

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD
Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Pedagogik
(41-60) 10 poäng
Ht 2004

Att komma vidare...

**Drivkrafter, hinder och strategier
för ett livslångt lärande**

Författare: Andreas Nordin

Handledare: Elisabet Malmström

ABSTRACT

Denna C-uppsats syftar till att nå en större förståelse för vilka krafter det är som påverkar individers engagemang i ett livslångt lärande. Både lärandets livsvida och dess livslånga dimension behandlas. Dessa dimensioner är ett försök att inom ramen för ett livslångt lärande beskriva hela det universum inom vilket lärande kan ske. Studien har genomförts med hjälp av halvstrukturerade intervjuer och sex informanter, som alla har anknytning till ämnesområdet pedagogik. Resultatet visar att den starkaste drivkraften utgörs av individernas egen inneboende längtan och vilja till lärande och utveckling. Studien visar också att livslångt lärande i stor utsträckning handlar om ett självstyrt lärande, som individen har eget ansvar för. De få hinder som finns återfinns på en nationell och institutionell nivå utgörs av ekonomiska bidrag och behörighetskriterier.

Nyckelord: Livslångt lärande, självstyrt lärande, vuxet lärande

INNEHÅLL

ABSTRACT

1. INLEDNING.....	5
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Problemformulering och syfte.....	6
2. TEORIGENOMGÅNG.....	7
2.1 Historik kring livslångt lärande.....	7
2.1.1 Internationell nivå på livslångt lärande.....	7
2.1.2 Livslångt lärande på nationell, institutionell och individuell nivå.....	13
2.2 Aktuell forskning och debatt om livslångt lärande.....	19
2.2.1 Motivation för livslångt lärande.....	19
2.2.2 Lärande i relation till livscykeln.....	21
2.2.3 Formellt, icke – formellt och informellt lärande.....	25
2.3 Jurgen Habermas och det kommunikativa handlandet.....	27
2.4 Pierre Bourdieu och kapitalet.....	28
2.5 Slutsatser.....	29
3. METODGENOMGÅNG.....	31
3.1 Vetenskapsteori och metodteori.....	31
3.2 Val av metod.....	31
3.3 Urval – datainsamling – bearbetning.....	32

4. RESULTAT, ANALYS OCH TOLKNING.....	34
4.1 Resultat.....	34
4.1.1 Att lära i alla sammanhang, genom hela livet, en strategi för livslångt lärande.....	34
4.1.2 Drivkrafter bakom det livslånga lärandet – inre aspekter.....	34
4.1.3 Drivkrafter bakom det livslånga lärandet – yttre aspekter.....	34
4.1.4 Inte mycket som utgör hinder för lärandet.....	35
4.1.5 Lärandets konsekvenser.....	36
4.2 Analys och Tolkning.....	36
4.2.1 Att lära i alla sammanhang, genom hela livet, en strategi för livslångt lärande.....	36
4.2.2 Drivkrafter bakom det livslånga lärandet.....	37
4.2.3 Hinder för lärande.....	39
4.2.4 Lärandets konsekvenser.....	40
5. DISKUSSION.....	41
5.1 Livslångt lärande.....	41
5.2 Lärandets drivkrafter.....	42
5.3 Självstyrt lärande, den vuxnes strategi.....	44
5.4 Hinder för lärande.....	45
6. SLUTSATSER.....	47
7. REFERENSLISTA.....	50
Bilaga 1 Intervjuguide.....	52
Bilaga 2 Statistik från SCB.....	53

1. INLEDNING

Titeln på denna uppsats är ”Att komma vidare”. Den har sin upprinnelse i min nyfikenhet kring det livslånga lärandet och att jag själv befinner mig mitt uppe i en formell lärosituation, i form av högskolestudier i pedagogik som jag bedriver parallellt med mitt arbete som pastor. I mitt arbete möter jag dagligen människor som befinner sig i tydliga utvecklingskeenden i livet. Med åren har min nyfikenhet vuxit kring vad det är som påverkar, andra människors, såväl som min egen vilja till lärande och utveckling. Ibland kan lärandet upplevas som lustfyllt och inspirerande, och ibland mest som ett nödvändigt ont. Att se lärandet som en livslång process, ett livslångt lärande, är en spännande tanke. Vad innebär det? Ett lärande som handlar om att hitta vägar och möjligheter att komma vidare från den punkt där individen befinner sig idag. Att göra det på ett meningsfullt sätt, sett ur individens livsvärldssynpunkt, den faktiska värld, inom vilken individen lever och lär.

