkludering av enskilda individer. För den del av befolkningen som lever i fattigdom är det snarare mat och husrum som är det grundläggande behovet. Martin (2003) uttrycker denna problematik på följande sätt utifrån ett medborgarskapsperspektiv:

For them, at any rate, the current debate about citizenship and democratic renewal, to the extent that it impinges on their social reality at all, is a way of *not* talking about what matters most to them: their own poverty and inequality, and their sense that their own identity and anger are being actively excluded from the public business of democracy (a.a. s. 570).

I dagens samhälle lever många olika kulturer tillsammans vilka deltar i samhällslivet på olika villkor. Detta skapar en ojämlikhet i samhället där några inkluderas och andra exkluderas, något som sker mer eller mindre medvetet.

Vad Edwards, Armstrong och Miller (2001) argumenterar för är att idén om inkludering är positionerad i en filosofisk tradition vilken förnekar olikheter. I denna tradition ses inkludering och exkludering som varandras motsatser. Istället menar Edwards, Armstrong och Miller att alla praktiker innehåller moment av såväl inkludering som exkludering. De intar en filosofisk hållning som baserar sig på samhällets pluralitet istället för dess homogenitet. De ifrågasätter den homogena syn på samhället som de

anser också genomsyrar visionen om det livslånga lärandet. En vision där alla vill samma sak, där alla skall integreras och bli en del av en gemensam identitet. De anser i likhet med Ugglå (2004) att det inte är någon slump att diskursen om livslångt lärande växer sig stark samtidigt som globaliseringen och dess effekter gör sig påmind i allt större utsträckning på det vardagliga planet. Utifrån denna kontext handlar det livslånga lärandet om att undanröja brister och avvikelser. Avvikelser i bemärkelsen individer och grupper som inte tagit till sig och lever i visionen om ett livslångt lärande för alla, vilket ses som en förutsättning för att klara sig på en globaliserad arena och i ett framväxande kunskapssamhälle. Genom en alltför homogen syn på samhällsidentiteten riskerar grupper att marginaliseras. Detta innebär att samtidigt som alla skall inkluderas ligger det i samtalet implicit ett antagande om att några står utanför och därmed exkluderas. Talet om inkludering blir med andra ord bara begripligt om det också förutsätter exkludering. Det är denna paradox som Edwards, Armstrong och Miller (2001) vill synliggöra i sitt resonemang och därigenom medverka till en ökad förståelse för den inneboende komplexiteten som finns i begreppet livslångt lärande. *"We need to understand that non-exclusion is not the same as inclusion, and that we must avoid taking away the freedom of those who choose not to be included"* (a.a. s. 426).

## 2.2 Bildningsbegreppet

Möjligheter till lärande och bildning finns genom hela livet på olika sätt och i olika sammanhang. En tanke som bildningsdiskursen delar med talet om ett livslångt lärande. Biesta (2002, s. 343) uttrycker denna tanke på följande sätt:

The concept of Bildung brings together the aspirations of all those acknowledge – or hope – that education is more than the simple acquisition of knowledge and skills, that it is more than simply getting things right, but that it also has to do with nurturing the human person, that it has to do with individuality, subjectivity, in short, with becoming and being somebody.

Bildningsbegreppet innefattar, i likhet med begreppet livslångt lärande både skola, arbetsliv och fritid och spänner över individens hela livstid (Biesta 2002). Bildning är en *"ständigt pågående påverkans- och självpåverkansprocess som utvecklar och formar människans personlighet och hennes uppfattning om världen"* (Alsheimer 2004, s. 17).



I likhet med diskursen om ett livslångt lärande har bildningsbegreppet och dess renässans beskrivits som ett pedagogiskt svar på en politisk fråga (a.a.).

Utifrån ett lärar- och skolperspektiv uttrycker Arneklo-Nobin (2004, s.31) bildningens uppgift som en *"internrevision för de icke mätbara målen - precis som det är för oss var och en i livet"*. Ett uttryck för att något sker med individen som inte självklart går att mäta mot på förhand uppställda krav.

### 2.2.1 Bildningsbegreppets framväxt

Bildningsidéns ursprung går att spåra tillbaka till det franska idélivet som rådde i slutet av 1700 – talet, vid tiden för den franska revolutionen. Själva begreppet bildning har sitt ursprung i den tyska pedagogikens begrepp *bildung* (Utbildningsdepartementet 1992). Bildningen förknippas med både nyhumanism och romantik. Dessa båda idéströmmingar leder fram till olika synsätt kring vad bildning bör vara. Gustavsson (1991) menar dock att dessa traditioner och deras bildningssyn inte går att separera helt från varandra. Istället anser han att dessa båda traditioner bidrar till en inneboende spänning i bildningsbegreppet som han beskriver så här:

1. Bildning som en fri, oändlig process å ena sidan och bildningens förebild och mål å den andra.
2. Bildning som å ena sidan en allmänmänsklig företeelse, till för alla, och å den andra bildning förbehållen ett fåtal i samhället – motsättningen mellan jämlikhet och elitism.
3. Bildningens karaktär av sammanhang, helhet och kunskapens integrering å ena sidan och kunskapens specialisering, människans splittring och det moderna livets fragmentisering å den andra, motsättningen mellan bildning och specialisering (Gustavsson 1991, s.29).

Oavsett var betoningen ligger kring vad som är bildningens särart och uppgift så går tron på att kunskap har förmågan att förändra och utveckla individer som en röd tråd i bildningsdiskursen, den historiska såväl som den samtida (Liedman 2001). Denna bildningsprocess är samtidigt individuell och kollektiv. Individer formas och bildas inte isolerade från samhället i övrigt. Varje enskild människas bildningsresa påverkas av och bidrar till hela mänsklighetens bildning i ett större perspektiv. Under 1700 – talets upplysning fanns trots tanken på alla människors lika värde en tro på någras överlägsenhet. Några som var mer upplysta än andra och därför skulle medverka till de andras upplysthet. Under 1800 – talet skedde en fortsatt utveckling av

bildningsbegreppet från att främst handlat om en ändlös resa utan slut till att i allt högre grad handla om något man besitter. Just pendlingen mellan betoningen på bildning som en fri process utan tydligt slut och målet eller förebilden för bildningen har präglat bildningsbegreppets historiska utveckling. Denna spänning och ibland motsättning som inryms i bildningsbegreppet kan ses som en spänning mellan elitism och jämlikhet. Begreppet folkbildning har sitt ursprung just i denna skillnad mellan en stor obildad folkmassa i behov av utbildning och en liten bildad elit som skall bistå med utbildning. En annan aspekt av den spänning som ligger i bildningsbegreppet, vilken också har sitt ursprung i upplysningsidèerna, handlar om förhållandet mellan bildningens allmänna och dess specialiserade karaktär. I och med upplysningen intensifieras det som skulle kunna liknas vid en upplösning av kunskapens enhet. Det blev allt svårare för människor att få ett helhetsgrepp på tillvaron och därmed sina egna liv. (Gustavsson 1991)

Från det att bildningsbegreppet varit ett dominerande begrepp inom det offentliga utbildningsväsendet har det under 1900-talets senare hälft fallit bort. Men i och med betänkandet "Skola för bildning" (Utbildningsdepartementet 1992) försöker regeringen på nytt knyta skolans uppgift till bildningsbegreppet. Regeringen anser där att lärare, i mycket större utsträckning än tidigare, själva måste ta ställning till vad som skall läras. Ytterligare en orsak till att lyfta fram bildningsbegreppet som nämns i betänkandet är den snabba förändringstakten i världen. Verkligheten blir alltmer komplex vilket accentuerar frågor kring vilken kunskap som skall prioriteras i skolans mål. Uljens (2004, s.137) säger att "*bildningen måste erbjuda individen redskap för att hantera samtidens rådande tillstånd*". Bildningsfrågan om det offentliga utbildningsväsendets roll i samhället blir på så sätt ständigt aktuell. Bildning lyfts fram som en aktiv process vars syfte är att åstadkomma något som inte är givet på förhand, det är att göra något med sig själv. I bildningen utvecklas förmågor som möjliggör individens frihet. (a.a.)

### 2.2.2 Skiftande bildningsideal

Gustavsson (1991) lyfter fram några olika bildningsideal som genom historien präglat bildningsdiskursen. *Medborgarbildningsidealet* som har sin upprinnelse i upplysningens tanke på allas rättigheter och ansvar gentemot samhället. Samhället skulle inte längre styras av dåtidens feodalherrar och adelsmän utan av folket självt. Stor vikt lades vid de

naturvetenskapliga ämnena. De mänskliga framstegen grundade sig på människans förmåga att utnyttja naturens krafter och tillgångar. Drivkraften till bildning måste komma från individen själv. Bildningen handlar om både utveckling av personligheten och av samhället och är en fri process. Medborgarbildningsidealet framhåller vikten av ett planerat genomförande av bildningen för att den skall bli så effektiv som möjligt. *Självbildningsidealet* främste förespråkare var Oscar Olsson som också var en av dem som satte självbildningsidén i verket. Han ansåg att bildning främst handlar om en aktiv självverksamhet. Genom startandet av studiecirkelverksamheten hittade han former där varje deltagare gjordes delaktig. Genom denna kollektiva reflexion kunde deltagarna distansera sig från sin vardag och sätta diskussionsinnehållet i relation till den. Oscar Olssons bildningssyn är på många sätt klassisk genom att poängtera den enskilde individens bildning genom att hon tar del av mänsklighetens kollektiva erfarenheter. Gustavsson (1991) lyfter också fram *nyhumanismens personlighetsbildande ideal*. Detta personlighetsbildande ideals främste företrädare var Arthur Engberg. Nyhumanismen lyfte fram det klassiska Aten och den grekiska kulturen som eftersträvansvärda förebilder. Den klassiska bildningen var likställd med att ha makt. Den sant bildade människan styrs av harmoni och balans, de mänskliga drifterna skulle tyglas. Denna bildning krävde fria personligheter, utan fria människor kunde ingen bildning ske.

### 2.2.3 Den sammansatta bildningsförståelsen

Bildningsbegreppet är svårgripbart och komplext. Hentig (1997) beskriver bildningens status efter andra världskriget så här:

Efter andra världskriget förvandlades den humanistiska pedagogiken till en uppfostringsvetenskap, en tummelplats för ett otal specialvetenskaper från utvecklingspsykologi till språksociologi. Grundbegreppet bildning (som lidit av både dunkel och svårmod) ersattes av lärande, ett begrepp som redan John Dewey gjorde till en normativ process (och som gick att definiera vetenskapligt). Ordet bildning användes inte längre för något annat än att beteckna ett verksamhetsområde: nämligen det som har med skola att göra (a.a. s. 42f).

Gunnar Sundgren (2000) uttrycker skepticism mot att dela in bildning i olika riktningar. Han vill istället betona vikten av att lyfta fram den sammanhållna komplexiteten i bildningsbegreppet, som han anser, gör det användbart och förståeligt. Självbildningens

kärna är på samma gång individuell och kollektiv och där förenas nytta med nöje. Det är just förmågan att kunna förena allt detta i ett bildningsprogram som enligt Sundgren varit folkbildningsrörelsernas styrka. Problematiken med att fånga helheten med alla dess olikheter ser Sundgren som en av den moderna pedagogikens stora utmaningar. Alltför ofta är pedagogiken enligt honom inriktad på att hitta likheter snarare än skillnader, att utifrån statistik söka det normala och det lagbundna. Staters och nationers utformning av det pedagogiska projektet handlar i allt för stor utsträckning om att skapa likformighet bland befolkningen. Detta kan bidra till att underminera ett bildande klimat. Ett klimat där dialogen och samtalet mellan människor som möts från olika horisonter och som där delar erfarenheter och tankar utgör grunden. Här anser han att det nationella pedagogiska projektet bär på en inneboende paradox. Denna innebär att ju mer individer likformas desto mindre blir möjligheterna till genuina möten och samtal, vilka i sin tur utgör grunden för bildning och även för demokratin. Demokratins kärna beskriver Sundgren (a.a. s.51) som att: *"Människor ges möjligheter till att både formulera egna livsmål och att fullfölja dem."* Utifrån en sådan demokratisyn har staten en roll av att kompensera individen genom att tillhandahålla möjligheter att fullfölja sitt livsprojekt. Biesta (2002, s. 343) beskriver bildningens uppgift i att *"it also has to do with nurturing the human person, that it has to do with individuality, subjectivity, in short, with becoming and being somebody"*.

Thavenius (1995) tar också upp och belyser bildningsbegreppets komplexitet och mångfald. Han lyfter fram ytterligare en aspekt som påverkar bildningsbegreppet och vår syn på det. Han menar att de kulturella och samhällsliga förändringarna påverkar vår syn på vad bildning är eller borde vara. Vilket gör att bildningsdiskussionen alltid måste förstås i sitt historiska och kulturella sammanhang. Thavenius (a.a. s.15) ser bildningen i sin mest allmänna form som *"en förmåga att tolka och använda så många olika kulturella koder som möjligt"*. Han anser också att bildningens uppgift måste vara att hjälpa individen att hantera det motsägelsefulla och komplexa. Också Hentig (1997, s. 45) betonar denna funktion hos bildningen och beskriver den som förmåga till *"överblick, medvetenhet om historiska och systematiska samband, förfining av och tillgång till redskap för att göra sig förstådd och inhämta kunskap, filosofiskt prövande av tankar och handlingar"*. Liedman (2001) anser att bildningsbegreppets snävhet måste upphävas. Bildning får inte begränsas till endast viss kunskap utan bör präglas av nyfikenhet och öppenhet. Han anser vidare att kunskap skall ses i ett livslångt

perspektiv och inte begränsas till att utspela sig under skoltiden de första levnadsåren. Inhämtandet av kunskap bör präglas av stor grad av frihet med intresset som främsta drivkraften. För att fånga bildningens väsen anser han i likhet med Sundgren att det behövs förståelse för bildning som både en individuell och kollektiv process, mellan vilka det sker en växelverkan i likhet med det samspel som sker i den hermeneutiska processens samspel mellan de enskilda delarna och helheten. Mot bakgrund av framförallt Sundgrens, Thavenius och Liedmans resonemang utgår jag i föreliggande studie från en förståelse av bildningsbegreppet där både den individuella och den kollektiva dimensionen rymms. Initiativet till bildning härrör från varje individs längtan att utvecklas men den är också beroende av yttre faktorer påverkan. Bildningens uppgift ligger i att hjälpa individen till en frihet där hon blir subjekt i sin egen livsvärld och därmed kan förhålla sig till både sig själv och sin omvärld på ett bättre sätt. Bildning handlar, i ljuset av det ovan sagda, mer om ett förhållningssätt till sig själv och världen än ett specifikt kunskapsinnehåll. En sammansatt bildningsförståelse som tar sin utgångspunkt i individen.

	Inifrån	Utifrån
Individuellt	Individens menings- och betydelseskapande	Statens kompensatoriska hjälpfunktion.
Kollektivt	Vilja att ta del i samhällslivet. och av kulturarvet.	Medborgarfostran. Demokratifostran.

Figur 3. Den sammansatta bildningsförståelsen och dess beståndsdelar.

Figuren ovan utgör ett försök att synliggöra delarna som ingår i en sammansatt bildningsförståelse. *Inifrån - Individuellt* handlar om bildningens meningsskapande funktion. Den förmåga som Thavenius beskriver som individens möjligheter att tolka kulturella koder en process som drivs av individens egen längtan efter frihet och utveckling. *Utifrån - Individuellt* betonar statens roll gentemot individen i att bistå med medel och strukturer för att hjälpa individen i skapa gynnsamma förutsättningar hennes bildningssträvan. *Inifrån - Kollektivt* visar på individens egen vilja att påverka sin omgivning genom att till exempel engagera sig i samhälls- och kulturliv, den hermeneutiska bildningsrörelsen utåt mot det okända. Slutligen *Utifrån - Kollektivt* som

anknyter till statens bildningsambition att forma demokratiskt välfungerande samhällsmedborgare. De delar som behandlar yttre faktorer anknyter till Habermas användning av begreppet *system* medan de inre anknyter till begreppet *livsvärld*. På samma sätt som Habermas betonar sina begrepps komplementaritet för en genomgripande samhällsanalys skall också delarna i den sammansatta bildningsförståelsen ses som komplementära.

I ett framtidsperspektiv lyfter Biesta fram vikten av att inte isolera bildningsdiskussionen till skolans värld utan se bildningen som något som händer över alla gränser. ”*With an eye to the future of Bildung we should not restrict our attention to the educational system, because it might well be that more important things are happening elsewhere*” (Biesta 2002, s. 350). Hentig (1997) lyfter också fram detta perspektiv. Han menar att allting är bildande i bemärkelsen att allt det vi upplever och är med om formar oss som människor, det positiva såväl som det negativa.

Varje färdighet, varje insikt som på ett medvetet och reflekterat sätt inlemmas i en livsbana kan göra anspråk på att höra till bildningen. Det är alltså kunskapens subjekt, människan, och inte dess objekt, den enskilda kunskapen, som genom sin inställning avgör om något är bildande eller ej (Liedman 2001, s. 359).