Men idén om individer som är involverade i ett livslångt lärande som sträcker sig över hela deras liv, både tid och rum, är inte oproblematiske. Många olika faktorer spelar in och påverkar människors förmåga att ta till sig idén om det livslånga lärandet och hur de sedan agerar i förhållande till den. Ett livslångt lärande kan upplevas både som en möjlighet och ett tvång. Lär vi för att vi vill eller för att vi måste? Jag vill nå en större förståelse kring förhållandet mellan individers egen drivkraft till lärande och de krav som hon kan uppleva från det omgivande samhället. Vilka är de reella möjligheterna för den enskilda individen att lära, och komma vidare i sitt liv och därmed utveckla sin livsvärld? Som hjälp i tolkningen av det empiriska materialet använder jag mig av Habermas teori kring människans utveckling genom kommunikation och till viss del berörs även Bourdieus kapitalbegrepp. Utöver dessa också ett flertal böcker och vetenskapliga artiklar som behandlar det livslånga lärandet utifrån olika aspekter. Min önskan är att du som läsare av denna uppsats inte bara skall få med dig en ökad mängd teoretisk kunskap kring det livslånga lärandet, utan också många nya infallsvinklar som kan berika ditt eget fortsatta lärande. Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Elisabet Malmström som gjort skrivandet av denna uppsats till en inspirerande och lärorik resa. Och till min fru Christina för allt stöd

1.1 Bakgrund

I vårt samhälle blir individen mer och mer osynliggjord i ett hav av ständig förändring (Putnam 2001, Jarvis 2004). Samtidigt som denna förändring pågår pekar forskningen på vikten av att, inom ett postmodernt projekt, se individen som både meningsskapande och kulturskapande (Malmström 2001). Detta innebär att kunskapandet i form av ett livslångt lärande, kan ses som en ”tråd”, med koppling till både ett makro och ett mikroperspektiv. I uppsatsens olika delar lyfts relationen mellan dessa nivåer fram och hur de kan bindas samman, vilket Brante (1997) anser vara ett angreppssätt som sociologin behöver använda sig mer av inom framtida forskning.

1.2 Problemformulering och syfte

Den övergripande problemformuleringen för denna studie är: Vilka krafter påverkar individers engagemang i ett livslångt lärande?

Syftet med studien är att synliggöra individens livslånga lärande. Att utifrån detta lärande, som spänner över både tid och rum, från formellt till informellt lärande, nå en ökad förståelse kring vilka krafter, inom individen, i samhället, och i kulturen, som påverkar hennes motivation till lärande. Studien skall svara på frågeställningarna:

- Vad är drivkraften till nytt lärande
- Vilka hinder kan skönjas?
- Vilka strategier möjliggör genomförandet?

2. TEORIGENOMGÅNG

2.1 Historik kring livslångt lärande.

Det svenska samhället har upplevt stora förändringar under senare tid. Vi har rört oss in i det som ibland kallas för informationssamhälle. Andersson (2000) menar att det som händer runt omkring oss är att vi håller på att lämna ett ganska stabilt och homogent samhälle. Det som växer fram istället är ett temposnabbt och föränderligt samhälle och arbetsliv, där det krävs flexibilitet och nyorientering. Han lyfter fram kunskaps och utbildningsfrågorna som centrala för framtidens människor och det arbetsliv där de kommer att finnas. Inte minst vetenskaper som behandlar människan som social varelse menar han kommer att inta en viktig position i arbetslivet inom alla yrkesområden. Samtidigt som han målar upp en bild av ett mer och mer komplext samhälle och arbetsliv höjer han också ett ”varningens finger” för att det finns en risk att inte alla har förutsättningar för att anpassa sig till de nya spelreglerna (a.a.). Individerna riskerar att bli osynliga. Det är mot denna bakgrund av ett framväxande samhälle i ständig förändring, som ställer nya krav på oss att vi inte skall stagnera, utan hela tiden vara öppna för förändring och förnyelse, som vi i skall se hur tankarna kring det livslånga lärandet vuxit fram internationellt och i Sverige.

2.1.1 Internationell nivå på livslångt lärande

Borgström (1988) menar att rötterna för tänkandet kring livslångt lärande kan spåras tillbaka till det som Malcolm Knowles kallar för ”andragogik”, inom vilken man anser att vuxenpedagogiken är ett helt eget ämnesområde skilt från den vanliga pedagogiken. Knowles ansåg, enligt Borgström, att livslång utbildning var något absolut nödvändigt för framtidens samhällsmedborgare och att alla måste vara beredda att under sin livstid genomgå flera genomgripande kulturella förändringar. Människan måste alltså vara öppen och förändringsbenägen genom hela livet. Borgström talar inte om livslångt lärande utan använder sig av begreppet livslång utbildning, vilket används synonymt med det som inryms i det

livslånga lärandet. Hon anser att begreppet livslång utbildning främst har haft sin framväxt inom UNESCO där det bland annat diskuterades på deras världskonferens i Montreal 1960. UNESCO definierade då livslång utbildning som något som skulle:

- Pågå under människans hela liv
- Leda till systematiskt förvärvande av, förnyelse av samt komplettering av kunskaper, färdigheter och attityder – något som nödvändiggörs av de kontinuerliga förändringarna i människornas levnadsbetingelser.
- Ytterst främja varje människas självförverkligande.
- Vara beroende av en ökande förmåga och en ökande motivation hos människorna att engagera sig i självstyrda inlärningsaktiviteter.
- Erkänna alla slag av pedagogisk påverkan av såväl formellt, icke – formellt som informellt slag.

Trots att begreppet livslångt lärande funnits med i den internationella debatten sedan mitten av förra seklet är det inte förrän i mitten av 1990 – talet som livslångt lärande som begrepp på allvar slog igenom i den internationella utbildningspolitiken. Det är nu som begreppet börjar användas som ett samlingsbegrepp för en ny syn på utbildning. Man ansåg att denna nya syn på utbildning var nödvändig för det nya samhälle och arbetsmarknad som växte fram. (a.a.)

Askling, Christiansson, Foss-Fridlitzius (2001) lyfter fram OECD:s (The organization for economic Co – operation and development) 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 money. (Askling, m.fl. 2001, s.22)

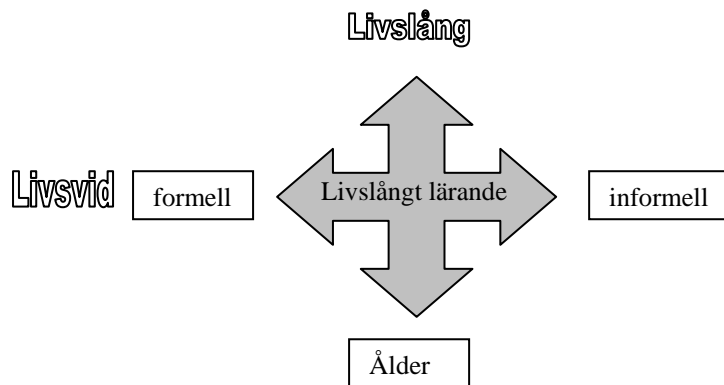
Genom dessa punkter vill OECD:s medlemsländer betona att det livslånga lärandet är ett prioriterat område. De lyfter fram det livslånga lärandets livsvida dimension, som tyvärr ofta kommer i skymundan för det formella lärandet inom skolväsendets ramar. De lyfter, på ett klarsynt sätt, fram vikten av att olika instanser och nivåer i samhället agerar tillsammans för att möjliggöra lärande för så många som möjligt.

På senare tid har en mer individualistisk syn på det livslånga lärandet som begrepp vuxit fram och det har mer och mer kommit att ses som ett mänskligt kännetecken. Idag vilar enligt UNESCO, det livslånga lärandet ur ett internationellt perspektiv på fyra ben som innefattar människans hela livs och utvecklingssituation.