## **2.3 Folkbildning**

### **2.3.1 Bakgrund**

Folkbildningstanken har sina tidiga rötter i de folkrörelser som växte fram i mitten av 1800-talet i form av nykterhetsrörelsen, arbetarrörelsen och frikyrkorörelsen. Bakom dessa rörelser låg upplysningens visioner om fria och jämlika individer. I likhet med upplysningens ideal så präglas tänkandet inom folkbildningen av en tro på människans förmåga att utvecklas och påverka sin situation. Allteftersom bildningsidén spred sig i landet bildades sammanslutningar som hade som uppgift att verka för bildning bland bönder och vanligt folk. Denna utveckling var dock inte helt okontroversiell. Bildningsivrarna mötte motstånd från både kyrkligt håll och bland de industriföretagare där en stor del av dem som deltog i denna nya verksamhet befann sig. Man upplevde oro för vad som skulle hända när arbetskraften i allt högre grad fick smak för

bildningen. (Andersson 2005) Den historiska tanken hos folkbildningstraditionen var att så småningom bilda hela befolkningen, vilket egentligen har sin grund hos Luther vars ambition låg på ett religiöst plan. Folkbildningsambitionen låg snarare i att ersätta denna religiösa förställningsvärld med en som hade sin grund i vetenskapen och det mänskliga förnuftet. Upplysningens tanke på människans frigörelse låg som en central tanke bakom allt det framväxande bildningsarbetet. Att finna en enkel och allmänt acceptabel definition av begreppet ”folkbildning” är inte enkelt och det finns inte heller något vedertaget engelskt uttryck då folkbildningen är ett inomnordiskt fenomen. Ett gemensamt drag som delas av alla försök till definitioner är tron på människans bildbarhet. Men också föreställningen om ett behov av att antingen civilisera eller frigöra människan. (Sundgren 2002) En person som ofta framställs som en frontfigur inom folkbildningen var Oscar Olsson som var med och grundade arbetet med studiecirkel. Han var lärare och riksdagsledamot och verksam inom nykterhetsrörelsen. Oscar Olssons grundtanke var tron på alla individers behov och längtan efter allsidig bildning med utgångspunkt i den egna erfarenheten. Utöver studiecirkelverksamhet finns folkhögskoleverksamheten med som en del av folkbildningstraditionen. Dessa startade år 1868 och vände sig precis som den övriga bildningsverksamheten vid denna tid till bondeklassen. Idag finns cirka 150 folkhögskolor i Sverige och tio olika studieförbund vilka tillsammans varje år engagerar runt en och en halv miljon individer. Detta innebär att folkbildningsverksamheten blivit ett av de största och mest omfattande uttrycken för vuxenstudier. Den har inte heller längre det tvivelaktiga rykte som den hade i början. Idag har folkbildningsidén starkt politiskt stöd och de olika förbunden får ta emot stora statliga bidrag till sin verksamhet. Regeringen uttrycker målet med folkbildningen i att den ska:

1. Främja en verksamhet som gör det möjligt för kvinnor och män att påverka sin livssituation och som skapar engagemang för att delta i samhällsutvecklingen.
2. Stärka och utveckla demokratin samt
3. Bredda kulturintressena i samhället, öka delaktigheten i kulturlivet samt befrämja kulturupplevelser och eget skapande (Andersson 2005, s.123).

Målen visar på en utjämningsambition mellan de olika grupperna som finns i samhället. Alla skall få möjlighet att utvecklas och delta i samhällslivet. Folkbildningens roll som bildare, menar Andersson, ligger i dess förmåga att skapa samtals och dialogforum där

individer kan mötas och dela sina erfarenheter. Men även i dess roll att tillhandahålla kurser som strävar efter att stärka svaga individers kulturella kapital.

### 2.3.2 Folkbildningen – fri, obunden och flexibel

I beskrivningar av folkbildningen görs detta ofta i motsats till den kommunala vuxenutbildningen. Folkbildningen har formellt en fri ställning och är baserad på frivilligt deltagande. Detta är dock en sanning med modifikation. Bakom folkbildningsinstitutioner kan det finnas religiösa samfund eller politiska partier vilket lätt kan skapa en viss slutenhet, även om detta inte är avsiktligt från organisationernas sida. Även frivilligheten kan i vissa fall ifrågasättas. Många utbildningar kräver närvaro för att deltagarna skall få ut sina studiestöd eller få ut sitt examensbevis vid avslutad kurs. Utöver folkbildningen studiecirkelverksamhet och folkhögskolor bedrivs också en ökande uppdragsverksamhet. Denna kan innefatta både utbildning som är riktad mot arbetslivet och gymnasiala vuxenutbildningar som kommunen handlar upp. Folkbildningens verksamhet visar på svårigheterna att idag tala om en fri och flexibel folkbildning. (Andersson 2005) Komplexiteten i folkbildningens relation till obundenhet visas också genom *Folkbildningsrådet* – som är en ideell organisation som bildades år 1991. Rådet bildades av rörelsefolk högskolornas riksorganisation (RIO), landstingsförbundet och folkbildningsförbundet (FBF) och har av staten fått vissa uppgifter i förhållande till studieförbunden och folkhögskolorna. Dessa handlar om att fördela medel, att följa upp organisationernas verksamhet och att lämna budgetförslag och årsredovisning. Rådet har även från folkbildningsorganisationerna särskilda uppgifter i form av att representera folkbildningen i internationella sammanhang och svara för en viss samordning av folkbildningens olika organ. Dessa två uppgifter som rådet handhar visar på dess dubbla roll som kan sägas vara inbyggd i systemet. Detta skapar en viss osäkerhet bland medlemmarna som upplever folkbildningsrådet som otydligt. (Engman 2003) Som lärandemiljö har däremot folkbildningen alltid uppvisat en stor mångfald. Den har haft förmågan att anpassa sig till samhällets skiftande krav och nya målgrupper. Eleverna som söker sig dit gör det ofta av skäl som ligger nära vardagslivet. Det kan vara behov av att utforska nya områden som till exempel ett nytt språk, naturen, sjölivet och liknande.



Undersökningar har visat att det även kan finnas en existentiell dimension av folkbildningsverksamheten. Andersson (2005, s.136) uttrycker det så här:

Att elever på folkhögskolor ofta har andra än ämnesmässiga skäl till att börja studera är inte någonting nytt. Sundgren visar att redan vid mitten av 1970-talet ansåg nära hälften av eleverna på de folkhögskolor som undersöktes att de var i någon typ av livskris när de började studera och alltså snarast hade existentiella motiv för sina studier.

Denna existentiella dimension av folkbildningen lyfts även fram av Bergstedt och Helmstad (2003). De har undersökt unga vuxnas upplevelser av folkbildning för att se hur de påverkas i sin identitets-, kunskaps- och meningsbildning. Deras slutsats är att folkbildningen ger stöd åt de ungas personliga utveckling. Dock utan att i någon större utsträckning utmana deras syn på tillvaron eller sig själva. Den främsta vinsten för de unga i folkbildning verkar snarare vara den sociala samvaron och fortsatt utveckling. Betoningen av den sociala miljön är trots mångfalden av uttrycksformer inom folkbildningen något av ett gemensamt drag för dem alla. I denna varma miljö anser de att de får ett bättre självförtroende och utvecklas som människa. I avsaknad av läroplaner har lärarna stora möjligheter att utforma utbildningarna som de själva finner bäst.

Samma betoning av vikten av en socialt tillfredsställande miljö uttrycks i samband med cirkelverksamheten. Även deltagarna där ger uttryck för att de vuxit som människa och utvecklats på ett personligt plan i samband med deltagande i studiecirkelverksamhet. Gemensamt för folkbildningens många olika grenar och utformningar är alltså den starka individuella betoningen av lärutfallet. Vad som händer inom varje enskild individ är viktigare än att få ett studieintyg i handen, även om detta givetvis också har betydelse för några. (Andersson 2005)

### 2.3.3 Folkbildningens uppbyggnad och arbetsformer

Traditionellt sett har folkbildningen vilat på två tydliga och enhetliga institutioner, folkhögskoleverksamheten och studiecirkelverksamheten organiserad av de idag tio studieförbunden. Vad som sker är att vuxenutbildningsområdet under 1990 – talet ställer nya krav på folkbildningsorganisationerna i form av uppdragsutbildningar och projekt vilka finansieras av EU - pengar. Regeringens utredare Gerd Engman (2004)

lyfter fram några områden inom vilka det skett ett närmande med folkbildningsorganisationerna. Dels handlar det om folkhögskolornas och studieförbundens engagemang i friskoleverksamhet. Ett annat område är de kvalificerade yrkesutbildningarna (KY). Ett utbildningsalternativ som startade 1996 och innefattar utbildningar på mellan 1–3 år vilka delvis är förlagda till arbetsplatser. Flera folkhögskolor och studieförbund har varit huvudmän för dessa utbildningar. En annan stor statlig satsning är den femåriga nationella utbildningssatsningen som gick under namnet ”kunskapslyftet” som också det startade 1996. Dess huvudmål var att minska arbetslösheten, hjälpa tillväxten och minska utbildningsklyftorna. Av de 100 000 tusen personer som berördes i ett första skede var 10 000 vikta till folkhögskolorna. Lärcentrets framväxt visar en annan utveckling som berör folkbildningen. Lokaler som på regional nivå skall tjäna som mötesplats för distansstuderade med tillgång till vägledning, bibliotek och elektronisk kommunikation. Dessa ses som viktiga för att nå grupper som normalt inte nås av vuxenutbildningssatsningar eller högre utbildning. Folkbildningens verksamhet riktar sig framförallt till vuxna, vilket också påverkar dess arbetsformer. Betoningen läggs starkare här än i den obligatoriska skolan på dialogen mellan deltagare och lärare och att deltagarna och lärarna tillsammans skall planera studiearbetet. Lärande med IKT – stöd har vuxit fram under senare år. Folkbildningens skäl till användningen av denna teknik har främst varit rums och tidsmässig flexibilitet. Faror med tekniken kan vara dess minskade betoning på den kollektiva lärprocessen vilket traditionellt varit en källkraft för folkbildningen. Man har fäst stor pedagogisk vikt vid mötet och samtalet mellan deltagarna, något som till viss del kan gå förlorat i tekniken. Demokratiperspektivet inom folkbildningen handlar om att främja människors lika rättigheter att delta i samhällslivet, att verka för förståelse och tolerans. En demokratisyn som ger människor makt och självförtroende att våga delta. Demokrati inom folkbildningen ses aldrig som ett färdigt projekt utan lyfts fram som en pågående process, till vilken folkbildningens verksamhet förväntas ge ett viktigt bidrag. (Engman 2004)

#### 2.3.4 Folkbildningens framtid

Vad som skiljer dagens folkbildning från tidigare generationers är att bilden av den svenska folkbildningsverksamheten är betydligt mer mångfacetterad och flexibel än tidigare. Att folkbildningen idag lever under helt andra villkor än den gjorde när den

växte fram i kölvattnet av de stora folkrörelserna är känt. Medlemsantalet i dessa rörelser och föreningar har under senare år upplevt ett vikande deltagarantal. Utöver den hårdnande konkurrensen som folkbildningen upplever finns också andra faror som Bergstedt och Helmstad (2003) lyfter fram. De menar att folkbildningen från att tidigare ha spelat en stor roll i det samhällseliga bildningsprojektet genom sina folkhögskolor och studieförbund kommit att få en allt mer undanskymd plats. De är idag inte ensamma aktörer på "bildningsmarknaden" och har på senare tid allt oftare fått en roll som andra chans. Som institution har man kommit att förknippas med det gamla och blivit ett slags minnesmärke. Här behöver folkbildningsinstitutionerna se kritiskt på vilka grundvalar de bygger sin verksamhet på och på hur väl de fungerar som referensramar för dagens unga vuxna. (a.a.)

Också de ekonomiska förutsättningarna har förändrats för folkbildningen. Sedan statsbidragsreformen 1991 har statens stöd till folkbildningen minskat i reala termer samtidigt som kostnaderna har fortsatt att öka. Engman (2004) uppskattar att stödet minskat med cirka 20 procent. Denna utveckling har skapat ojämna konkurrenssituationer mellan olika skolor och även mellan folkhögskolorna, som i högre grad kunnat hitta nya inkomstkällor, och studieförbunden. Detta till trots står man inför stora ekonomiska utmaningar i framtiden.

## 2.4 Några teoretiska utgångspunkter

I denna studie utgör Habermas och hans användning av begreppen *system* och *livsvärld*<sup>1</sup> grunden för den kritiska samhällsanalysen, vilken jag återkommer till i nästa avsnitt. Dessa båda begrepp fungerar tillsammans som grund för en genomgripande analys av samhället (Habermas 1995b). Men även Habermas diskursteori berörs i begränsad utsträckning. Begreppet *system* skall förstås som de delar av samhället vilka frigjorts från individens omedelbara och kulturella kontext medan begreppet *livsvärld* innefattar individens meningssammanhang. Den bakgrund mot vilken hon tolkar och förstår sin

---

<sup>1</sup> Begreppet *livsvärld* myntades av den moderna fenomenologins grundare Edmund Husserl (1859-1938). Husserl ansåg att människan skapar verkligheten. För att nå sanningen måste man alltså då studera det mänskliga medvetandet och hennes naturliga inställning till världen. Detta leder till intresse för individens värld, hennes livsvärld. Livsvärlden beskrivs som: "den konkreta erfarbara verkligheten vi dagligen lever våra liv i och tar för givet i alla våra aktiviteter" (Månsson 2003, s. 75).

omgivning. Styrmedel inom systemet är makt och pengar och inom livsvärlden är det språk, värderingar och normer. (Alvesson & Sköldberg 1994)

#### 2.4.1 Begreppen Livsvärld - System

Trots behovet av att använda båda begreppen för en genomgripande analys av samhället har dock livsvärldsperspektivet ett metodiskt företräde vilket förklaras på följande sätt:

Då vi bara kan få tillträde till det sociala handlandets objektområde på hermeneutisk väg, måste alla sociala fenomen till att börja med, oavsett om detta deklarerats eller inte, beskrivas med språk som ansluter till det aktörspråk som man möter inom objektområdet. Då systemteorins objektivistiska språk inte förmår detta. Så måste systemanalysen, enligt min mening, baseras på ett förutgående kommunikationsteoretiskt öppnande av objektområdet. Med systemteorin faller de fenomen som på hermeneutisk väg gjorts förståeliga in under en beskrivning som är oberoende av aktörernas självförståelse och språk (a.a. s. 380).

Den kulturellt och historiskt definierade livsvärlden utgör på detta sätt en bakgrundskunskap som varje individ har om världen. Habermas beskriver den på följande sätt: *"Livsvärlden begränsar i egenskap av kontextbildande horisont den aktuella samtalssituationen; samtidigt är den, som en oproblematiserad, förreflexiv bakgrund, konstitutiv för ansträngningarna att uppnå en inbördes förståelse"* (Habermas 1995b, s.337). Denna kunskap ligger sedan till grund för all kommunikation. Utöver den egna livsvärlden kan man även tala om en intersubjektivt delad livsvärld, inom vilken medlemmarna tar vissa delade antaganden för givna (a.a.). Individens handlande sker inom de samhälleliga ramarna vilka utgör en yttre gräns inom vilka en individ kan agera. I förhållande till de maktstrukturer som finns i samhället finns det hos de förtryckta en längtan och vilja till frigörelse från de systemrelaterade strukturer som förtrycker individen. I det moderna samhället, menar Habermas, att just systemets utbredande på livsvärldens bekostnad är ett av de stora problemen. Habermas menar att ett av de stora och grundläggande problemen i det moderna samhället är att systemet och dess subsystem tränger in och kolonialiserar livsvärlden. Istället för att präglas av kommunikativt handlande med språket som medium påverkas den sociala integrationen av livsvärlden alltmer av instrumentellt handlande. Vilket innebär att språket ersätts av pengar och makt som kommunikationsmedel. Livsvärlden blir i allt större utsträckning monetariserad och byråkratiserad. (Månsson 2003)

Habermas lösning på denna utveckling består i att skapa former för en deltagande demokrati där samhällets medborgare myndigförklaras. Det kommunikativa handlandet och dess rationalitet bör prägla såväl den privata sfären som den institutionella. Den kommunikativa rationaliteten bör institutionaliseras för att på så sätt motverka subsystemens påverkan på livsvärlden i form av myndighetsutövning och produktion. På alla nivåer handlar det om att skapa förutsättningar för ett brett demokratiskt beslutsfattande vilka skall präglas av kommunikativ rationalitet. (Habermas 1995a) Denna vision om en offentlig diskurs är bara möjlig under förutsättning att den sker på bred front i ett klimat som präglas av en jämlik politik vilken ej premierar särskilda bildningsprivilegier (Englund 1997). Samhällsvetenskapens mål är enligt Habermas att verka för individens frigörelse vilket innebär att systemets kolonialiserande subkulturer inte påverkar individen hämmande. Individen skall förhålla sig aktiv i förhållande till den samhällsutveckling som hon själv är en del av. Genom sitt aktiva deltagande befrämjar hon både sin egen och andras livsvärld. (Malmström 2001) Mot denna bakgrund utgör således Habermas syn på samhällsutvecklingen utifrån begreppen *livsvärld* och *system* också en del av min livsvärld utifrån vilken jag utgår när jag genomför den föreliggande studien.

#### 2.4.2 Habermas diskursteori

Habermas ställer sig kritisk till den atomistiska synen på individen. I stället förordar han, som nämnts ovan, tanken på "en kommunikativ rationalitet". Tanken på att människor tillsammans kan lösa frågor i ett gemensamt samtal som sker på lika villkor där det bättre argumentet segrar. Diskursteorin tar sin utgångspunkt i frågan om vems intresse som skall stå i centrum för de val som människan gör. Vilka etiska riktlinjer skall gälla? Är det pliktetiska hänsynstaganden som skall göras där individens okränkbarhet betonas, eller är det, "det godas etik" som vilar på en samhällelig rättvisetanke. Habermas ser inte någon motsättning mellan individ och samhälle. I stället ser han individen som konstituerad genom sin delaktighet i en särskild språkgemenskap vilken delar en intersubjektiv livsvärld. (Månson 2003) Diskursetiken betonar att moralen bestäms genom ett samtal där deltagarna argumenterar för sin moraliska ståndpunkt snarare än genom allmängiltigt uppsatta normer. Genom sin teori försöker Habermas överbrygga diskussionen om det är individens eller gruppens bästa

som skall stå i centrum genom att istället betona den fria argumentationen. Med utgångspunkt i den offentliga diskursen utvecklar han tanken på en ”deliberativ demokrati”. Den deliberativa demokratin syftar till att främja individens frihet och utvecklandet av hennes livsvärld. För att detta skall kunna förverkligas krävs ett brett och jämlikt deltagande i de offentliga diskurserna.

Offentliga diskurser finner resonans bara under villkor av ett brett och aktivt och samtidigt *kringspridande* deltagande. Detta deltagande fordrar å sin sida som bakgrund en egalitär politisk kultur som är fri från alla bildningsprivilegier, en som är intellektuell på bred front (Habermas 1995a, s. 121).

Hur dessa offentliga diskurser, som Habermas beskriver som ”deliberativt filtrerad politisk kommunikation”, skall fungera beror på livsvärldens resurser. Det krävs en politisk kultur präglad av frihet och en upplyst politisk socialisering. Diskursteorin talar om en ”en intersubjektivitet på högre nivå”. Detta innebär att informella diskussioner och meningsutbyten resulterar i institutionaliserade former i form av allmänna val och lagar. Denna process innebär att den makt som medborgarna utövat genom sitt kommunikativa handlande övergår till en administrativt användbar makt. Denna process är beroende av opinionsbildande sammanslutningar som av egen vilja utövar ett kommunikativt handlande. (Habermas 1995a)

### 3. METODGENOMGÅNG

#### 3.1 Kritisk samhällsteori

Föreliggande studie tar sin teoretiska utgångspunkt i den kritiska samhällsteorin vilken är starkt influerad av Habermas (Cohen, Manion & Morrison 2000) Den kritiska samhällsteorin tar till viss del ett politiskt ställningstagande genom att anlägga ett underifrånperspektiv på områden som undersöks. I denna studie kommer det till uttryck genom en tydlig fokusering på individen och individens villkor för lärande. Den kritiska samhällsvetenskapen ifrågasätter etablerade traditioner och synsätt för att på så sätt bidra till individens frigörelse. Den är inriktad mot att problematisera snarare än att nå konsensus. Kritisk teori vill:

Väcka medvetenhet om sociala fenomenens politiska karaktär och utveckla forskarens förmåga till kritisk reflexion av de ta – för – givna verkligheter vilka man såväl ingår i (i egenskap av samhällsmedborgare) som beforskar (Alvesson & Sköldberg 1994, s.177).