- Learning to be
 - Learning to know
 - Learning to do
 - Learning to live together
- (Askling, m.fl. 2001, s.23)

Askling, m.fl. (a.a.) anser att de resonemang som förts kring livslångt lärande har mynnat ut i två olika perspektiv. Dels handlar det om en delvis ny optimistisk syn på utbildningen och vetenskapens möjligheter. Men också om ett ifrågasättande perspektiv, som ifrågasätter den optimistiska synen. Istället betonar man att optimismen bytts ut mot ett i högre grad tvingande sammanhang, fyllt av osäkerhet. Ett sammanhang som belönar en flexibel arbetsmarknad och flexibla organisationer som snabbt kan ställas om till nya omvärldskrav. För individen innebär detta ifrågasättande att hon intar mer av en kritisk hållning. Som värdegrund begrepp grundar sig det livslånga lärandet på att alla människor har en egen inneboende motivation och drivkraft för att ta del av lärande och att alla kapabla till det. Det handlar alltså främst om att locka fram den inneboende nyfikenhet som finns hos varje individ att lära. Detta lärande, menar skolverket (1999), kan ske utifrån en formell lärosituation som innefattar det formella utbildningssystemet och sträcker sig från barnomsorg till högskola. Det kan även ske i icke – formella lärosituationer som inbegriper organiserad utbildning utanför

det formella utbildningssystemet i form av personalutbildningar, marknadsutbildningar och folkbildningsverksamhet. Men också utifrån ett informellt lärande, som inbegriper allt det vardagliga lärande som befinner sig utanför en tydlig utbildningssituation. I takt med att utvecklingen av begreppet livslångt lärande, som mer och mer blivit ett mänskligt kännemärke har dess livsvida perspektiv förstärkts. Desjardins (2004) menar att det är det informella lärandet som på ett speciellt sätt lyfter fram det livslånga lärandets livsvida dimension. I figuren nedan belyses det livslånga lärandets olika parametrar.



(Skolverket 1999, s19)

Även EU arbetar med det livslånga lärandet. Vid Europeiska rådets möte i Lissabon, uttalas att det livslånga lärandet är nödvändigt då vi står inför en övergång till kunskapssamhälle och en kunskapsbaserad ekonomi (Utbildningsdepartementet 2001a). Genom det memorandum som kommissionen publicerade i november 2000 startade en vidare debatt på europeisk nivå, där ca 12000 personer deltagit. När det i det sammanhanget talas om livslångt lärande menas allt lärande från förskola till pensionsålder. Lärandet innefattar både det formella, det icke – formella och det informella lärandet. Begreppet livslångt lärande är på det viset tvådimensionellt. Begreppets livslånga dimension innebär dels att individen är öppen och lär sig genom hela sitt liv, och dels den livsvida dimensionen, att människan kan lära i olika sammanhang och miljöer.

Här nedan följer en översikt av den sammanfattning som utbildningsdepartementet gjort av kommissionens memorandum (a.a.). Ett memorandum som sedan också legat till grund för den svenska debatt som förts och förs kring livslångt lärande.

I memorandumet anges två centrala anledningar till varför det livslånga lärandet är så viktigt för EU:s framtid:

- Det första är att man anser att kompetens och kunskap är nyckelfrågor för att stärka Europas konkurrenskraft och hjälpa arbetskraften till anställning och anpassning till en föränderlig arbetsmarknad.
- Det andra är att Europas innevånare måste lära sig att leva med en allt högre grad av social, kulturell och politisk komplexitet. För att klara detta behövs livslångt lärande.

De anser inte att det lärande som ryms inom det traditionella utbildningssystemet och som är färdigt i unga år räcker för att möta framtidens behov. Lärandet måste pågå genom hela livet. Vidare betonas den egna motivationen som en avgörande faktor för att tanken på ett livslångt lärande skall kunna realiseras för den enskilde individen. Utöver den individuella inre motivationen behövs också ett varierat utbud av inlärningsmöjligheter i form av intressanta kurser och liknande, som förstärker den yttre motivationen kring individen. Inlärningsmöjligheterna och utbildningssituationerna måste i högre grad anpassas efter individen och inte tvärtom.