Utifrån ett sådant synsätt blir forskarens roll att hjälpa till att öppna upp diskursen för nya gruppers åsikter eller nya vinklingar, och utifrån denna belysning erbjuda motbilder till de etablerade tolkningarna. (Alvesson & Deetz 2000) Ibland har den kritiska teorin också benämnts kritisk hermeneutik vilket lyfter fram dess tolkande ansats (Alvesson & Sköldberg 1994). Den kritiska samhällsforskningen, sådan den används i denna studie har främst tre uppgifter. Det är *insikt*, *kritik* och *transformativ omvärdering*.

*Insikten* handlar om att nå förståelse för hur kunskap formas. Att kunna se och förstå det sammanhang i vilket kunskapen om en viss händelse eller ett objekt vuxit fram. En delvis praktisk kunskap som handlar om att kunna se meningsförhållanden bakom data. *Insikten* är alltså inte främst inriktad mot enskilda händelser utan försöker se och förstå de bakomliggande mönstren. Genom att sätta in en diskurs i sitt historiska och samhällsliga sammanhang öppnas möjligheter för forskaren att synliggöra valmöjligheter som tidigare dolts i diskursens slutenhet. En slutenhet som bibehålls med hjälp av allmänt accepterade antaganden och föreställningar.

*Kritikens* uppgift i den kritiska samhällsforskningen är att belysa och till viss del ingripa i de maktstrukturer som är förbundna med specifika former av formell och ideologisk makt. Dessa strukturer reproduceras genom människors vardagsliv och deras upplevda valmöjligheter. Det handlar alltså om en kritik som främst riktar sig mot de sociala ordningarnas strukturer och mot de förståelseprivilegier som ofta hänger ihop med dem. Kritiken skall inte skiljas från insikten utan är i högsta grad beroende av den. Det är genom insikten om sakers förhållande som kritiken växer fram, kritiken bygger på insikt. Kritiken söker påvisa hur vissa diskurser dominerar medan andra tystas ned.

Med *transformativ omvärdering* menas den naturliga följd av insikten och kritiken där forskaren söker efter alternativa sätt att se tänka. Detta kan även innebära nya sammanhang där individer kan uttrycka sig och agera. Genom dessa öppnas för en rörelse mot ökad demokrati och delaktighet. Målet med en transformativ omvärdering är i slutändan att konstruera nya begrepp och uppmuntra nya praktiker för både forskare och övriga samhällsmedlemmar vilket leder till en ökad förståelse av det sociala livet. (Alvesson & Deetz 2000)

### **3.2 Kritisk metodologi**

Studiens metodologiska utgångspunkt belyses här utifrån den kritiska teorins tre huvuduppgifter. *Insikten* bygger på konsten att tolka, genom en rörelse mellan delar och helhet. Tolkningen genomgår en process av att något först uppmärksammas, därefter skapas en bild av det upplevda vilken ges en ytlig mening. Till sist utforskas denna mening eller så visar tolkningen på en underliggande djupare mening. Det empiriska forskningsmaterialet måste omsorgsfullt bearbetas från en mängd olika perspektiv. Detta innebär både svårigheter och möjligheter. Svårigheterna ligger i att samla materialet kring ett visst tema eftersom det är så komplext och utan teoretisk ram som avgränsar. Möjligheterna ligger i den rika tolkning som kan ske när en mängd olika aspekter kan tas med i tolkningsarbetet vilket på ett bättre sätt speglar verklighetens komplexitet. *Kritiken* bidrar med en politisk dimension vars uppgift är att belysa makt och dominansförhållanden ur en bred definition. I sin forskning bör forskaren ur ett kritiskt samhällsperspektiv avhålla sig från elitism och vara noga med att den används



med stor omsorg och nyansrikedom. Utifrån det som framkommit ur forskningsarbetet skall sedan en *transformativ omvärdering* ske. Genom denna omvärdering erbjuds alternativa sätt att förhålla sig till den sociala världen, vilka även skall generera kvalitativt annorlunda föreställningar av verkligheten. Med denna omvärdering följer också ofta en delvis annorlunda terminologi vilken syftar till att förändra uppmärksamheten. Dessa alternativa föreställningar av verkligheten blir möjliga genom att härleda ursprunget och se samband mellan till exempel sociala, ekonomiska och andra faktorer vilka gör det möjligt att tänka sig andra utvecklingstendenser. Den kritiska samhällsforskningen kan lägga tyngdpunkten på någon av dessa tre delar, medan de andra endast finns med i begränsad utsträckning. (Alvesson & Deetz 2000)

### **3.3 Textanalytisk metod**

I studien görs inga skarpa gränser mellan teori och metod. Istället ses dessa båda som två sidor av samma process, då den teoretiska förförståelsen inte går att skilja ut från ett tekniskt och teorifritt hantverk. (Säfström 1999) Istället ses teorin som det raster genom vilket frågor skapas till texten och som blottlägger mönster och avvikelser. Det är genom teorin som det metodiska hantverket blir meningsfullt och världen möjlig att förstå. Istället för att ha som målsättning att nå en absolut sanning i relation till de i studien uppställda frågorna syftar den snarare till att söka efter nya och alternativa synsätt och tolkningar.

Den metodiska gången är en tvåstegsprocess som har sin utgångspunkt i studiens frågeställningar. Den första bearbetningen av materialet består i en *grundläggande bearbetning* där materialet försöker besvara studiens frågeställningar. Därefter ett försök att skapa *ett vidgat perspektiv* genom att lyfta nya frågor och alternativa synsätt vilka syftar till att stimulera debatten kring det livslånga lärandet och folkbildningstraditionen. I den grundläggande bearbetningens första skede handlar arbetet om att försöka hitta strukturer i texterna och göra dem hanterbara för vidare bearbetning.

Att genom en *successiv approximation* (Svenning 2003) söka efter *ideationella strukturer*<sup>2</sup> (Hellspång 2001). Med ideationell struktur menas innehållet i texten, alltså vad texten handlar om. Detta sker genom att söka efter teman att sortera materialet kring. Dessa teman delas sedan in i makro och mikroteman där makroteman står för de övergripande tematiska indelningarna, och mikrotemana utgör de förgreningar av "deltema" som utkristalliseras. I denna grundläggande bearbetning sker kodning av materialet genom att tematisera. I studiens ambition ligger dock att inte bara söka efter det generella utan i bearbetningen av materialet också vara öppen för och söka efter det avvikande. I slutet av denna kodningsprocess söks efter citat som på ett rättvisande sätt kan belysa studiens resultat. I den avslutande bearbetningsfasen som syftar till att nå ett vidgat perspektiv handlar det om att utifrån den bekantskap som utvecklats med texten under arbetets gång och genom den tolkning som gjorts ställa nya frågor. Utgångspunkten för dessa "nya" frågor, vilka kommer upp under arbetets gång är att ifrågasätta, öppna upp och vidga perspektivet inom de diskurser som bearbetas i denna studie.

Säfström (1999) beskriver denna läsprocess i två faser. Den första är inläsningen där texten blir bekant för läsaren. Här inkorporeras textens betydelseenheter i tolkningen. Utifrån detta sker en utläsning där texten, och de tolkningar den getts, sätts in ett nytt teoretiskt sammanhang vilket skapar förutsättningar för en fruktbar perspektivförskjutning. Målet med en studie blir utifrån detta synsätt inte bara att se vad den berörda texten säger i sig själv, utan också hur den i någon mån kan bidra till att se på världen ur ett nytt eller förnyat perspektiv.

### **3.4 Urval och källkritiska reflexioner**

Det material som ligger till grund för beskrivningen av det livslånga lärandets framväxt grundar sig till största delen på mitt tidigare arbete om livslångt lärande (Nordin 2004). I ett försök att överblicka forskningsläget har några nya artiklar tillkommit. Att ge en helt rättvisande bild av hela forskningsfältet kring livslångt lärande är en omöjlig uppgift inom ramen för denna studie, då det finns ett mycket stort material att tillgå.

---

<sup>2</sup> Hellspång tar upp den ideationella strukturen som en av tre sammanlänkande strukturer där de andra två är, dels den *textuella* och den *interpersonella* strukturen. Då endast den ideationella strukturen behandlas i denna studie tas de andra strukturformerna inte upp. För vidare läsning se Hellspång (2001).

Detta innebär att jag i denna studie försökt inrikta mig på att ge en så rättvisande bild som möjligt av diskursen utifrån mitt material. Dock är det rimligt att anta att det finns mycket, för uppsatsen, intressant material som förblivit obearbetat. Jag har försökt att begränsa mig genom att söka efter så nytt material som möjligt. Sökningen har gjorts i databaser och referenslistor.

Det material som beskrivningen av bildningsdiskursen vilar på är främst svenskt material då det varit den svenska forskningsdebatten som varit mitt intresseområde. Begreppet *bildning* har inte heller någon entydig engelsk översättning varför en internationell kartläggning av bildningsdiskursen av tidsskäl inte låter sig göras inom ramen för föreliggande arbete. Det empiriska material som bearbetats utgörs av *Utbildning & Demokratis* huvudartiklar utgivna mellan 1995 – 2004 vilket har resulterat i 12 artiklar vilka på olika sätt, anknyter direkt till uppsatsens frågeställningar. Valet av tidskrift beror på studiens anknytning till forskningsprojektet *REMI* vid Högskolan Kristianstad. Projektet syftar till att genomföra en inventering och analys av det pedagogiska forskningsfältet utifrån 269 pedagogiska tidskrifter utgivna 1995 – 2004. *Utbildning & Demokrati* är en av tre svenska tidskrifter som finns med i projektet och den av de tre som i störts utsträckning behandlar bildningsfilosofiska frågeställningar. De andra svenska tidskrifterna är *Pedagogisk forskning i Sverige* och *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*.

Här nedan följer en förteckning över de 12 artiklarna:

- Sundgren, Gunnar (1995). Om elevers tolkningsföreträde och rätt till en egen kunskapsprocess. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 4(1), s. 48 – 71.
- Bergström, Ylva (1999). Föreställningar av en gemenskap. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(1), s. 21 – 50.
- Liedman, Sven – Eric (2000). Demokrati, kunskap och fantasi. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s. 11 – 25.
- Sörlin, Sverker (2000). Nya uppdrag för skapandets platser? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s. 39 – 55.
- Gustavsson, Bernt (2000). Demokrati och utbildning efter det demokratiska ögonblicket. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s. 73 – 86.
- Ljungman, Carsten & Öst, Ingrid (2002). Bortom akademiskt kapitalism – Idén om ett Nytt universum. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(1), s. 9 – 36.

- Nordvall, Henrik (2002). Folkbildning som mothegemonisk praktik? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s. 15 - 32.
- Rydbeck, Kerstin (2002). Kön och makt i folkbildningen – reflexioner kring kvinnornas positioner inom 1900 – talets fria bildningsarbete. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s. 33 – 52.
- Eriksson, Lisbeth (2002). Folkhögskolan i en globaliserad värld. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), 53 – 68.
- Blomberg, Helena & Jonsson, Bosse (2002). Öppen skola – en arbetsform i gränssnittet mellan folkbildning och utbildning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s. 69 – 81.
- Gustavsson, Kjell (2002). Några bildningsfilosofiska perspektiv i synen på folkbildning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s. 83 – 106.
- Gustavsson, Bernt (2003). Bildning och demokrati – att förmedla det partikulära och universella. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(1), s. 39 – 58.

Dessa artiklar har bearbetats i enlighet med den beskrivning av textanalytisk metod som gjorts i föregående avsnitt. Kriteriet för artiklarna som behandlas är att de ur någon aspekt haft bildning eller folkbildning som sitt huvudtema. Denna begränsning har varit nödvändig då alla artiklar i en pedagogisk tidskrift kan sägas på något sätt behandla eller beröra bildningen. Tidskriften *Utbildning & Demokrati* ges ut av pedagogiska institutionen vid Örebro Universitet i samarbete med ett stort antal institutioner vid andra högskolor och universitet. Dess programförklaring lyder:

*Utbildning & Demokrati* är en pedagogisk tidskrift vars namn är inspirerat av John Deweys klassiska arbete *Democracy and Education* från 1916. I tidskriften publiceras texter i skärningspunkten mellan filosofi och samhällsvetenskap. Ambitionen är att bidra med analyser av utbildning i vid mening, dess utbildningspolitiska innebörder såväl som dess inre verksamheter. En strävan är att analysera hur innehåll väljs ut och behandlas, bland annat genom att fokusera kommunikationens betydelse för meningsskapande. I Likhhet med Dewey vill vi relatera dessa didaktiska frågor till synen på utbildning som demokratisk instans och dess roll som offentligt rum. Tidskriften vänder sig till dem som är intresserade av förskola, skola, lärarutbildning och annan högre utbildning men även till dem som har intresse för utbildning och kommunikationsprocesser i andra sammanhang (*Utbildning & Demokrati*, 13 (1), 2004).

Studiens empiriska material består av ett begränsat antal artiklar ur en pedagogisk tidskrift. Studien kan därför inte göra anspråk på att ge en heltäckande bild av det

problemområde som den behandlar. Däremot kan den ge indikationer och antydningar värda att beakta och bidra till nya forskningsfrågor att gå vidare med.

Jag vill till sist göra en kritisk reflexion kring mitt val av teoretisk utgångspunkt för studien. Den kritiska samhällsteorins intresseområde rör frigörelse av samhällets svaga grupper genom att bland annat avslöja maktstrukturer och dominerande diskurser som verkar förtryckande på individen. Kritisk samhällsteori teori har på så sätt en delvis politisk agenda som man som läsare (och forskare också för den delen) bör känna till. Detta kan leda till att studier blir normativa i sin ambition att transformera samhället. Jag har i denna studie försökt vinnlägga mig om att inte falla i det diket. Medveten om den kritiska samhällsteorins fallgropar och att den studerar samhällsfenomen genom sina specifika glasögon anser jag att den tillför ett viktigt bidrag till den vetenskapliga kunskapen genom sin pragmatiska hållning. Den kritiska forskning ser vid sidan av att nå insikt och rikta kritik också som sin uppgift att verka för transformativ omvärdering genom att knyta insikten och kritiken till social handling.

## 4. RESULTAT

I följande del presenteras de artiklar som utgör studiens empiriska material. De artiklar som behandlar liknande tema har samlats under en gemensam rubrik. Varje artikel har sammanfattats och centrerats kring de för studien relevanta delarna. Några av rubrikerna är hämtade från artiklarna, andra är konstruerade, allt för att på bästa sätt belysa det förenande innehållet.

### 4.1 Bildningsfilosofiska perspektiv på folkbildning

Gustavsson (2002) belyser folkbildningen utifrån dess olika bildningsfilosofiska rötter. Dessa filosofier eller bildningsideal har dominerat under olika tidsepoker och satt spår i synen på folkbildningen (studiecirkelverksamhet, folkhögskoleverksamhet) och dess uppgift. Det första bildningsfilosofiska perspektivet Gustavsson tar upp är *perennialismen* vilken dominerade under 1800 – talet. Han beskriver detta synsätt som ”i huvudsak ett värderationellt och patriarkalt synsätt” (a.a. s. 87) vilket kunskapsmässigt söker efter det perenna, de eviga sanningarna. Här lyfts familjens funktion i att skapa ordning i samhället fram och folkbildningen skall fungera legitimerande för den hierarkiska samhällsordningen. Till perennialismen knyter Gustavsson ett *nyhumanistiskt bildningsideal* inom vilket ”*individens förkovran framhålls. Vidare betonas kulturarvet som en grund för folkbildning*” (a.a. s. 87).

I skiftet mellan 1800 och 1900 – talet sker en förskjutning mot essentialismen vilken betonar sökandet efter ”*det essentiella, det vill säga det grundläggande och (vetenskapligt) fastställda, är en central aspekt i essentialismen*” (a.a. s. 89). Kunskapen är i essentialismen grundad på vetenskap och inte som i perennialismen på moraliska värden. Under denna period sågs bildningen som en *medborgerlig bildning* vilken skulle mobilisera medborgarna att utöva sina rättigheter att rösta och bli aktiva samhällsmedborgare. Under 1900 – talet förskjuts tyngdpunkten från essentialismen till progressivismen som såg sin uppgift som att ”*skapa en tilltro till människans förmåga att förändra sin livssituation och att forma ett humanare samhälle.*”

*Utifrån detta kunskapsintresse ses folkbildning som en potentiell kraft*” (a.a. s. 91). Här betonas starkt det självbildningsideal som Gustavsson benämner *självbildning*. I detta bildningsideal betonas ”*progressivismens särart som syftar till att människor fritt kan argumentera och reflektera över den tillvaro av vilken de tidigare utgjorde en oreflekterande del*” (a.a. s.91). Här betonas vidare vikten av att skapa en existentiell grund genom deltagande i folkbildning. Deltagarnas vardag och den vetenskapliga kunskapen skiljs inte åt, utan förenas och en viktig grundpoäng är att man lär sig genom att själv utföra saker.

Under andra halvan av 1900 – talet växer den *rekonstruktivistiska bildningsfilosofin* fram vars övergripande syfte är att utifrån deliberativa samtal forma ett nytt samhälle. Detta, anser Gustavsson kräver att folkbildningen engagerar sig i att visa på möjliga vägar till en ökad jämställdhet. Inom den rekonstruktivistiska bildningsfilosofin finns ett *kritiskt bildningsideal*. Detta präglas av ett ifrågasättande vilket bidrar på ett positivt sätt genom att människors invanda tankemönster utmanas. Gustavsson vill också visa på folkbildningens olika uppgifter vilka tar sin utgångspunkt i de olika bildningsidealerna. Dels kan folkbildningen fungera samhällsbevarande och då läggs tyngdpunkten på kulturarvet och dess reproduktion. Dels kan den fungera stödjande för en pågående samhällsutveckling vilket innebär att individer lär sig att anpassa sig till de krav samhället ställer med hjälp och stöd från folkbildningen. För det tredje kan folkbildningen tjäna till att stödja individers självförverkligande och förmåga att ta tillvara sina intressen. För det fjärde och sista lyfter Gustavsson fram folkbildningens roll som bidragsgivare till en demokratisk samhällsutveckling genom att ”*främja samtalet mellan jämlikar*” (a.a. s. 98).

## **4.2 Folkbildning som samhällskraft**

### 4.2.1 Folkbildning som mothegemoni

Nordvall (2002) tar upp folkbildning ur ett maktperspektiv där han ser folkbildningen som en möjlig mothegemonisk praktik vilken skulle bidra till individens frihet. Sitt avstamp gör han i jämförelsen med Oscar Olsson självbildningsideal vilket innebar en kollektiv bildning som syftade till individuell frihet. Bildning skulle inte bara vara *för* folket utan också *genom* det. Genom denna syn på bildningen blev den en självklar del i

en kulturkamp där de dominerande synsätten utmanades av folket. Rydbeck (2002) hänför denna skillnad till bildningens historia som hon beskriver så här:

En grundläggande skillnad som brukar lyftas fram mellan den folkbildning som växte fram under första halvan av 1900-talet och 1800-talets bildningsinitiativ är, att 1800-talets bildningsivrare tillhörde samhällets elit och riktade sina ambitioner nedåt, mot samhällets lägsta klasser. De som skulle bildas utgjorde således objekt för verksamheten och fick inte själva definiera vad som skulle räknas som bildning. Man brukar därför tala om ett patriarkalt bildningsideal. Den moderna folkbildningen som utvecklades inom de stora folkrörelserna hade – och har – som mål att ställa den som bildar sig i centrum och låta individen själv definiera sitt bildningsbehov. Människor *blir* inte bildade, de bildar *sig* – bildning skall vara en aktiv handling (a.a. s. 34).

Nordvall (2002) ställer mot denna bakgrund frågan om det går att spåra en folkbildning som idag verkar i denna samhällsomvandlande anda. Till sin hjälp använder han den marxistiske Antonio Gramscis hegemonibegrepp i vilket han lägger in många olika aspekter av över och underordning, inte bara ett klassperspektiv (a.a. s. 19). De mekanismer som upprätthåller en hegemoni ses som en komplex värld av faktorer vilka tillsammans skapar och återskapar maktförhållanden, Gramsci kallar dessa ”*historiska block*” (a.a.). Detta kollektiva samförstånd kan liknas vid ett gemensamt ”sunt förnuft” där föreställningar om världen delas av den stora massan. De traditionella folkbildningsrörelserna har, enligt Nordvall, mist en stor del av denna mothegegoniska kraft, där de vågade utmana de etablerade tankemönstren. Denna kraft återfinns, enligt honom, idag snarare inom de nya progressiva rörelserna, Attacrörelsen och liknande. Teoretiskt sett har, enligt Nordvall, fortfarande den traditionella folkbildningen en roll att spela som mothegegonisk kraft i samhället genom att i studiecirkel och sammankomster föra ett samtal där de dominerande åsikterna utmanas. Detta görs dock i alltför liten utsträckning och Nordvall menar att folkbildningen snarare hamnat i ett jagande efter människors uppmärksamhet, en tävling mellan de olika folkbildningsorganisationerna att vinna marknadsandelar. Ett tävlande som dränerar folkbildningen på dess mothegegoniska kraft och gör den mer anpassad till det allmänt accepterade ”sunda förnuftet”.



## 4.3 Folkbildning som institution

### 4.3.1 Kön och makt

Rydbeck (2002) anlägger ett kön - och maktperspektiv på folkbildningen. Folkbildning som utifrån en statlig definition, enligt Rydbeck, skulle kunna likställas med ”*den verksamhet som av staten får bidrag därför att det är folkbildning*” (a.a. s. 35). Trots att hon anser att klassperspektivet är det som en gång legat till grund för folkbildningens framväxt behövs idag också aspekter som kön och makt lyftas fram i dagens folkbildningsdiskurs. Den folkbildning som växte fram i början på 1900-talet, anser Rydbeck, utformades könsneutral. Detta speglar dock inte grundproblematiken. Rydbeck beskriver problematiken på följande sätt: ”*I praktiken kan man dock säga att jämlikhet i könsbemärkelse betraktas som kvinnors förmåga att på könsneutrala villkor konkurrera om de roller som män utformat*” (a.a. s. 39). Hela den värld som skapades kring folkbildningen skapades och utformades av män, med Ellen Key som undantag. Att säga att folkbildning bildats ur ett könsneutralt synsätt är därmed en sanning med modifikation. Kvinnornas engagemang i folkbildning har till stor del handlat om hantverkscirklar med inriktning på textilarbete eller ämnesområden som anknyter till husmodersrollen.

Man skulle kunna säga att både den moderna folkhögskolans husmoderskurser och de textila hantverkscirklarna i praktiken fungerat som öar av kvinnlig särorganisering inom de könsblinda, blandade folkbildningsinstitutionerna, ett ställe där deltagarna kunnat få utlopp för sin skaparkraft fjärran från männens övervakande blickar, samtidigt som de fått sin kvinnliga identitet bekräftad i enlighet med ett kvinnoideal som burit tydliga spår av Ellen Keys tankar kring könets komplementaritet och stämt väl överens med ett husmodersideal som blev tongivande inte minst inom arbetarrörelsen åtminstone fram till 1960-talet (a.a. s. 47).

För att komma vidare i könsproblematikeringen av folkbildningen, anser Rydbeck, att det är centralt att frigöra och vidga folkbildningsbegreppet till att handla om mer än bara de folkbildningsinstitutioner som staten innefattar i definitionen av folkbildning. Hon anser att en väg att göra detta på är att betona *intention* snarare än *institution*. Där folkbildning definieras som verksamhet som bedrivs med en ambition att vara bildande. Att öppna upp folkbildningsdiskursen till att innefatta även informellt lärande som sker

utanför institutionerna och på så sätt fånga upp kvinnors bildning med ett finmaskigare nät. Det som fångas upp i en sådan analys kan både sägas vara aspekter av informell bildningsverksamhet, men kan också enligt Rydbeck, beskrivas som *”ett uttryck för den organiserade folkbildningens misslyckande”* (a.a. s. 48).

#### 4.3.2 Folkhögskolan – en arena för underordnade grupper

Eriksson (2002) lyfter fram folkhögskolan och dess arbete mot bakgrund av den ökade globaliseringen och därmed också, på ett nationellt plan, en ökad mångfald av olika etniska grupper. I ett historiskt perspektiv anser Eriksson att folkhögskolans roll kan beskrivas som försök att ta tillvara undertryckta gruppers intressen. Fokus har legat på olika problemområden, i folkhögskolans barndom var det klassaspekten, senare övertog könsaspekten för att idag efterträdas av en etnicitetsaspekt. Dessa aspekter har, enligt Eriksson, till viss del format folkhögskolans arbete och dess prioriteringar. Det har varit folkhögskolans uppgift att ta sig an de svaga grupperna och hjälpa dem in i samhället. För att göra detta på bästa sätt har folkhögskolorna inrättat särskilda kurser för invandrare. Dessa kurser, anser Eriksson, bidrar inte i någon större utsträckning till integrationen. Istället behövs det möten mellan människor från olika grupper i samhället som kan mötas på lika villkor. För att sådana gemenskaper skall nå målet om ökad integration krävs, enligt Eriksson, att det hos folkhögskolan som organisatör finns ett ömsesidigt erkännande av gruppernas olika perspektiv.

Eriksson anser vidare att folkhögskolan har tagit på sig rollen att *”lära ut”* svenskheten och dess värderingar. Detta för att skapa ett samförstånd som kan förena, där likheterna betonas istället för de etniska särarterna. Oavsett vilken roll folkhögskolan har eller kommer att få menar Eriksson att den riskerar att *”bli en förvaringsplats för marginaliserade grupper”* (a.a. s. 66). Om det är folkbildningens roll eller inte att ta hand om specifika gruppers intressen låter Eriksson vara en öppen fråga. Vad hon dock ser som uppenbart är att en del av folkhögskolans deltagare kommer att bestå av människor födda i andra kulturer än den svenska, vilket på något sätt måste hanteras.

#### 4.3.3 Folkbildningen - fri och obunden

Rydbeck (2002) ser en utveckling av folkbildningen mot en allt större reglering och professionalisering. Från att tidigare byggts på ideella krafter har det successivt inrättats fler och fler professioner vilka administrerar och hanterar folkbildningen, några sådana yrken är ombudsmän, folkhögskollärare, avlönade cirkelledare och administratörer för att nämna några. Denna utveckling, menar Rydbeck, har skett parallellt med att folkbildningens bidragsberoende vuxit.

#### 4.3.4 Folkbildning på nya arenor

Nordvall (2002) lyfter fram de nya progressiva rörelserna som de inom vilka man idag kan spåra folkbildningens samhällsomvandlande kraft. Han lyfter fram Attacrörelsen som ett exempel, vilka själva beskriver sig som en ny folkrörelse: *"Attac är en ny folkrörelse som genom traditionell folkbildning lyfter fram frågor kring ekonomisk globalisering"* (a.a. s. 22). Till de nya folkbildande forumen för han också den årligen återkommande sammankomsten *socialistiskt forum* vilken arrangeras av ABF, LO och Ordfront.

Ett annat folkbildande initiativ är satsningen på "Öppen skola" inom ramen för kunskapslyftet. Det är enligt Blomberg och Jonsson (2002) ett av få projekt inom kunskapslyftet som granskats utifrån sitt pedagogiska arbetssätt. Deras artikel om arbetet med "Öppen skola" är tänkt att bidra till en diskussion kring arbetsformer och lärarens roll i det vuxenpedagogiska arbetet. Öppen skola har bedrivits i en lokal i Biblioteket i Örebro och drivits i folkbibliotekets regi. Detta är tänkt att bidra till en ökad känsla av att inte befinna sig i traditionell skolmiljö. *"Strävan är att den fysiska miljön mer informella utseende ska medverka till att deltagaren upplever att studierna bedrivs på hennes villkor. Den fysiska miljön ska inte upplevas som en vanlig skollokal"*. (a.a. s. 74) Lärare har funnits till hands för dem som velat och behövt ha stöd. Arbetet med Öppen skola har vilat på några grundpelare. Den första är *handledarnas tillgänglighet*. Deras uppgift går främst ut på att vara tillgänglig, de som vill ha hjälp skall få det utifrån sina egna behov och mål. *Deltagarstyrning* är en annan pelare och innebär att deltagarna själva styr sitt lärande, både vad gäller studietakt,

ämnesval, och mål med studierna. Det finns ingen på förhand utformad studieplan, det enda fastställda är de ämnen som deltagaren själv valt att fördjupa sig i. *Individualisering* innebär att studierna skall ta sin utgångspunkt i deltagarens aktuella situation, man börjar gräva där man står. *Frivillighet* som innebär att deltagarna kan sluta och börja när de vill, det finns inte heller någon kunskapskontroll. Blomberg och Jonsson (2002) lyfter fram att en verksamhet likt Öppen skola som saknar yttre regelverk och gränser kräver en stark inre motivation hos dem som deltar. ”Att ingen tvingar deltagaren att gå till Öppen skola, att man inte får någonting för det i form av studiebidrag eller betyg, att man inte måste vara där kräver en inre motivation hos deltagaren för att hon ska bege sig till Öppen skola” (a.a. s. 76).

Arbetsformerna inom Öppen skola, menar Blomberg och Jonsson, är inspirerade av folkbildningstraditionen; de delar grundläggande idéer. Trots att deltagarna själv får välja ämnen visar de på att deltagarna ändå väljer de traditionellt centrala skolämnena som matte och svenska. Motivationen hos deltagarna handlar i större utsträckning om att få välja själv än att välja nya ämnen.

Deltagarnas inflytande förefaller alltså inte ha betydelse för vad man väljer att studera. Upplevelsen av att själv få bestämma vad man väljer att skaffa sig kunskaper i är nog mer betydelsefull när det gäller motivationen (a.a. s. 77).

Blomberg och Jonsson ser också att Öppen skola svarar mot den vision om ett livslångt lärande som bland annat Per-Olof Thång och Lisbeth Eriksson lyfter fram. Det är då faktorer som till exempel att lärandet skall utgå från den enskilda individen och dennas vilja och förmåga och att skapa en social och fysisk miljö som känns inbjudande och välkomnande. Blomberg och Jonsson (a.a. s. 78) säger att: ”Vi tror att Öppen skola bidrar med de förutsättningar som Thång och Eriksson menar bör finnas för att ett livslångt lärande ska gynnas.”

## 4.4 Bildning – en bro mellan människan och omvärlden

4.4.1 Bildning som förmedlare mellan det partikulära och det universella, det kända och det okända.

Gustavsson (2003) ser bildning som ett centralt begrepp inom utbildning och pedagogik. Men vad som menats med bildning har skiftat över tid och rum. Inom den nordiska bildningstraditionen finns enligt honom en stark betoning av dess demokratiska aspekt, detta till skillnad från en i övrigt ganska elitistisk innebörd. I den klassiska bildningstanken ryms två sidor, dels en subjektiv som betonar kunskapens personliga hemvist, kunskap är alltid någons. Men också en objektiv som poängterar den objektiva kunskapen om världen, vilket i sin tur är det som skall läras. *”Förhållandet mellan dessa båda rör pedagogikens eviga knäckfrågor. Bildningstankens pedagogiska användning ligger just i att den på ett sinnrikt sätt innefattar dessa båda inslag”* (a.a. s. 40). Utifrån denna förståelse av vad bildning är ställer Gustavsson frågan om *”vilken tolkning bildningstanken kan ha i den tolkningssituation som råder 2003 och vilken relation den har till demokrati”* (a.a.). Han anser vidare att de stora grundläggande pedagogiska frågorna behöver ställas på nytt, men formulerade så att de säger något om kunskapens möjligheter idag och hur lärandets problem ser ut idag. Sin utgångspunkt tar Gustavsson i upplysningen respektive romantiken. Upplysningen får stå som symbol för det *universella* med sin tilltro till förnuftet, vetenskapen och människans vetenskapliga framsteg. Romantiken står som symbol för det *partikulära*, vilket betonade det särskilda och unika i varje kultur. Mot bakgrund av dessa två historiskt förankrade synsätt lyfter han fram bildning som förmedlare mellan dessa båda synsätt. Gustavsson lyfter fram problem inom det universella respektive det partikulära. *”Det första och mest påtagliga problemet med de universella anspråken är att de ofta är uttryck för eurocentrism, något som forskare och författare som har sitt ursprung i tredje världen har fått oss att öppna ögonen för”* (a.a. s. 49). Problemet inom den partikulärt inriktade traditionen beskriver han som att *”dess företrädare oftast begränsar sig till den egna gemenskapen, identiteten eller till lokala tillhörigheter, utan att gå vidare och söka sambanden till det allmänna, generella och för alla människor gemensamma”* (a.a. s. 49).

Utifrån dessa svagheter anser Gustavsson att det är viktigt att söka efter förmedlare mellan dessa båda storheter. Det är i skärningspunkten mellan det partikulära och det universella som Gustavsson ser bildningens stora uppgift. Centralt för förståelsen av bildning som förmedlare dem emellan är, enligt Gustavsson, den hermeneutiska traditionen. Han betonar vikten av begreppen ”dialog” och ”fronesis”. Dialogen intar en central ställning utifrån sin uppgift att främja ett utbyte av horisonter. *”Det dialogiska förutsätter att alla, inklusive majoriteten, förändras i mötet med andra, vilket får ett nytt samhälle som resultat”* (a.a. s. 50). Begreppet ”fronesis” har sitt ursprung i Aristoteles uppdelning av kunskap i ”episteme”, ”techne” och ”fronesis” där det sistnämnda står för praktisk klokhet. Gustavsson använder fronesis i betydelsen *”förmågan att använda sitt goda omdöme så att man gör det rätta i konkreta situationer, ett riktigt handlande för rätt ögonblick med blick för det komplexa och nyanserade i varje konkret situation”* (a.a. s. 50). För bildningen, anser Gustavsson, att detta innebär att bildning är något som alltid tar sin utgångspunkt i det personliga för att sedan orientera sig utåt mot det okända och främmande. Detta sker genom att vi vågar sätta våra privata tolkningar på spel.

Insikten att tolkningen är lokalt förankrad, men att den i ett vidare steg leder till något nytt, får oss att gå utöver de egna begränsningarna och undgå det som varje gemenskap riskerar, att fångas i sin egen lögn. Den demokratiska insikten i en sådan hållning är att varje medborgare ska få möjlighet att finna sin egen välgrundade mening. Att söka verktyg för detta är en av den pedagogiska forskningens mest centrala uppgifter, något som innefattar meningsskapande praxis. Bildning innebär då att med utgångspunkt från egna förutsättningar söka sig vidare i det som är oss främmande och annorlunda (a.a. s. 51f).

#### 4.4.2 Fronesis – en brygga mellan demokratins lokala och universella delar

Gustavsson (2000) lyfter fram Nussbaums användning av Aristoteles kunskapsbegrepp ”fronesis”, som innefattar vardaglig klokhet, i vilken han ser ett alternativ till den klassiska demokratidiskursen som antingen betonat demokratins lokala eller dess universella aspekt. Nussbaum utvecklar ”fronesis” som både ett etiskt och kunskapsmässigt begrepp. *”Den tänkande människan ska, säger Nussbaum, verka såsom en broms på hästens länd”* (a.a. s. 78). Nussbaum intar samma kritiska blick på sin omgivning som Sokrates hade. Att ställa frågor är ett sätt att hålla demokratin levande. Gustavsson anser att Nussbaum ställer den aristoteliska traditionen i dialog

med upplysningstraditionen. På så sätt vill hon, menar Gustavsson (a.a.), ställa frågor till samhället och utifrån det lokala, det invanda och traditionella närma sig omvärlden och det okända. "Fronesis" innebär alltså *"förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi"*. *Den kunskapen innefattar en god uppfattning om de konkreta och komplexa detaljer som ingår i situationen.*" (a.a. s. 81) Förståelsen av kunskapsbegreppet "Fronesis" får inte reduceras till att bara innefatta rationella kalkyleringar utan skall innefatta såväl förnuft som känsla och passion. Hela människans komplexitet är involverad. Denna "fronesiskunskap" förvärvas genom att individen samlar på sig kunskap och erfarenheter vilka utgör referensramar för framtida beslut. "Fronesis" hjälper individen att röra sig och fungera i samhället och guidar henne i de många val hon ställs inför, *"det som räknas är flexibilitet, känslighet och en öppenhet mot omvärlden"* (a.a. s. 82).