Kommissionen (a.a.) tar mot denna bakgrund fram 6 nyckelområden som är särskilt centrala i deras strategi för det livslånga lärandet. *Det första området* handlar det om att det skall finnas möjligheter för alla som vill, att kunna skaffa sig baskunskaper, eller bygga på de man redan har så att EU - ländernas medborgare aktivt kan delta i dagens kunskapssamhälle. Kommissionen betonar också vikten av att det som tillhandahålls i utbildningar skall motsvara näringslivets och samhällets behov, vilket innebär kunskaper och färdigheter inom IT, språk, teknik, sociala färdigheter och entreprenörskap. *Det andra området* lägger betoningen på att det behövs mer investeringar i mänskliga resurser. Här betonar kommissionen att resurserna per innevånare och år måste öka. Här förs fram tankar på individuella konton där medborgarna själva lägger undan pengar till sin utveckling, vilket skall gagna individens såväl som samhällets utveckling. Också företagen skall delta i detta system och ge ett visst belopp per anställd som sedan kan utnyttjas till utveckling och lärande. *Kommissionens tredje nyckelområde* innebär ökade satsningar på innovationer i undervisning och inläring. Här ligger tyngdpunkten på att hitta nya lärandemiljöer och metoder. De lyfter fram IKT som de anser kan skapa nya möjligheter till lärande och undervisningssituationer. De visar på

vikten av att det utbildningssystem som erbjuds idag måste förändras och förnyas för att passa dagens krav på flexibilitet. *För det fjärde* lyfter de fram vikten av att värdesätta lärandet. Här ligger fokus på att hitta valideringssystem där även det icke – formella och det informella lärandet kan värdesättas, genom till exempel diplom eller liknande. Men också att de som sedan arbetar praktiskt med att godkänna olika former av meriter, som arbetsgivare och ansvariga för intagning vid högskolor tar ett större ansvar. De betonar också vikten av att hitta ett system för kunskapsbedömning. Ett system som är gångbart över nationsgränser och som därmed kan fungera inom hela EU. Ett sådant system skulle göra det lättare för skolor och arbetsgivare att jämföra meriter från, till exempel, arbetssökande från andra EU-länder. För den enskilde medborgaren skulle det betyda ökade möjligheter att kunna styrka sina meriter i andra länder. *Kommissionen menar för det femte* att det behövs ett nytt tänkande inom studie – och yrkesvägledning. Målsättningen är att alla skall ha goda möjligheter att få bra och adekvat information kring utvecklingsmöjligheter i hela Europa. Vägledarna skall vara aktiva i att söka upp möjliga målgrupper istället för att sitta och vänta på dem. Hur denna uppsökande verksamhet skall gå till säger kommissionen däremot inget om. Vägledningen skall vara något som alla har tillgång till genom hela livet. *Det sjätte och sista området* som betonas innebär att föra lärandet närmare individerna. Här anser de att det behövs nya möjligheter till utveckling på lokal och regionalplanet där individerna trots allt befinner sig under större delen av sina liv. Här ser kommissionen IKT som ett av de främsta redskapen i att nå alla med möjligheterna. Det handlar också om att skapa rum för lärande på platser där människor befinner sig till vardags som bibliotek, kyrkan, köpcentret, tåget, fritidsanläggningar med mera.

Även om kommissionens mål är att det livslånga lärandet möjligheter skall nå ut till alla människor inom EU området så finns det en berättigad oro över demokrati och jämställdhetstänkandet kring vilka som verkligen får del av alla dess möjligheter. Denna oro lyfter även utbildningsdepartementet fram (a.a.). De belyser problemet med hur de som normalt inte tar en aktiv del i samhället skall kunna tillgodogöra sig det livslånga lärandets möjligheter. Enligt kommissionen ligger det på varje enskild individ att själv ta ansvar för sitt lärande, något som, enligt utbildningsdepartementet kan leda till nya och ökade klyftor och där gamla samhällsstrukturer cementeras. De som redan har utbildning och därigenom störst tillgång till nytt lärande är även i framtiden de som får del av de nya möjligheterna. Detta medan de svaga grupperna, till exempel de som står utanför arbetsmarknaden, går miste om

möjligheterna till nytt lärande, vilket i sin tur betyder att de halkar efter ännu mer.¹ Mot bakgrund av denna internationella historik skall vi gå vidare och se hur den svenska debatten vuxit fram.