#### 4.4.3 Det offentliga samtalet som förenande länk

Bergström (1999) ser i läroplanerna och utbildningspolitiska dokument en utveckling mot en allt starkare individcentrering. Den övergripande princip som demokratin är i både SOU 1948:27, SOU 1990:14 (Utbildning för 2000 – talet) och SOU 1992:94 (Skola för bildning) i form av medborgarinflytande och medborgardeltagande har förändrats. *"Min tolkning är att individen föregår det gemensamma och i den meningen sker en förskjutning i jämförelse med 1946 års skolkommissions text. I skolkommissionens text menar jag att gemenskapen (den gemensamma skolan och samhället) är en förutsättning för individen... Deltagande i termer av inflytande över individens egna förhållanden (den egna utbildningen) överskuggar uttryck för deltagande i formuleringar av det gemensamma och allmänna"* (Bergström 1999, s. 32). Bergström menar att denna utveckling mot en ökad individcentrering i de utbildningspolitiska dokumenten är problematisk. Hon anser att det individuella och gemensamma inte skall ses som två separata delar utan istället som två sidor av samma mynt, nämligen demokratis väsen. Hon refererar till Charles Taylor som menar att ett samhälle blir livsdugligt först när dess innevånare förenas kring något gemensamt gott. Det som möjliggör det gemensamma goda är språket, vilket skall förstås som intersubjektivt. Det är i språket som den gemensamma världen möjliggörs. Med hänvisning till Taylor lyfter hon fram frågor om vilka vi är och vilka vi vill vara, som viktiga i välfärdssamhället. Den identitet som är så viktig utvecklas *" i relation till*

*andra och mot bakgrund av de gemensamma värden som utgör vår situation. Därtill kräver identitetsskapandet att min identitet erkänns av andra i den kultur där jag lever*” (a.a. s. 44). Mot bakgrunden av att se det individuella och gemensamma som varandras förutsättningar ser Bergström skolans gemensamma uppgift på följande sätt:

En demokratisk skolgemenskap belägen mellan offentliga angelägenheter och privata intressen skall därmed kunna förmedla en mångstämmig uppfattning av världen, vårt samhälle och vår identitet. En mångstämmig formulering inbegriper olikhet utan att den omvandlas till urskillningslös kakafoni. Om dialogen tillåts prägla gemenskapen kan man formulera något gemensamt som skiljer sig från ett adderande av privata röster något som skulle kunna liknas vid allmänhetens röster (a.a. s. 44f).

En bildad människa blir mot denna demokratiförståelse en *”sammällsvarelse inbegripen i ett samtal om sin samtid och framtid”* (a.a. s. 45).

## **4.5 Bildning i relation till skolan och demokratiutvecklingen**

### 4.5.1 Bildning som samhällspraktik och högskolan som demokratisk arena.

Sörlin (2000) betonar bildningens samhällsanknytning och menar att *”bildningsbegreppet måste tas ned från sin idealistiska och nyhumanistiska piedestal och sättas mitt i staden”*. (a.a. s. 46) Han anser att bildningsfrågan är en fråga om samhälle och dess medborgares inre riktning. Den kunskap som individer besitter fungerar endast om den omsätts i handling.

Vad jag försöker suggerera är alltså ett samband mellan begrepp som civilitet, eller medborgerlighet, social förändring – och bildning. Bildning är ett barn av samma tid som såg frihet, jämlikhet och broderskap bli politiska paroller, som fick klart för sig att det materiella välståndet skulle kunna mångdubblas genom en rationell organisering av produktionen och som började räkna folket, nationen som en kollektiv, politisk gemenskap, ett folk som alltså borde bestå av medborgare (a.a. s. 41).

Sörlin menar att samhället i allt för hög utsträckning har skiljt mellan utbildning och bildning där skolan stod för den formella utbildningen. *”Ett socialt lärande som fortsätter att skilja mellan den enskilda människans lust att lära, å ena sidan, och samhällets krav å den andra – ett sådant lärande blir i själva verket aldrig socialt eller*



*civilt*” (a.a. s. 42). Sörlin ser i folkbildningsrörelserna en protest mot den formella och reglerade utbildningen, de har, enligt honom, försökt bibehålla den sökande ansatsen, vilken kännetecknar bildningen, men inte i lika hög grad skolan där ett färdigt kunskapsmaterial finns. Den bildade människan är en politisk människa, en individ som deltar i samhällslivet på ett aktivt sätt. En individ som inte bara besitter kunskap utan som lever ut sin kunskap i ett aktivt handlande. En människa inom vilken bildning och samhälle smälter samman. *”En person som har en massa kunskap men som inte besitter någon av dessa civila egenskaper är inte en människa som kan förena bildning och samhälle. Och är inte heller en människa som kan översätta kunskap från läroboken eller laboratoriet till det samhällsligt meningsfulla”* (a.a. s. 45).

Ljunggren och Öst (2002) lyfter fram tankar på ett ”nytt universitet” som i sin verksamhet utgår från ett reflexivt förhållningssätt till världen, präglad av *”ömsesidigt beroende mellan olika subjekt där beroendets karaktär består i osäkerhet, risk och utmaningar”* (a.a. s. 32). De ser vistelsen på universitet som en tid av utmaningar kring vilka individer måste förenas och lösa problem på gemensam väg. I likhet med Sörlin (2000) vill de se ett universitet präglad av politisk handling, där gränserna mellan vetenskap, politik och kultur suddas ut. De strävar efter *”ett kulturellt medborgarskap som i sin enklaste form innebär att hela personens kapacitet som varelse tas i anspråk – alltså inte endast hennes intellektuella förmågor”* (a.a. s. 32). De anser att universiteten skall fjärma sig från sin roll som producent av arbetskraft, spelande på marknadens villkor, till att i högre grad *”återge den bildningsmässiga strävan som historiskt inneburit en fokusering på studentens personlighetsutveckling”* (a.a. s. 12). De menar att universiteten behöver hitta tillbaka till sin radikala bildningstradition *”där bildningens Allting utgör det nya universitets grund”* (a.a. s. 32).

Begreppet ”Allting” som Ljunggren och Öst (2002) använder är hämtat från Hartmut von Hentig och skall förstås som gränsöverskridande. Det betonar att bildning sker överallt och alltid, av positiva såväl som negativa orsaker. Ljunggren och Öst (2002) vill med detta visa på bildningens gränsöverskridande funktion, vilken, de anser, skulle kunna ligga till grund för ett nytt universitet.

Istället, för att som idag, betona gränser mellan till exempel vetenskap, politik och kultur eller mellan universitetens olika institutioner ser de ett universitet som de beskriver på följande sätt:

Snarare borde universitetet acceptera osäkerhet, öppenhet och reflexivitet som grund för sin självförståelse. Därmed skulle frågor om lärande och kunskap ges andra innebörder, eller i bästa fall ersättas med andra begrepp, som motiverar andra handlingar och som skapar nya situationer och relationer mellan vetenskap, politik och kultur. De handlingar vi anser borde utmärka ett nytt universitet är handlingar som innebär en hög grad av utmaningar. De situationer som i sin tur kan generera sådana handlingar är situationer där studenten kan relatera till ett innehåll som utmanar hans eller hennes identitet (a.a. s. 16f).

#### 4.5.2 Bildning - en grund för demokratin

Liedman (2000) betonar bildningens och allmänbildningens roll i en väl fungerande demokrati. För att förstå demokratin och dess spelregler och inte begränsas av en alltför reducerad syn på demokrati behövs en god allmänbildning. Demokrati skall levas ut inte betraktas som ett regelverk som skall följas. Liedman lyfter fram två former av demokrati. Dels den *beskyddande* demokratin som har till uppgift att värna de mänskliga rättigheterna. Dels den *utvecklande* demokratin som istället betonar demokratin som medborgerlig utveckling mot en allt högre kompetens. Den senare, anser Liedman, har sina rötter i Humboldts bildningssyn vilken också delas av exempelvis Dewey. ”*Både Humboldt och Dewey framhäver möjligheten av en fri, ändlös bildningsprocess, låt vara att den process som Dewey ställer som ideal har en mycket vidare innebörd, med tyngdpunkten i det praktiska snarare än det teoretiska*” (a.a. s. 16). Liedman beskriver allmänbildningens kärna som förmågan att distansera sig. Denna distansering har förmåga att leda till perspektivskifte hos individen och därmed till omformning och bildning.

Allmänbildningen, anser Liedman, bör ligga till grund för ett lärande som pågår hela livet och inte förpassas till en viss tid i skolan där man får lära sig de grundläggande färdigheterna för att klara av livet. Kunskap får aldrig bli något som ligger utanpå eller ett hastverk. Kunskap måste få tid att sjunka in och förändra och omforma individen tänkande och handlande.

En förutsättning för en demokratisk människo- och samhällssyn är vidgade horisonter och en uppövad fantasi eller inlevelseförmåga i andra människors livsvillkor och tänkesätt. Tolerans kan inte läras som utantillläxa utan är ett sätt att betrakta och behandla andra människor. I vägen för dessa ideal ligger den betygshets och examenspress som befordrar kunskaper *ad hoc* (Liedman 2000, s. 22f).

#### 4.5.3 Skolan som integrationsinstrument.

Sundgren (1995) lyfter upp frågan om elevers tanke och yttrandefrihet i skolan, vilka han anser vara starkt decimerade. Sundgren ser skolans uppgift som att *”utveckla människors individualitet och samtidigt bidra till att forma deras kollektivitet, förmåga att ta hänsyn till andra, att vara solidarisk”* (a.a. s. 48). Han ser skola och demokrati som två intimt sammanflätade strukturer vilka bidrar till att samhällets och statens legitimitet bibehålls. Detta innebär att skolans pedagogiska uppgift inte går att skilja från den demokratiska uppgiften. Skolan upplever idag en identitetskris, enligt Sundgren, vilken han uttrycker så här:

Idag verkar det som om skolan ifrågasätts, både utifrån av avnämarna och inifrån, av eleverna. Såväl statsmakten själv som företrädare för näringsliv och högre utbildningar har pekat på skolans bristande förmåga att ge barn och unga adekvat förberedelse för det samhälle som väntar efter skolgången. Främst är det då bristande självständighet, oförmåga att reflektera kritiskt och att hantera en accelererande förändringstakt i samhället som kritiserats (a.a. s. 50).

Denna legitimitetskris har ur elevorganisationernas perspektiv att göra med att eleverna saknar makt över sin egen kunskapsprocess. Detta förklarar Sundgren med att den kunskap som förmedlas i skolan inte förmår landa i elevernas livsvärld. Den är snarare anpassad för en textbaserad och abstrakt kontext. Men om man accepterar skolans och demokratins nära relation, anser Sundgren, att det skulle kunna gå att komma till rätta med legitimitetskrisen.

Skolan, menar jag, skulle kunna vara den samhällsinstitution som påbörjade och etablerade ett öppet samtal mellan de blivande medborgarna. Det betyder naturligtvis inte ett samtal utan innehåll, kunskap. Men ett samtal vars ändamål är att lära barn och unga formulera sin egen förståelse av världen, reflektera över den och värdera den. Det gemensamma syftet att tillsammans kunna ta ställning till framtiden. Frågorna om hur livet kan utformas står då ständigt på dagordningen (a.a. s. 62f).

Här lyfter Sundgren fram reformpedagogiken och folkbildning som goda exempel vilka han anser har *”i sina olika sammanhang, betonat vikten av att eleverna får fullfölja sin egen resa på väg mot en mer kvalificerad omvärldsförståelse”* (a.a. s. 65). För att skolan på ett bättre sätt skall kunna fungera som integrationsinstrument behöver den i större utsträckning ta sin utgångspunkt i elevernas omvärldsförståelse, och inte som så ofta sker idag, underkänna densamma. Sundgren lyfter här istället fram den tradition som varit förhärskande inom folkhögskolevärlden, vilken präglats av *”ett öppnare förhållningssätt mellan lärare och elev, ett friare förhållande till stoffet och en långt större vilja att relatera studierna till det jag här kallat elevernas livsvärld och symbolvärld”* (a.a. s. 66).

## 5. ANALYS

I resultatet presenterades de artiklar som utgör studiens empiriska material samlade under gemensamma rubriker. I analysen lyfts litteraturgenomgångens beskrivning av talet om ett livslångt lärande in och de båda diskursernas sätt att tala om lärande bryts mot varandra i ljuset av Habermas begreppsvärld och då framförallt hans användning av begreppen *system* och *livsvärld*.

### 5.1 5.1 Gapet mellan bildningsdiskursen och det livslånga lärandet

5.2

Begreppet livslångt lärande förekommer inte i tidskriften *Utbildning & Demokrati* och dess huvudartiklar mer än vid ett tillfälle. Då i samband med ett refererande till en vision av hur en friare skolform, benämnd ”öppen skola” skulle kunna bli ett forum i gränslandet mellan folkbildningen och den obligatoriska skolan. ”*Vi tror att Öppen skola bidrar med de förutsättningar som Thång och Eriksson menar bör finnas för att ett livslångt lärande ska gynnas* (Blomberg & Jonsson 2002, s. 78). Artikelförfattarna hänvisar alltså i det fallet till andras vision om vad ett livslångt lärande skulle kunna innebära. Att en tidskrift utgiven av en pedagogisk institution med ambition att spegla didaktik och utbildningspolitik inte berör begreppet livslångt lärande styrker det antagande som Uggle (2004, s.45) ger uttryck för:

En av kunskapssamhällets stora utmaningar handlar därför om hur vi skall kunna koppla samman de två dominerande diskurserna om det livslånga lärande, den ekonomiska respektive den kulturella, som ofta levt helt parallella liv - också i den meningen att de aldrig mötts, utan deklarerats i separata rum.

I den obligatoriska och i den frivilliga skolans läroplaner står angivet att skolan har som mål att lägga grunden för ett livslångt lärande. Redan i förskolans läroplan slås fast att: ”*Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande*” (Lpfö 98). På gymnasienivå tas större hänsyn till samhällsutvecklingen och de krav som ställs på individen och hennes framtida förhållande till arbetsmarknaden. ”*De skall få en sådan grund för ett livslångt lärande att de har beredskap för den omställning som krävs när betingelserna i arbetsliv och samhällsliv förändras*” (Lpf 94). *Utbildning & Demokrati* vänder sig till dem som är intresserade av skola, utbildning och dess utbildningspolitiska innebörder.

Det är därför intressant att notera att begreppet livslångt lärande inte förekommer mer än vid något enstaka tillfälle.

### 5.1.1 Begrepp med olika ursprung

Nordvall (2002) bygger sitt resonemang kring bildning som deliberation och beskriver ur ett maktperspektiv folkbildningen som en mothegemonisk praktik. Alltså en aktivitet som bidrar till individens frihet. Bildningen och folkbildningspraktiken slår an ett tydligt underifrånperspektiv. Bildningen skall utgå från folket och befria dem från maktförtryck, en tanke som går tillbaka till det franska idélivet kring slutet av 1700-talet. Rydbeck uttrycker den moderna folkbildningens uppgift på följande sätt:

Den moderna folkbildningen som utvecklades inom de stora folkrörelserna hade - och har - som sitt mål att ställa den som bildar sig i centrum och låta individen själv definiera sitt bildningsbehov. Människor blir inte bildade, de bidrar sig - bildning skall vara en aktiv handling (Rydbeck 2002, s. 34).

Denna frihetssträvan för individen kom också till uttryck hos Oscar Olsson, studiecirkelns grundare, och hans självbildningsideal. En kollektiv bildning som syftade till individuell frihet. (Nordvall 2002) Sundgren anser i likhet med Rydbeck att det som framförallt karakteriserar den moderna folkbildningen är *"friheten och frivilligheten i kombination med den dialogdemokratiska traditionen"* (Sundgren 2000, s. 127). Bildningens uppgift är att leda individen till ökad frihet över tanken och den egna bildningen. Utmärkande för bildningsbegreppets framväxt är underifrånperspektivet och betoningen av individens frihet från maktförtryck.

Begreppet livslångt lärande har sitt ursprung inom FN organet UNESCO (Borgström 1988; Gustavsson 1996). Vid europeiska rådets möte i Lissabon talades det om behovet av ett livslångt lärande för att kunna möta nya krav från omvärlden. Talet om ett livslångt lärande har en tydlig koppling till arbetsmarknaden och globaliseringsprocessen. Ugglå (2004) anser att globaliseringen är själva ursprunget till talet om ett livslångt lärande. Det nya samhälle som växer fram beskriver Stehr (2004) som ett kunskapssamhälle, vilket karakteriseras av *"en värld där kunskap mer och mer bildar grundvalen och ledstjärnan på alla områden för mänsklig aktivitet"* (a.a. s. 16). Utbildning börjar i allt högre grad lyftas fram som ett medel som skall garantera

samhällsekonomisk tillväxt såväl i Sverige som internationellt. Det är med en alltmer kvalificerad arbetskraft som de nya krav som samhälle och arbetsliv ställer skall mötas. Rörlighet är framtidens kännetecken skriver utbildningsdepartementet i sitt förord till Agenda 2000 (Utbildningsdepartementet 1994), varvid betonas att alla måste vara beredda på förändringar och förnyelse. Denna betoning på individens rörlighet motsvarar Rubenssons (1996) kritik mot antagandet att människor i kunskapssamhället behöver besitta särskilda karakteristika. Han menar att det livslånga lärandet målas upp som "det nya Jerusalem" med lösningen på framtidens sociala och ekonomiska problem. Talet om ett livslångt lärande har en tydlig förankring i den statliga och överstatliga utbildningsdebatten med nära koppling till den globala konkurrenssituationen. Utmärkande för begreppet livslångt lärandes framväxt är ovanifrånperspektivet och betoningen av individens anpassning.

#### 5.1.2 De skilda diskursernas förhållande till det för individen menings- och betydelseskapande

Analysen av individens menings – och betydelseskapande tar sin utgångspunkt i "det sammansatta bildningsbegreppet" sådant det framställs under rubriken 2.2.5. Thavenius (1995) beskriver bildning som individens förmåga att "*tolka och använda så många olika kulturella koder som möjligt*" (a.a. s.15). Utifrån denna förståelse ligger bildningens uppgift i att hjälpa individen hantera det komplexa och motsägelsefulla. En beskrivning som väl svarar upp mot den kulturella och meningsskapande aspekt som Uggla (2004) efterlyser i talet om ett livslångt lärande. För att förstå talet om det livslånga lärandet utifrån ett individuellt perspektiv är det viktigt att komma ihåg dess politiska ursprung med betoning på individens anpassning. Ett lärande som initieras uppifrån och alltså inte utgår från individen själv.

När EU 2000 gav ut sitt memorandum och startade en debatt om Europas behov av lärande inför framtiden betonades två orsaker till varför detta var ett viktigt område. Det första var behovet av att klara konkurrensen och anpassningen till nya omvärldskrav. Det andra var att det skall hjälpa Europas innevånare att klara de nya krav som ställs på dem i form av flexibilitet och anpassningsförmåga. Utifrån denna deklaration säger sedan kommissionen att det vilar ett ansvar på varje medborgare att själv ta ansvar för sitt lärande. (Utbildningsdepartementet 2001b)

Denna ansvarsförskjutning mot individen bekräftas också genom utbildningsdepartementets riktlinjer för vuxnas lärande:

Det livslånga lärandet är i grunden ett individuellt projekt ... individcentreringen och anpassningen till de krav det livslånga lärandet ställer utgör hörnpelare i regeringens förslag... alla vuxna ska ges möjlighet att utvidga sina kunskaper och utveckla sin kompetens i syfte att främja personlig utveckling, demokrati, jämställdhet, ekonomisk tillväxt och sysselsättning samt en rättvis fördelning (Utbildningsdepartementet, 2001b, s.1).

Skolverket (1999) anser att det sker en successiv ansvarsförskjutning där ett allt större ansvar för förverkligandet av det livslånga lärandet läggs på den enskilde individen. Den ökade individualisering som sker inom det livslånga lärandet innebär alltså inte en ökad frihet för individen i bemärkelsen att individens lärande i större utsträckning utgår från henne själv. I stället består individualiseringen av att individen får ökade resurser att förverkliga de mål som staten satt upp. En individualisering som inte leder till ökad individuell frihet utan snarare ökat individuellt ansvar. Utifrån denna förståelse blir individen och hennes lärande reducerad till instrument för uppfyllelsen av det nationella projektet om det livslånga lärandet. Individen riskerar att göras till objekt i sin egen livsvärld. Det är med andra ord en negativ individualisering vilken inte befämjar individens menings – och betydelseskapande utan försvårar det. Denna påverkan från systemet där arbetsmarknadsrelaterade faktorer görs till styrmedel för lärande sker till stor del omedvetet och Martin (2003) beskriver processen som ett försök att få samhällsmedborgarna att själva tro att det livslånga lärandet är ett måste. ”*Good citizens must, increasingly, learn to look after themselves*” (a.a. s. 568). På så sätt fungerar medborgarna i allt högre grad självreglerande, genom att de anpassar sina liv efter de oundvikliga spelregler som de känner av. Och det livslånga lärandet kan beskrivas som en form av självuppfyllande profetia. Detta intrång i individens livsvärld ser Habermas som hämmande för individens frihet. Individen och hennes handlande styrs i allt högre grad av arbetsmarkand och pengar istället för genom språk och kommunikation. (Alvesson & Sköldberg 1994) Systemets intrång i individens livsvärld ser Habermas som ett av det moderna samhällets största problem.

Den individualisering som betonas i talet om ett livslångt lärande, kan inte liknas vid den individualisering som bildningsbegreppet knyts till, där individen görs till subjekt i



sin egen livsvärld. I stället beskrivs den som ett instrument eller medel för överlevnad i en samhälleligt såväl som för individen allt hårdare konkurrensutsatt situation. Edwards, Armstrong och Miller (2001) anknyter till denna aspekt av det livslånga lärandet i sitt resonemang om att begreppet implicit bär på den ”goda” tanken om exkludering. Deras resonemang bygger på antagandet att det inte är möjligt att tala om inkludering av individer utan att också explicit eller implicit exkludera några. I hård konkurrens med andra framställs det snarare som ett individuellt överlevnadsprojekt med ständigt skiftande förutsättningar. Här uppstår ett visst glapp mellan den ursprungliga innebörd som UNESCO 1960 gav det livslånga lärandet, där det förutom att anpassa individer till nya krav, också lyftes fram som ett projekt för individuellt självförverkligande och personlig utveckling.

Bildningsdiskursen tar sin utgångspunkt i ett lärande som styrs av individens fria vilja och behov. Det livslånga lärandet tar sin utgångspunkt i statens och samhällets vilja och behov. Denna grundläggande skillnad gör att det inte blir lika meningsfullt att tala om menings- och betydelseskapande i talet om ett livslångt lärande som det är inom bildningsdiskursen. I talet om ett livslångt lärande betonas inte lika starkt som i bildningsdiskursen den dimension av lärandet som jag i den sammansatta bildningsförståelsen valt att benämna *Inifrån – Individuellt* som syftar på individens eget behov av att tolka, förstå och skapa mening av den värld hon befinner sig i.

## **5.2 Folkbildning på glid**

### **5.2.1 Mot en ökad institutionalisering**

Den folkbildning som växer fram på 1900-talet inom de stora folkrörelserna skiljer sig, enligt Rydbeck, från tidigare bildningsinitiativ. Från att historiskt varit en bildning som skulle påföras individen uppifrån, från den redan bildade gruppen handlade det nu istället om att ”*ställa den som bildar sig i centrum och låta individen själv definiera sitt bildningsbehov*” (Rydbeck 2002, s. 34). Nordvall (2002) beskriver denna förskjutning i termer av att bildningen inte bara skulle var *för* folket utan också *genom* det. Denna idé om individens frigörelse har, enligt Sundgren (2002), legat till grund för allt folkbildningsarbete. Från början handlade denna frigörelse om att lämna religiösa föreställningar och myter till förmån för vetenskap och förnuft. Sundgren lyfter fram två

grundläggande antaganden som hela folkrörelsearbetet vilar på. *Det första* är en tro på individens bildbarhet. *Det andra* är en föreställning om att människor behöver, antingen bildas, eller frigöras. Det är någon eller några som upplever ett samhälleligt behov utifrån vilket de skapar ett arbete. Oscar Olsson vision om alla individers behov och längtan efter bildning grundad i den egna livsvärlden ledde fram till studiecirkelverksamheten vilken idag utgör ett av två ben som den institutionaliserade folkbildningen vilar på. Det andra benet är folkhögskoleverksamheten. Båda dessa delar av svenska folkbildningstradition har under senare år förändrats. Bergstedt och Helmstad (2003) ser i denna förändring en utveckling mot en ökad betoning av folkbildning som institution. Där betraktas de, enligt Bergstedt och Helmstad, som förvaltare av tradition och historia och reduceras på så sätt till ett minnesmärke. Regeringen (Engman 2004) satsar dock på folkbildningsorganisationerna genom att låta dem bli aktörer på den vuxenutbildningsatsning som skett och sker. Här knyts folkbildningen till friskoleverksamhet, KY-utbildningar och lärcentra. Även i den stora utbildningsatsningen "kunskapslyftet" spelade folkbildningsorganisationerna en viktig roll. Även om denna utveckling tryggar folkbildningsrörelsernas framtid förändras dess förutsättningar i stor utsträckning. Från att ha haft frihet och flexibilitet som honnörssord styrs de nu i allt högra grad av betyg och läroplaner. Sundgren (2000) menar att det är tveksamt om folkbildningen någonsin varit den fria verksamhet som den själv betonat. Istället skall den förstås som institutionaliserad och delvis också professionaliserad.

Folkbildningen agerar på så sätt som en aktör i det livslånga lärandets icke-formella del tillsammans med personal – och marknadsutbildningar och liknande. Folkbildningens grund är inte längre upplysningens frihetstanke eller självbildningsidealet, istället är det marknadskrafterna som genom nödvändiga politiska beslut styr folkbildningen. Folkbildningen utgör på så sätt ett utbildningspolitiskt instrument för ett framgångsrikt samhällsbygge. Habermas anser att detta är ett av de största och mest grundläggande problem vi har. När yttre krav från systemet och dess subkulturer tvingar sig på individen och kolonialiserar dennes livsvärld och begränsar individens livsvärld. Livsvärlden blir i allt större utsträckning monetariserad och byråkratiserad och präglad av instrumentellt handlande. (Månsson 2003) Den svängning som folkbildningen gjort i form av ökad marknadsanpassning innebär alltså, utifrån Habermas tänkande, att dess ursprungliga tanke om att verka för individens frihet starkt begränsas. Folkbildningsorganisationerna, som en del av det livslånga lärandet, lyder under samma

krav på individuell anpassning gentemot den globala konkurrenssituationen. Eriksson (2002) lyfter fram folkhögskolornas roll i att ta sig an underordnade grupper vilket i sig är en vällovlig uppgift. Risken som lyfts fram är dock att folkbildningen riskerar att *”bli en förvaringsplats för marginaliserade grupper”* (a.a. s. 66). På så sätt minskar folkhögskolans förmåga att bli en bildande arena för jämlikar. Dess deliberativa samtalsmiljö beskärs och kvar blir grupper som får det allt svårare att bli delaktiga i samhällslivet.

### 5.2.2 Folkbildningsvisioner utanför institutionsgränserna

I studiens empiriska material söker författare efter den ursprungliga folkbildningsvisionen vilken de anser har förflyttat sig utanför den institutionaliserade folkbildningens väggar. Bland annat lyfts de nyare progressiva rörelserna, där *”Attacrörelsen”* får tjäna som exempel, fram. Nordvall (2002) ser i dessa den mothegemoniska kraft som han menar präglade de traditionella folkrörelsernas framväxt. Denna kraft bestod i att våga ifrågasätta rådande tankemönster och maktstrukturer. Den samtida folkbildningen i form av till exempel studiecirkel, anser han, har förutsättningar att fylla en sådan funktion av mothegemonisk kraft men utnyttjas alltför lite. Nordvall söker efter den kraft som bland annat resulterade i franska revolutionens uppror mot makten år 1789. En folkbildning som vågar ge sig i kast med det annorlunda. Också Sundgren (2000) ser det som viktigt att ett pedagogiskt projekt vågar fånga upp olika synsätt till diskussion. Att det nationella pedagogiska projektet inte likriktar individer på ett sätt som gör att allt som skiljer sig rensas bort. Genom en alltför stark likriktning tas möjligheterna till genuina möten bort, vilka i sin tur utgör fundamentet för bildning och en deliberativ demokrati. Ett annat exempel som lyfts fram är *”Öppen skola”* i Örebro där folkbildningens frihetskrav har förverkligats till den grad att det helt saknas yttre regelverk och gränser.

Deltagande, takt och stöd av lärare bestäms helt av deltagaren. Blomberg och Jonsson (2002) betonar behovet av en stark inre drivkraft för att skolan skall fungera. De har hämtat inspiration från folkbildningstraditionen och lyft fram det som den traditionella folkbildningen förlorat nämligen en bildning som helt utgår från individens behov och önskemål. Detta inflytande över sin egen lärsituation anser de utgör en stor del av den motivation deltagarna känner. Utöver detta försöker man i projektet skapa en trivsamt

miljö att lära i. Blomberg och Jonsson (a.a. s. 78) uttrycker att: *”Vi tror att Öppen skola bidrar med de förutsättningar som Thång och Eriksson menar bör finnas för att ett livslångt lärande skall gynnas.”* Här läggs tyngdpunkten på det livslånga lärandet som ett pedagogiskt projekt. Det tar sin utgångspunkt i individens frihet, vilket analysens inledande del visat inte är en självklar syn. De ser alltså den individuella friheten som central för att ett lärande som sträcker sig genom hela livet skall gynnas. Här knyter de an till bildningsdiskursens allra mest centrala postulat. Om det är möjligt att tala om att den svenska folkbildningen besitter något utmärkande drag i förhållande till bildningsprocessen så anser Sundgren (2000, s.127) att det framförallt skulle vara *”friheten och frivilligheten i kombinationen med den dialogdemokratiska traditionen”*. Exemplet ”Öppen skola” visar på möjligheten att skapa plattformar som strävar efter ett frihetligt bildningsideal som utgår från den enskilde individen och är fritt från tvång. Människan har en egen inneboende drivkraft till nytt lärande (Nordin 2004). Bara om den individuella friheten utgör grunden finns förutsättningar att skapa den politiska kultur som är intellektuell på bred front och inte lider av bildningsprivilegier, som Habermas efterlyser.

### **5.3 Bildningsdiskursens vision**

#### 5.3.1 Frihet att tolka

I bildningsdiskursen, sådan den förs i studiens empiriska material, finns en vision om att hitta tillbaka till rötterna. Att i både folkbildningstraditionen, skolväsendet och lärandet på nytt låta bildningens frihetsideal utgöra grunden. Gustavsson (2002) beskriver hur folkbildningen under 1900-talet växer fram som en potentiell kraft i förverkligandet av den framväxande progressivismen och dess tro på individens möjligheter att påverka sitt liv. *”Progressivismens särart som syftar till att människor fritt kan argumentera och reflektera över den tillvaro av vilken de tidigare utgjort en oreflekterad del”* (a.a. s. 91). Det starka självbildningsideal som växer fram har sedan kommit att utgöra grundtanken i det framväxande folkbildningsarbetet. Rydbeck (2002) beskriver denna grundtanke på följande sätt: *”Den moderna folkbildningen som utvecklades inom de stora folkrörelserna hade - och har - som mål att ställa den som bildar sig i centrum och låta individen själv definiera sitt bildningsbehov. Människor blir inte bildade, de bildar sig – bildning skall vara en aktiv handling”* (a.a. s. 34). Nordvall (2002) beskriver detta

självbildningsideal som en kollektiv bildning vars syfte är att uppnå frihet för individen. Den frihet som kommer till uttryck i förhållande till folkbildningen beskrivs som individens makt över den egna tolkningsprocessen och knyter an till det som lyfts fram som bildningens kärna, att all bildning tar sin utgångspunkt i det personliga. Utifrån det personliga sker sedan ett växelspel mellan individen och hennes omgivning i likhet med den hermeneutiska processen mellan delarna och helheten för att nå ökad insikt och förståelse. Gustavsson (2003) beskriver denna bildningsprocess som en rörelse mellan de egna förutsättningarna och det för individen främmande i en meningsskapande praxis. Den kulturellt och historiskt definierade livsvärlden utgör på så sätt utgångspunkt för hennes samspel med sin omgivning. *”Livsvärlden begränsar i egenskap av kontextbildande horisont den aktuella samtalssituationen; samtidigt är den, som en oproblematisk, förreflexiv bakgrund, konstitutiv för ansträngningarna att uppnå en inbördes förståelse”* (Habermas 1995b, s.337). Ur ett sammansatt bildningsperspektiv går det inte att tänka sig bildning utan en tydlig förankring i individens livsvärld. Det är den egna erfarenheten och kunskapen som skall utgöra grund för bildningsprocessen. Sundgren (1995) menar att ett lärande som inte i tillräcklig utsträckning tar hänsyn till den lärandes livsvärld riskerar att förlora sin relevans. Detta ser han som ett av dagens skolas stora problem. Elevernas erfarenheter tas inte på allvar och görs inte i tillräcklig utsträckning till utgångspunkt i undervisningen. Detta anser Sundgren har resulterat i skolans legitimitetskris. Bildningens frihetsvision utgörs på så sätt av dess intima koppling till individens frihet vilken får tjäna som utgångspunkt i ett växelspel mellan individen och hennes omgivning. I exemplet ”Öppen skola” så lyfts också den individuella friheten fram som kanske den viktigaste vinsten för deltagarna. Blomberg och Jonsson (2003) visar där att friheten att själv välja och påverka sin situation var den stora vinsten, snarare än att få välja vilket ämne man skulle läsa. All bildning har sitt ursprung i den personliga friheten (Gustavsson 2003). Bildningen lyfts i empirin fram som förenande mellan livsvärld och system, mellan det partikulära och det universella. Bildning blir människans förmåga att förstå och göra världen meningsfull.

Aristoteles kunskapsbegrepp ”fronesis” lyfts fram som hjälp i förståelsen av bildningens demokratiska aspekt. Gustavsson (2000) beskriver fronesis som ” *förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi. Den kunskapen innefattar en god uppfattning om de konkreta och komplexa detaljer som ingår i situationen*” (a.a. s. 81).

En definition som väl stämmer överens med det som eftersträvas av bildningen. En förmåga att kunna orientera sig i tillvaron. Fronesis skall dock inte förstå som endast förnuftsbaseade resonemang och kalkyler vilka styr individens val utan inbegriper även individens känsloliv. Gustavsson (2000) ser fronesiskunskapen som en referensram för individens handlande i likhet med den funktion som Habermas tilldelar livsvärldsbegreppet. Fronesiskunskapen hjälper individen att fungera i samhället och skapar förutsättningar för henne att förstå och tolka dess koder.

### 5.3.2 Frihet att delta

I den bildningsvision som kommer till uttryck i bildningsdiskursen finns, som lyfts fram ovan, en tydlig bild av en bildning grundad i individens frihet. Denna frihet ses dock inte som ett självändamål, utan knyts till ett samhällsengagemang och en väl fungerande demokrati. Gustavsson (2003) anser att betoningen av bildningens demokratiska aspekt är stark i nordisk bildningstradition. I Thavenius (1995) förståelse av bildningsbegreppet ligger förmågan att i så stor utsträckning som möjligt kunna tolka kulturella koder. Ett resonemang som Gustavsson (1996) menar knyter an till lärande i dess allra mest grundläggande betydelse, en rörelse mellan det bekanta och det obekanta.