2.1.2 Livslångt lärande på nationell, institutionell och individuell nivå.

När man tittar på framväxten av begreppet livslångt lärande, och tankarna kring det, kan man enligt Askling, m.fl. (2001) se att synen och innebörden i begreppet utvecklats i takt med de förändringar som skett i samhället. Utvecklingen tog fart på 1960 och 70 –talet då det livslånga lärandet var synonymt med återkommande utbildning. 1969 togs ett viktigt beslut av riksdagen när den beslöt att införa 25:5 regeln (a.a.). Den innebar att studenter över 25 med mer än fem år i yrkeslivet arbetslivserfarenhet nu kunde räkna sin arbetslivserfarenhet som en studiemerit. I och med detta ökade antalet äldre studenter successivt och relationen mellan arbetsliv och skola fördjupades. Idag heter regeln 25:4, men samma funktion, att möjliggöra för dem utan gymnasiebehörighet att söka till högskola och universitet. Det Livslångt lärande kom dock att ha betydelsen i form av återkommande utbildning fram till slutet av 1980 – talet och början av 1990 – talet.

Vid den tiden händer något i samhället, både i Sverige och i många andra länder. Sverige drabbas av ekonomiska motgångar, arbetslösheten ökar och samtidigt växer en ny teknik fram med nya möjligheter till kommunikation. I och med detta skeende blev utbildning det som skulle garantera ny tillväxt i samhällsekonomin. Med en kvalificerad arbetskraft skulle man möta de nya krav som samhället ställde. I förordet till Agenda 2000 (Utbildningsdepartementet 1994), som är en första analys av vilken kunskap och kompetens som behövs för 2000-talet, skriver de att framtidens kännetecken är rörlighet. Alla måste vara beredda på förändringar och förnyelse. Den viktigaste garanten för att medborgarna skall klara den nya samhällssituationen är att alla tar sig an nya och intressanta utmaningar som kan leda till ökat välstånd. I slutet av agenda 2000, som skrevs när Per Unckel var utbildningsminister och Beatrice Ask var skolminister, summerar de det offentliga samtalet som skulle ligga till grund för framtida politiska beslut i 20 punkter. Där poängteras bland annat hur viktigt det är för Sverige att höja sin generella kompetensnivå så att de svenska

¹ Se bilaga 2

arbetstagarna är konkurrenskraftiga på den internationella arbetsmarknaden. De menar att lärande måste bli ett nytt signum för Sverige, och anser att det krävs en nationell mobilisering för att uppnå det. Och här menar Skolverket (1999) att det livslånga lärandet gör upp med den gamla synen på livslångt lärande som enbart återkommande utbildning genom att det slår sönder de gamla gränserna inom vilka utbildningen skulle ske. Det livslånga lärandet, menar de, sker på många olika arenor. Lärandet är inte längre bara livslångt utan också livsvitt. Skolverket anser här att det sker en förskjutning från att det livslånga lärandet har varit ett nationellt projekt till att mer och mer betonas som ett individuellt projekt. De menar också att det sker en förskjutning av ansvarstagandet från staten till individen. Statens uppgift blir nu främst att skapa bra förutsättningar för utveckling och lärande. I och med att ansvaret för lärandet läggs på den enskilde individen ökar också risken för att klyftorna i samhället skall öka, genom olika grupper skiftande förmåga och förutsättningar att vara aktiva i sitt lärande. Denna risk har utbildningsdepartementet med i sina beräkningar. Ett försök från statens sida att hjälpa till i en allmän kunskapsupprustning är det femåriga vuxenutbildningsinitiativet ”kunskapslyftet”. Här ville de ge förutsättningar för den enskilde individen att ta del av utbildning. En satsning som även skulle nå ut till grupper som annars inte skulle satsat på utbildning (a.a.).

Angående riktlinjerna för vuxnas lärande skriver regeringen i ett faktablad från utbildningsdepartementet att:

” 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)

Här ger utbildningsdepartementet uttryck för sin vision inför framtiden. En något förenklad bild av verkligheten där alla har samma möjligheter och förutsättningar att ta till sig nytt lärande. Där alla tar aktiv del i att förverkliga de tankar som deras vision ger uttryck för. Trots att verkligheten är betydligt mer komplex än vad utbildningsdepartementet ger uttryck för så är det en vällovlig målsättning som ändå anger en positiv ambition att skapa förutsättningar. Också Lena Hallengren, minister för vuxnas lärande, sätter individen i centrum när hon talar om det livslånga lärandet. Hon anser att det livslånga lärandet inte bara skall komma en del av

befolkningen till godo, det skall istället utmärkas av att det är ett lärande som är tillgängligt för alla, oavsett ålder och bakgrund (Utbildningsdepartementet 2003). Här nedan följer en sammanfattning av utbildningsdepartementets nuvarande syn på och prioriteringar för det livslånga lärandet.

Utbildningsdepartementet anser att det ställs allt större krav på medborgarna i en miljö där kompetens och kunskap kontinuerligt värdesätts allt högre (a.a.). De förväntas, i högre grad, vara delaktiga i sin egen förändrings och förnyelseprocess. På grund av denna utveckling, och eftersom utvecklingsaktiviteten nu i allt högre utsträckning ligger på ett individuellt plan så måste den infrastruktur, i form av åtgärder och system som ger individen möjligheter och stöd i sitt enskilda lärande, göras mer flexibel. Här förordar de ett närmare samarbete mellan staten och kommunerna. Under år 2002 satsades det 350 miljoner kronor i statsbidrag till kommunerna för att främja utvecklingen av lärandets infrastruktur (a.a.). Samtidigt som man gav pengar till kommunerna så gjordes förändringar i verksamheten vid statens skolor för vuxna i Norrköping och Härnösand. Från att tidigare varit inriktade mot distansutbildningar på komvuxnivå skulle de nu istället stödja kommunernas satsning och utbyggnad av det flexibla lärandet. Verksamheten i Härnösand och Norrköping införlivades med den del av distansutbildningsmyndigheten som ansvarar för folkbildning. Utifrån denna sammanslagning bildades det, den 1:e Januari 2002, en ny myndighet med namnet "Nationellt centrum för flexibelt lärande" (CFL). Den nya myndighetens uppgift är att administrera och fördela resurser för de nya behoven av livslångt och flexibelt lärande. Dessa resurser skall enligt utbildningsdepartementet främst fördelas inom 5 centrala områden.

1. Validering

Utbildningsdepartementet anser att två viktiga slutsatser som kom fram ur diskussionen om en övergripande strategi för livslångt lärande utifrån EU kommissionens memorandum 2000 (a.a.) var främja ett aktivt medborgarskap och att förbättra anställningsbarheten hos unionens innevånare. Utbildningsdepartementets definition av validering är att –"validering är en process som innebär en strukturerad bedömning, värdering, dokumentation och erkännande av kunskapen och kompetensen som en person besitter oberoende av hur de förvärvats" (a.a.).

De anser att validering har en speciellt viktig funktion för personer som samlat på sig kompetens från ett annat land eller som förvärvat kompetensen utanför det formella

utbildningssystemet. Ett program har antagits av EU: s utbildningsministrar där de satt upp mål som skall uppfyllas senast år 2010. Ett av målen är att det inom EU skall finnas ett europeiskt utbildningsbevis som skall gälla för hela unionen.

2. Vägledning

Det andra området som utbildningsdepartementet lyfter fram är studie och yrkesvägledning. I takt med att det erbjuds fler möjligheter till lärande blir också valen fler och mer komplexa än tidigare. Detta menar utbildningsdepartementet aktualiserar behovet av individuell hjälp och vägledning. Den kvalificerade vägledningen gäller för både arbete och utbildning. De lyfter i skrivelsen fram önskan om en kommunal plattform där det finns en samlad kompetens som skapar en så flexibel miljö som möjligt för den enskilde individen när hon skall göra sina val för framtiden. Vägledningen kan också ske genom olika IT-satsningar. Där kan finnas information om utbildnings/utvecklingsmöjligheter som alla kan ta del av.