I talet om ett livslångt lärande beskrivs en förskjutning mot en ökad individualisering (Skolverket 1999; Utbildningsdepartementet 2001b). En förskjutning som innebär ökat individuellt ansvar. Det är inte längre statens ansvar att dess medborgare lär sig och tar till sig utbildningssatsningar, istället kommer det an på individen själv. I och med den ökade individualiseringen får också de socioekonomiska aspekterna en allt mer framträdande roll. Utbildningsdepartementet ger uttryck för oron att de som inte tidigare tagit aktiv del i samhällslivet inte heller tar del i de möjligheter som finns inom ramen för det livslånga lärandet. I stället för den positiva utveckling som både kommissionen och utbildningsdepartementet önskar sig riskerar då istället de gamla klyftorna i samhället att cementeras ytterligare. Edwards, Armstrong och Miller (2001) ser i diskursen kring det livslånga lärandet just faran av att i alltför hög grad bidra till exkludering av människor. Genom att starkt betona inkluderingen så tar man automatiskt också spjörn mot några som står utanför, anser de. Alla har inte, eller får inte samma möjligheter till lärande, många faktorer spelar in för hur utfallet blir. De ser

i ekonomins allt större inflytande, en monetariserad subkultur som kommit att i allt högre grad kolonialisera individens livsvärld. När ekonomin blir styrmedel skapas ojämlikhet mellan de grupper som har och de som inte har. Det finns en diskrepans i de två synsätten. Little (2003) visar hur faktorer på både individuell, grupp och nationell nivå spelar in och påverkar den enskilde individens förhållningssätt till lärande genom livet. Det som utgör individens livsvärld är samtidigt det som skapar möjligheter och begränsningar. Bergström (1999) ser utveckling mot ökad individualisering i de politiska dokumenten som problematisk. Han anser att det individuella och gemensamma istället skall förstås som två sidor av samma mynt. En bildad människa är utifrån denna syn en person som kan förena dessa båda aspekter och som är inbegripen i en diskussion kring sin samtid och framtid. Också Sörlin (2000) knyter an till resonemanget om en alltför stark åtskillnad mellan det samhälleliga och det individuella. *”Ett socialt lärande som fortsätter att skilja mellan den enskilda människans lust att lära, å ena sidan, och samhällets krav å den andra – ett sådant lärande blir i själva verket aldrig socialt eller civilt”* (a.a. s. 42). Det livslånga lärandets betoning på individualisering förlorar en aspekt av lärandet i relation till dess syfte och mål. Sörlin ser ett intimt samband mellan bildning och politiskt engagemang.

En bildad människa är politisk och bildning är något som skall levas ut:

En person som har en massa kunskap men som inte besitter någon av dessa civila egenskaper är inte en människa som kan förena bildning och samhälle. Och inte heller en människa som kan översätta kunskap från läroboken eller laboratoriet till det samhälleligt meningsfulla (a.a. s. 45).

Bildningens praktiska betydelse betonas. *”Bildningsbegreppet måste tas ned från sin idealistiska och nyhumanistiska piedestal och sättas mitt i staden”* (a.a. s. 46). I denna praktiska samhällsbetydelse lyfts vid sidan av fronesiskunskapen, som praktisk klokhet och individuell referensram, också vikten av dialog fram. *”Det dialogiska förutsätter att alla, inklusive majoriteten, förändras i mötet med andra”* (Gustavsson 2003, s. 50). I dialogen sker ett utbyte av horisonter där alla, inklusive majoriteten, måste vara beredd att ompröva och se saker ur den andres perspektiv. Habermas ser den kulturellt och historiskt definierade livsvärlden som grund för all form av kommunikation. Livsvärldens styrmedel är språk, normer och värderingar vilka därmed utgör en

förutsättning för den eftersträlvade dialogen. Även Liedman (2000) betonar, i den artikel som ingår i det empiriska underlaget, bildningens praktiska funktion. Bildning är, menar han, inget som lärs som utantillläxa utan skall snarare förstås som ett förhållningssätt gentemot andra. Detta ”bildade förhållningssätt” ser han som ”en förutsättning för en demokratisk människo- och samhällssyn” (a.a. s. 22). Ett förhållningssätt som han anser att skolan riskerar att förlora i all betygshets och examenspress som istället främjar kunskaper *ad hoc*. Sundgren (1995) anser att denna utveckling, där skolans verksamhet i stor utsträckning är anpassad efter en textbaserad och abstrakt kontext utan kontakt med elevernas livsvärld, riskerar att också missa sin demokratiska uppgift. När eleverna inte längre har makt över sin egen kunskapsprocess får de inte med sig de nödvändiga färdigheterna för att klara ett framtida samhällsengagemang. De saknar, enligt Sundgren, i allt för hög utsträckning förmåga att tänka kritiskt, fungera självständigt och hantera samhällets accelererande förändringstakt. Ljunggren och Öst (2002) vill mot denna bakgrund se ett universitet som i större utsträckning präglas av politisk handling, där gränserna mellan politik, kultur och vetenskap suddas ut och istället ”Allting” i Hentigs<sup>3</sup> bemärkelse utgör grunden för vad som skall läras. Bildningens gränsöverskridande funktion med betoning på studentens personlighetsutveckling skulle kunna ersätta systemet med vattentäta skott mellan olika ämnesområde och institutioner och på så sätt också på ett bättre sätt spegla den verklighet som studenterna så småningom kommer ut i. Den erfarenhet som individen bär med sig från skolan kan påverka hennes vilja till lärande också senare i livet Detta visar Little (2003) i sin studie. Hennes resultat styrker Sundgrens (1995) tanke om att skolan lägger grunden för individens fortsatta liv och förbereda henne på bästa sätt. Om skolan varit en positiv upplevelse är vi i större utsträckning benägna att se positivt på lärande och skolliknande initiativ senare i livet. På så sätt lyfts, utifrån empirins starka samband mellan bildning och demokrati, skolans uppgift att fostra demokratiskt välfungerande medborgare.

---

<sup>3</sup> Hartmut von Hentig (1997) använder begreppet ”Allting” för att tydliggöra att allting, positiva såväl som negativa upplevelser och erfarenheter formar individer. ”Allting, till och med när det känns långtråkigt, likgiltigt eller avskräckande. I så fall utgör detta den bildande effekten” (a.a. s. 13).



## 6. DISKUSSION

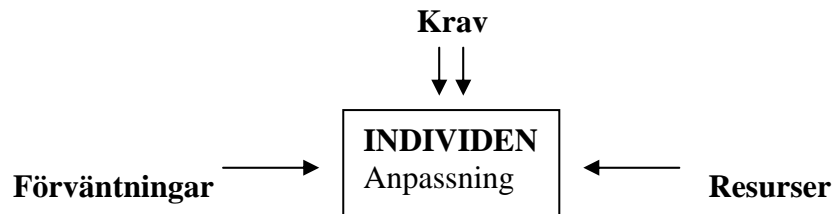
### 6.1 Livslångt lärande och Bildning – pedagogiska projekt med olika grundackord

#### 6.1.1 Mellan anpassning och frihetssträvan

Habermas begrepp *system* och *livsvärld* är användbara för förståelsen av bildningsdiskursen respektive talet om ett livslångt lärande. Som framkommit av analysen har de båda diskurserna olika ursprung vilket påverkar dem och deras utformning. Diskurserna utgår från olika perspektiv. Det livslånga lärandet med sitt ursprung inom UNESCO och OECD präglas av ett systemperspektiv och betonar individens anpassning. Det lyfts fram som ett pedagogiskt instrument vilket skall säkra nationers konkurrenskraft och medborgares förmåga att flexibelt anpassa sig. Den ökade individualisering som beskrivs inom det livslånga lärandet innebär inte, en för individen, ökad grad av frihet i sin bildningsprocess. I stället beskrivs individualiseringen som ett ökat individuellt ansvar för varje medborgare. Varje medborgare har ett eget ansvar att fullfölja visionen om det livslånga lärandet och bidra till nationens framgång. Den individualisering som beskrivs i det livslånga lärandet bidrar på så sätt i stället till att begränsa individens frihet och ersätta den med samhällets förväntningar. Det är upp till varje enskild medborgare och hennes ansvarskänsla att bidra till att uppfylla den övergripande visionen om en konkurrenskraftig nation baserad på kunskap. Individens livsvärld kommer mot denna bakgrund att styras av arbetsmarknaden och pengarna istället för av kommunikativt handlande mellan individer där språket får fungera som medium. En utveckling som motverkar den deliberativa demokratitanken vilken istället syftar till att utveckla individens livsvärld.

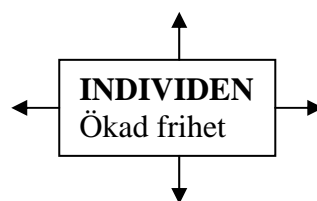
Det lärande som lyfts fram inom det livslånga lärandet tar till stor del sin utgångspunkt i faktorer som ligger utanför individens livsvärld. Individen förfogar på så sätt inte själv över de styrmedel som initierar hennes lärande. Dessa initierande yttre faktorer utgör därmed, utöver individens egen livsvärld, en indirekt ram inom vilken möjligheter till lärande utformas. Genom de krav och förväntningar som uttrycks av bland annat utbildningsdepartementet och EU-kommissionen och genom de resurser som tilldelas

och görs reella för individen genom utbildnings- och arbetsmarkandsinsatser sätts ramarna upp inom vilka det livslånga lärandet är tänkt att ske. Lärandet blir då liktydigt med anpassning efter dessa ramar vilket figuren nedan visar.



*Figur 4.* Lärande i talet om ett livslångt lärande med utgångspunkt i yttre faktorer. Strävan efter anpassning.

I bildningsdiskursen är utgångspunkten ett livsvärldsperspektiv. Med sitt ursprung i upplysningen och det tidiga 1900-talets självbildningsideal betonas individens frihet och tron på allas lika värde. Här betonas inte på samma sätt samhällets krav utan snarare individens rättighet och vilja till bildning. Denna tanke ligger till grund för bildningsdiskursen och grundandet av de olika folkbildningsrörelserna med ambitionen om frihet och flexibilitet som sitt signum. En central tanke har varit att människor inte blir bildade, utan bildar sig själva. Det är ett lärande och en utveckling som tar sin utgångspunkt i individens egen längtan. Här blir det inte några förutsättningar utanför individen som bildar ramen för hennes möjligheter utan endast hennes egen livsvärld. Utifrån individens livsvärld med dess möjligheter och begränsningar kan ett växelspel ske mellan henne och omgivningen i en meningsskapande praxis likt den som sker i den hermeneutiska processen mellan delarna och helheten.



*Figur 5.* Bildningsdiskursens lärande med utgångspunkt i individen. Strävan efter frihet.

Med språket och dialogen som medium utvecklas individen i interaktion med sin omgivning och utvecklar en allt bättre tolkningsförmåga av de olika kulturella koder

hon möter. Denna bildningsprocess bidrar till en ökad frihet för den enskilda människan och lägger grunden för det deliberativa demokratiprojektet. Genom att bildningsdiskursen och dess självbildningsideal tar ett tydlig avstamp i individens livsvärld, med dess betoning av språkets betydelse, uppstår inte samma problematiska förhållande mellan *systemet* och *livsvärlden* som återfinns inom talet om ett livslångt lärande. Systemet påverkar inte individens livsvärld eller hennes frihet på ett negativt sätt utan bildar istället en gemensam arena för intersubjektiv kommunikation.

### 6.1.2 Konsekvenser för individens menings- och betydelseskapande

Bildningens och det livslånga lärandets fokus på frihet respektive anpassning ligger till grund för hur de förhåller sig till individens menings- och betydelseskapande. Respektive diskurs bär inom sig, mer eller mindre uttalat, risker för individen. I talet om ett livslångt lärande lyfts oron fram explicit att alla inte har samma möjligheter att tillgodogöra sig det livslånga lärandets möjligheter, bland annat av utbildningsdepartementet. Edwards, Armstrong och Miller (2001) lyfter i sitt resonemang fram att talet om inkludering av alla implicit innebär exkludering av några. Något som Little (2003) visar kan bero på en mängd olika faktorer som till exempel social klass, personlighet och familjebakgrund. Utöver dessa kan också nämnas de resurser i form av utbildnings- och arbetsmarknadsåtgärder som skapas för att underlätta det livslånga lärandet, vilka indirekt också bildar ramar inom vilka möjligheter till lärande skapas. Vad som inte kommer fram men som implicit utgör ett grundfundament för förståelsen av talet om ett livslångt lärande är dess betoning av lärande som anpassning. Ett lärande som har som incitament individens anpassning till samhällets krav och därmed utgår från något utanför individens egen erfarenhet. Lärandet frikopplas från individens livsvärld och reducerar därmed hennes möjligheter till menings- och betydelseskapande. Detta medför svårigheter för det livslånga lärandet att bli det projekt för självförverkligande och personlig utveckling som det ursprungligen bekände sig till. Ett menings- och betydelseskapande utan kontakt med individens livsvärld är svårt att tänka sig. Ett lärande med ambition att vara bildande och formande måste någon gång nå fram till det som skall bildas eller formas. Utifrån Habermas resonemang skulle det livslånga lärandet kunna beskrivas som ett kolonialiserande subsystem vilket medför en ökad monetarisering av individens livsvärld och därmed begränsar hennes förmåga till kommunikativt handlande. Bildningsdiskursen utgår från

en positiv syn på människan och hennes vilja till egen utveckling och att ta sin utgångspunkt i individens livsvärld utgör själva kärnan. Bildning beskrivs av Thavenius (1995) som förmågan att tolka kulturella koder snarare än att besitta specifika ämneskunskaper, även om dessa kan utgöra en del av bildningen. En individs förmåga att kunna skapa mening och betydelse av de sinnesintryck hon får och de erfarenheter hon gör av sin omvärld, positiva såväl som negativa. Allt det individen möter och upplever formar och bildar henne i någon bemärkelse. Denna breda bildningssyn lyfter Hentig fram med sitt begrepp *Allting*. Allt som står i kontakt med individens livsvärld påverkar och formar henne. Här står individen och det som händer med henne i lärprocessen i centrum på ett tydligare sätt än vad som är fallet i talet om ett livslångt lärande. Där målet med lärandet oftare står i centrum än individen själv. Detta skapar diametralt olika förutsättningar för respektive diskurs att tala om lärande.

Sundgren (1995) lyfter fram folkbildningstraditionen som en förebild i att låta elever fullfölja sin egen resa. Han anser att elevernas lärande inom folkbildningen är friare än i det ordinarie skolväsendet där lärostoffet i stor utsträckning är bestämt på förhand. Här ligger stora framtida utmaningar för en skola vars ambition är att fostra demokratiskt aktiva medborgare till ett livslångt lärande.

Faran i bildningsdiskursen menar jag ligger i dess starka betoning på jämlikheten. Alla delar samma reella möjligheter att bilda sig. Enligt Habermas utgör livsvärlden inte bara en grund för individens möjligheter utan också för hennes begränsningar där ingen livsvärld är den andra lik. Bildningsdiskursen ger uttryck för en positiv syn på bildningens förmåga att skapa förutsättningar för demokrati, frihet, kommunikation och skapandet av en skola med tydligare fokus på politisk handling och demokratisträvande. Diskursen sker i en utpräglad akademisk miljö vilket kan förklara att den i relativt liten omfattning behandlar praktiska faktorer som på individuell och samhällelig nivå kan försvåra bildning. I talet om ett livslångt lärande lyfts sådana omständigheter fram på ett tydligare sätt, bland annat Little (2003) beskriver flera olika faktorer på individnivå, gruppnivå och nationell nivå. I bildningsdiskursen betonas språkets betydelse för det kommunikativa handlandet och för utvecklingen av en deliberativ demokrati. Mot bakgrund av språkets centrala roll i diskursen anser jag att en fördjupad problematisering kring det samma hade varit av stort intresse. De båda diskursernas likheter och skillnader vilka jag beskriver utifrån begreppen *frihet* och *anpassning*

kunde kanske också ha förklarats utifrån relationen mellan *teori* och *praktik*. Bildningsdiskursen hade då fått stå som representant för teorin med sin förankring inom den akademiska världen och talet om ett livslångt lärande som den praktiska utifrån sin funktion som utbildningspolitiskt slagträ.

### 6.1.3 Folkbildningen – en del av det livslånga lärandet

Folkbildningen är en del av den bildningsvision som tar fart i början på 1900-talet där frihet och flexibilitet görs till honnörssord. De kurser som hölls var flexibla såväl till innehåll som deltagande. Deras mål var att stärka individens frihet och egna längtan efter utveckling. Den utveckling som skett under senare tid beskrivs som en institutionalisering och professionalisering där folkbildningen blivit likställd med folkhögskola och studiecirkelverksamhet (Rydbeck 2002). Folkbildningen har blivit ett komplement till den ordinarie skolan med delvis liknande uppgifter. Denna utveckling har drivits på genom ökade krav på examensbevis och fastlagd läroplan. Den ursprungliga strävan efter ökad individuell frihet med utgångspunkt i individens livsvärld har fått stryka på foten för samhällets nya behov. Denna utveckling syns också i talet om det livslånga lärandet där folkbildningen lyfts fram som en aktör inom det icke-formella lärandet. Folkbildningen har på så sätt utvecklats från att ha varit en del i bildningsdiskursen och dess strävan efter frihet till att verka under samma anpassningskrav som talet om ett livslångt lärande. Folkbildningen skall mot denna bakgrund idag snarare förstås som en del av den diskurs som talar om livslångt lärande än den som behandlar bildning. Denna utveckling beskrivs som negativ i empirin som på nytt skulle vilja se en folkbildning präglad av frihet och flexibilitet. Om detta är möjligt inom ramen för de traditionella folkbildningsinstitutionerna är oklart. Blomberg och Jonsson (2002) tar upp exempel där folkbildningsidealen förverkligats på ett nytt sätt. De lyfter fram ett försök inom ramen för den nationella satsningen *kunskapslyftet* i Örebro med namnet *Öppen skola* där man försökt skapa ett forum för lärande i folkbildningens ursprungliga anda. Nordvall (2002) lyfter fram *Attacrörelsen* som själva beskriver sig som en folkbildningsrörelse med syfte att bedriva samtals och studiegrupper av olika slag som ytterligare ett nytt uttryck för folkbildning. Studien ger inga enkla svar på folkbildningens framtid men vad empirin ger tydligt uttryck för är dess längtan efter ett lärande som tar sin utgångspunkt i individen med en strävan efter frihet. Här delar jag Nordvalls uppfattning om vikten av att inte likställa

folkbildning med det som sker inom särskilda institutioner utan istället våga fånga upp folkbildningsinitiativ där de poppar upp. Här ligger en stor utmaning för framtidens folkbildare, i att hitta former och arbetssätt för att fånga upp dessa nya uttryck för folkbildning.

## **6.2 Bildning som grund för demokratiutvecklingen**

### **6.2.1 Rätten till ett eget språk**

I studiens teoretiska såväl som empiriska material lyfts språkets betydelse fram. Som nämnts tidigare betonar Habermas språkets betydelse som medium för ett kommunikativt handlande mellan individer. Språket utgör det redskap som gör det möjligt att förnuftsmässigt resonera sig fram till det bästa argumentet i samtalsituation. Språket utgör på så sätt ett av demokratins grundfundament. Gustavsson (2003) lyfter fram denna aspekt mot bakgrund av den hermeneutiska traditionen och dess betoning av dialogen som grund för de beslut som fattas i ett samhälle. I dialogen skall alla på en intersubjektiv nivå vara beredda till omprövning. På så sätt förändras samhället genom individers samspel och dialog med varandra, allt detta med språket som utgångspunkt. I en sådan dialog förutsätts att alla deltar på lika villkor, att alla är beredda till omprövning, även majoriteten och den som har maktövertag. Här lyfter studien fram skolan som en viktig aktör tillsammans med hem och familj i att fostra barnen och ungdomarna till att tänka självständigt, kritiskt och att våga säga sin åsikt. Little (2003) lyfter fram vikten av det kapital man får med sig hemifrån genom sin uppväxt vilket sedan ligger till grund för individens agerande genom hel livet. Språket har sin hemvist i individens livsvärld utifrån vilken den bildande dialogen måste ta sin utgångspunkt. För att en dialog skall kunna göra anspråk på att vara bildande förutsätts att individen själv får formulera sina tankar och uttrycka sina behov. Utan ett eget språk finns inga förutsättningar för dialog, bildning eller i förlängningen demokrati.

### **6.2.2 Bildning – grunden för demokratin**

I bildningsdiskursen vävs bildningstanken samman med demokratiutvecklingen. Den ses som praktik, något som skall levas ut. En bildad person är en politisk individ i vilken samhälle och individ smälter samman. Gustavsson (2003) anser att den nordiska

betoningen av bildningens demokratiska aspekt alltid varit stark. Det finns alltså en tydlig linje i empirin mellan individens frihet, bildning och ett demokratiskt samhällsengagemang. Demokratins praktik knyts i empirin främst till skolans värld. Dels det ordinarie skolväsendet som till stor del anses ha tappat bort den aspekten till förmån för renodlad ämneskunskap. Det är i skolmiljön som barnen och sedermera universitetsstudierande skall lära sig att tänka fritt och kritiskt. Jag ser här som en viktig uppgift för skolan att inte bara förmedla kunskaper, utan framförallt hjälpa dem formulera ett eget språk. Utan språket faller hela idén om bildning och i förlängningen också demokratitanken. Habermas är noga med att poängtera vikten av ett brett deltagande i samhällsdebatten vilket utgör borgen för att bra beslut fattas. Men deltagandet i sig räcker inte som garant för att skapa ett gott klimat att fatta beslut i, det krävs också bildning. Bildning i den bemärkelsen som lyfts fram i studien där bildning utgör varje individs meningsskapande praktik, hennes förmåga att förstå tolka och leva sig in i andras verklighet. Utan en sådan bildning går förutsättningarna för ett kommunikativt förnuft förlorade. Ett samtal med deltagare som inte kan reflektera över sin egen position kan aldrig bli förnuftigt. I stället blir det en maktkamp där förnuftet kopplas bort och känslorna utgör ensam grund för beslutsfattandet. Bildningen utgör på så sätt själva grundfundamentet för att talet om demokrati med ett brett deltagande överhuvudtaget skall vara meningsfullt. Att då konstatera att den politiska debatten kring det livslånga lärandet till stor del inte berör denna individens meningsskapande bildning väcker frågor och funderingar. Här kan man ana en utveckling där den enskilde individen och hennes lärande i allt högre grad frikopplas från hennes livsvärld, vilket i sin tur försvårar verklig bildning. Bildning tar tid, det handlar om att skapa en förståelse av sin omvärld på ett sätt som inte bara flimrar förbi utan som faktiskt får möjlighet att ombilda och omforma individen och hennes livsvärld.

### **6.3 Framåtblickande reflexioner**

Det dikotoma förhållande som beskrivs i föreliggande studie mellan ett lärande som präglas av anpassning respektive strävan efter frihet berör grundläggande pedagogiska frågor kring hur och varför vi lär. Utifrån bildningsdiskursen poängteras vikten av ett lärande som har sin utgångspunkt i individens livsvärld. Ett lärande som formar och bildar individen och som därför måste få tid och sjunka in. I talet om det livslånga lärandet lyfts inte lärandets menings- och betydelseskapande funktion fram lika tydligt.

På grund av dess starka betoning av individens anpassning till en allt hårdare global konkurrenssituation menar jag att den löper risk att förlora lärandets formande och meningsskapande egenskaper till förmån för ökad flexibilitet. En stor utmaning inför framtiden ligger därför i att hitta former för lärande som svarar upp mot globaliseringens krav men som ändå strävar efter att inte tappa bort individens längtan efter frihet och mening. I ett framväxande kunskapssamhället som präglas av stor flexibilitet och ökad global konkurrens riskerar individen annars att bli osynliggjord och lärandets bildande aspekt att gå förlorad.

Ytterligare en reflexion som väcks utifrån studien gäller den ojämlikhet som implicit ligger i talet om ett livslångt lärande. Den oro som bland annat lyfts fram av utbildningsdepartementet om att grupper riskerar att hamna utanför anser jag behöver tas på största allvar. Ett lärande som inte utgår från varje enskild individ har inte fullt ut förutsättningarna att bli helt jämlikt, ingen livsvärld är identisk med en annan. Vi har olika förutsättningar att klara av målsättningar som vi inte själva fått vara med och utforma. Bildningsdiskursen försöker här bidra med nya perspektiv. I exemplet *Öppen skola* försöker man hitta former för ett lärande som strävar efter att vara inkluderande. Där utgår lärandet från varje enskild individ och hennes förutsättningar och individuellt uppställda mål vilket skapar intresse och motivation.

Föreliggande studie ger inga enkla svar men kan i bästa fall bidra till en ökad problematisering kring behovet av att förstå bildningskonceptet i ett kunskapsbaserat samhälle med sin starka anknytning till talet om ett livslångt lärande och krav på individens anpassning.



## **7. SLUTSATSER**

### **7.1 Lärande mellan frihet och anpassning**

Studien visar hur talet om ett livslångt lärande respektive bildningsdiskursen vuxit fram ur väldigt disparata kontexter. Bildningsdiskursen har sitt ursprung i det sena 1700-talets Frankrike och dess rop på frihet, broderskap och jämlikhet. Tanken på ett lärande som sätter individens strävan efter frihet har sedan varit den förhärskande tanken inom bildningsdiskursen. Talet om ett livslångt lärande har vuxit fram inom UNESCO där det började användas kring 1960-talet. Det har sedan använts flitigt i den utbildningspolitiska debatten i bland annat OECD och EU. Det livslånga lärandet beskrivs som ett instrument för att möta en hårdnande global konkurrenssituation. Det livslånga lärandet skall hjälpa individen till anpassning efter samhällets skiftande krav. I talet om ett livslångt lärande finns från början tanken på att lärandet skall leda till personlig utveckling som mål. Om man med personlig utveckling menar en ökad grad av frihet för individen så försvåras detta av diskursens tal om individens anpassning. Denna grundläggande skillnad mellan bildningens lärande som syftar till att frigöra individen och det livslånga lärandets som syftar till att anpassa henne bildar utgångspunkt för studiens fortsatta resonemang.

### **7.2 Skiftande förutsättningar för meningsskapande och individuell frihet**

Respektive diskurs skapar väldigt olika förutsättningar för individens menings- och betydelseskapande. I talet om ett livslångt lärande syftar lärandet till att anpassa individen till yttre förväntningar i form av krav på ökad flexibilitet och förändringbenägenhet. Ett lärande som styrs av faktorer utanför individen. Ett sådant lärande kan därför inte i någon större utsträckning bli identitetsskapande och formande på ett sätt som ger individen en ökad känsla av frihet. Lärandets primära syfte är inte att skapa frihet och mening utan anpassning. Meningsskapandet och individens frihet betonas däremot starkt i bildningsdiskursens lärande. Den lyfter fram ett lärande som utgår från individens egen livsvärld och som syftar till att öka hennes frihet och på så sätt berika hennes livsvärld. Allting som individen möter och upplever formar och

bildar henne på något sätt och hjälper henne att tolka, förstå och skapa mening av sin omvärld. Men allt som formar och bildar individen bidrar inte till att ge henne en ökad grad av frihet. Studien lyfter fram vikten av att i ett kunskapsbaserat samhälle med dess starka betoning på ett livslångt lärande lyfta fram bildningsbegreppet och dess betoning på individen, friheten och identitetsskapandet. Det utrymme som bildningsdiskursen ger individen utgör en förutsättning för att ett kommunikativt handlande och framväxten av en deliberativ demokratiutveckling skall vara möjlig. Studien indikerar också att folkbildningsinstitutionerna från att ha varit bärare av tydliga bildningsideal i allt högre grad kommit att styras av krav på kursplaner och examenbevis. Successivt har folkhögskolans arbete förändrats genom engagemang i uppdragsutbildningar och behörighetsgivande utbildningar. Även ökade krav på möjlighet till validering av folkhögskolans kurser har skyndat på en utveckling mot att alltmer likna det ordinarie skolväsendet. Denna utveckling väcker intressanta frågor för framtida studier huruvida utbildningars marknadsanpassning med nödvändighet måste ske på bekostnad av individuell frihet?

### **7.3 Individens fria vilja och bildningssträvanden eller arbetsmarknadens krav som initierande styrmedel för lärande**

I talet om det livslånga lärandet beskrivs yttre faktorer som arbetsmarknadens och samhällets krav snarare än individens vilja och bildningssträvanden som initierande styrmedel för lärande. Anställningsbarhet, konkurrenskraft och ökad individuell flexibilitet lyfts fram som eftersträvansvärt. Den globaliserade och konkurrensutsatta arbetsmarknaden tränger sig på och ställer krav på den enskilde individen. Denna process beskriver Habermas som en livsvärldens kolonisation, vilken han ser som en av det moderna samhällets stora faror. En sådan utveckling innebär att språket som individens eget uttrycksmedel trängs bort av yttre monetariserande subsystem. Denna kolonisation påverkar individens frihet negativt genom att hennes möjligheter att kontrollera sin livsvärld begränsas. Förutsättningarna för ett kommunikativt handlande begränsas. Bildningsdiskursen lyfter mot denna bakgrund fram ett lärande som istället tar sin utgångspunkt i individens livsvärld. Individen formulerar själv de mål som sätts och står som subjekt i lärprocessen. Bildningen svarar inte upp mot någon annan förväntning än den att individen själv sätter upp, i det att hon bildar sig och låter sig bildas. Här blir inte lärandet främst ett instrument för att nå ett bestämt mål utan snarare

ett förhållningssätt där allt individen möter bildar och formar henne i någon bemärkelse. I stället för att som i talet om ett livslångt lärande betona att individen måste svara upp mot nya och ständigt skiftande omvärldskrav, lyfter bildningsdiskursen fram ett lärande som syftar till att ge individen egna redskap att hantera och tolka sin omvärld. Denna skillnad förstärks ytterligare genom att bildningsdiskursen, till skillnad från talet om ett livslångt lärande, betonar att lärande måste få ta tid. Ett lärande som gör anspråk på att vara identitetsskapande måste få arbeta i sin egen takt, måste få vara ett livslångt lärande.

#### **7.4 Pedagogiska implikationer och förslag till ny forskning**

Studiens resultat visar att det finns ett spänningsförhållande mellan att lära för livet och att lära för arbetsmarkanden där individen med sitt behov av mening och frihet riskerar att dra det kortaste strået. I en tid då kravet på anställningsbarhet och flexibilitet betonas som utgångspunkt också för pedagogisk verksamhet behövs en fördjupas diskussion om *vad* det är som skall läras för att klara morgondagens krav. Denna debatt behöver föras av utbildningsansvariga, skolledare, klasslärare såväl som av föräldrar och elever. Hur kan skolan på bästa sätt rusta barn och ungdomar till att möta framtiden? Är ökad flexibilitet den allena rådande lösningen eller finns det i bildningsdiskursen tal om att tolka och förstå sin omvärld grundläggande färdigheter som håller på att gå förlorade? Här finns behov av ytterligare problematiserande forskning. Studien berör också skolans uppgift att fostra individer för ett demokratiskt deltagande. Bildning skapar goda förutsättningar för demokrati genom att poängtera dialogen och samspelet människor emellan, men vad händer med demokratin i förlängningen om bildningsambitionen i skolan sätts på undantag? Också detta framstår som ett område värt att beforska ytterligare.

## REFERENSLISTA

- Alsheimer, Leif (2004). *Bildningsresan*. Stockholm: Prisma.
- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflexion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Curt (2000). *Kunskapssyn och lärande – i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Eva (2005). Folkbildning - ideal, verksamhet och läromiljö(er). I: Wenestam, Claes-Göran, Lendahls Rosendahl, Birgit (red). *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Arneklo-Nobin, Birgitta (2004). *Ger bildning en professur eller bara mening åt livet? Eller ingetdera?* (Högskoleverkets rapportserie 2004:34 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Askling, Berit, Christiansson, Ulf & Foss-Fridlitzius, Rita (2001). *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*. (Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Bergstedt, Bosse & Helmstad, Glen (2003). Existens och folkbildning. I: *Deltagares upplevelse av folkbildningen*. (SOU 2003:112). Stockholm: Utbildnings- och Kulturdepartementet.
- Bergström, Ylva (1999). Föreställningar av en gemenskap. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(1), s. 21 – 50.
- Biesta, Gert (2002). Bildung and modernity: The future of bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21, s. 343 – 351.
- Blomberg, Helena & Jonsson, Bosse (2002). Öppen skola – en arbetsform i gränssnittet mellan folkbildning och utbildning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s. 69 – 81.
- Borgström, Lena (1988). *Vuxnas kunskapssökande – en studie i självstyrt lärande*. Uppsala: Brevskolan.
- Cohen, Louise, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2000). *Research Methods in Education*. 5.uppl. London: RoutledgeFalmer.

- Desjardins, Richard (2004). *Learning for well being. Studies using the international Adult literacy survey*. Diss., Stockholms universitet. Stockholm: Institute of International Education.
- Edwards, Richard, Armstrong, Paul & Miller, Nod (2001). Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), s. 417– 428.
- Englund, Tomas (1997). Om John Dewey och Demokrati och utbildning. I: Dewey, John. *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Engman, Gerd (2004). *Folkbildning i brytningstid – en utvärdering av studieförbund och folkhögskolor*. (SOU 2004:30). Stockholm: Utbildnings- och Kulturdepartementet.
- Engman, Gerd (2003). Folkbildningsrådets myndighetsroll. I: *Fyra rapporter om folkbildning*. (SOU 2003:125). Stockholm: Utbildnings- och Kulturdepartementet.
- Eriksson, Lisbeth (2002). Folkhögskolan i en globaliserad värld. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), 53 – 68.
- Giddens, Anthony (2003). *Sociologi*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880 – 1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (1996). Att leva och lära livet ut – livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv. I: Ellström, Per – Erik, Gustavsson, Bernt & Larsson, Staffan (red). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2000). Demokrati och utbildning efter det demokratiska ögonblicket. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s. 73 – 86.
- Gustavsson, Bernt (2003). Bildning och demokrati – att förmedla det partikulära och universella. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(1), s. 39 – 58.
- Gustavsson, Kjell (2002). Några bildningsfilosofiska perspektiv i synen på folkbildning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s. 83 – 106.
- Habermas, Jurgen (1995a). *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jurgen (1995b). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hellspong, Lennart (2001). *Metoder för textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hentig von, Hartmut (1997). *Bildning eller utbildning?* Göteborg: Daidalos.

- Jarvis, Peter (2004). *Adult education & lifelong learning*. 3. uppl. London: RoutledgeFalmer.
- Liedman, Sven – Eric (2000). Demokrati, kunskap och fantasi. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s. 11 – 25.
- Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Little, Angela (2003). Motivating Learning and Development of Human. *Compare*, 33(4), s 437-52.
- Ljungman, Carsten & Öst, Ingrid (2002). Bortom akademiskt kapitalism – Idén om ett Nytt universum. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(1), s. 9 – 36.
- Malmström, Elisabeth (2001). En rörelse mellan aning och insikt om framtiden. I: Birgerstam, Pirjo (red.). *Pedagogik för intuition*. Lund: Studentlitteratur.
- Martin, Ian (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), s. 566–579.
- Månsson, Per (2003). Jurgen Habermas och moderniteten. I: Månsson, Per (red.). *Moderna samhällsteorier – traditioner, riktningar, teorier*. Stockholm: Prisma.
- Nordin, Andreas (2004). *Att komma vidare... drivkrafter, hinder och strategier för ett livslångt lärande*. C-uppsats, Högskolan Kristianstad. Kristianstad: Institutionen för beteendevetenskap.
- Nordvall, Henrik (2002). Folkbildning som mothegemonisk praktik? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s. 15 - 32.
- Preston, John (2003). Enrolling alone? Lifelong learning and social capital in England. *International Journal of Lifelong Education*, 22(3), s. 235-248.
- Reese-Schäfer, Walter (1995). *Habermas – en introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Rubensson, Kjell (1996). Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I: Ellström, Per – Erik, Gustavsson, Bernt & Larsson, Staffan (red). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rydbeck, Kerstin (2002). Kön och makt i folkbildningen – reflexioner kring kvinnornas positioner inom 1900 – talets fria bildningsarbete. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s. 33 – 52.
- Skolverket (1999). *Det livslånga och livsvida lärandet*. (1999:121). Stockholm: Liber.
- Stehr, Nico (2004). En värld av kunskap. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 13(1), s. 11-20.

- Sundgren, Gunnar (1995). Om elevers tolkningsföreträde och rätt till en egen kunskapsprocess. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 4(1), s. 48 – 71.
- Sundgren, Gunnar (2000). *Demokrati och bildning – Essäer om svensk folkbildnings innebörder och särart*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Sundgren, Gunnar (2002). Tema: Folkbildning och folkbildningspolitik. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s. 6-7.
- Svenning, Conny (2003). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag.
- Säfström, Carl Anders (1999). Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I: Säfström, Carl Anders, Östman, Leif (red). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Sörlin, Sverker (2000). Nya uppdrag för skapandets platser? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s. 39 – 55.
- Thavenius, Jan (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Symposion.
- Uggla, Bengt (2004). Om kunskapsledning, globalisering och livslångt lärande. *Management magazine*, 1, s. 40-45.
- Uljens, Michael (2001). Pedagogik i början av det 21:a århundradet. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 10(1), s. 133-140.
- Utbildningsdepartementet (1992). *Skola för bildning*. (SOU 1992:94). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Agenda 2000 – Kunskap och kompetens för nästa århundrade*. (Ds 1994:35). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskola, Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (1999). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2001a). *Debatten om det livslånga lärandet – Den nationella konsultationen om EU-kommissionens memorandum om livslångt lärande 2001*. (Skriftserie Rapport 5). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2001b). *Vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildningen*. (Faktablad U01.003). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2003). *Validering m.m. – fortsatt utveckling av vuxnas lärande*. (Ds 2003:23). Stockholm: Utbildningsdepartementet.