3. Flexibelt lärande

Utbildningsdepartementet menar att innebörden av begreppet flexibelt lärande skall relateras till individen. Lärandet skall alltså vara flexibelt utifrån individens perspektiv. Hon skall kunna engagera sig i lärande vid den tidpunkt och på den plats som passar henne bäst. Den pedagogiska utgångspunkten för det flexibla lärandet menar de är att möta individen där hon är. Det stöd individen får skall inte bara utgå från hennes behov utan också ta hänsyn till hennes sätt att lära. Här lyfter de fram de kommunala lärcenter som vuxit fram och som enligt utbildningsdepartementet har spelat en avgörande roll för många kommuner genom att samla lärande, både det som riktar sig mot arbete och utbildning. De menar också att kommunernas lärcentra fått spela en viktig roll genom att öka tillgängligheten av utbildning. Kommuner som ligger på stora avstånd från högskole och universitetsstäder har till exempel genom lärcentra fått tillgång till högre utbildning. På det sättet hoppas de också kunna nå ut till grupper som de annars inte skulle nå. Lärcentra fungerar på det sättet tillsammans med nätuniversitetet som är det organ som samordnar högskolornas och universitetens nätbaserade distansutbildningar.

4. Eftergymnasiala yrkesutbildningar utanför högskolan.

Den stora satsningen på det som utbildningsdepartementet benämner som eftergymnasial utbildning utanför högskolan är satsningen på en kvalificerad yrkesutbildning (KY). Den 1:e januari blev KY utbildningarna en del av det ordinarie utbildningssystemet och det har också skapats en yrkeshögskoleexamen inom högskolan. Denna satsning menar de förbättrade förutsättningarna radikalt för dem som vill gå vidare men inte göra det inom den reguljära högskolevärlden. Men skrivelsen tar även upp behovet av kortare yrkesinriktade utbildningar som ligger utanför högskola och KY utbildningarna.

5. Certifiering av utbildningssamordnare.

Här talar utbildningsdepartementet att det i samband med kunskapslyftet har skett en förändring på scenen för utbildning och fortbildning. Utöver kommunen finns det nu flera andra aktörer som erbjuder utbildningar. De menar att det finns en viss spänning mellan de kommunala och privata aktörerna. I en del kommuner har vuxenutbildningen köpts in av olika aktörer men själva myndighetsutövningen har ändå fått skötas av kommunen i form av rektorer inom vuxenutbildningen. Det är utifrån denna spänning som frågan om rätten att utfärda betyg av andra, privata aktörer kommit upp. Det skulle kunna vara positivt för dem som går i utbildning med ett privat bolag som huvudman och underlätta för dem inför vidare studier.

Rubenson (1996) utvecklar tankarna kring de faror som han anser finns när ansvaret för det livslånga lärandet förskjuts till den enskilde individen. I sitt resonemang utgår han från jämlikhetsfrågan. Han menar att det livslånga lärandet vilar på tre grundläggande antaganden. För det första är lärandet något som sker genom hela livet. För det andra är det antagandet att lärandet kan ske på många olika arenor, det är livsvitt. För det tredje är det antagandet att individen behöver ha speciella karakteristika som gör det möjligt för henne att fullfölja det livslånga och livsvida projektet i sitt liv. Rubenson menar att orsaken till att visionen om det livslånga lärandet slog igenom så snabbt var att det svarade mot de behov som upplevdes i den nya, snabbt föränderliga samhällsutvecklingen. Det livslånga lärandet blev enligt Rubenson ”det nya Jerusalem, genom att lösa några av de ekonomiska och sociala problem som möter den industrialiserade världen” (a.a.). Han beskriver vidare hur

utvecklingen av det livslånga lärandet har gått från att vara en vision om hur utbildning som helhet skulle kunna omdefinieras. 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 inom 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 individers reella möjligheter att delta i utbildning och samhällsliv senare i livet anser Rubenson. Även statistik från SCB (se bilaga 2) visar att de som har lång formell grundutbildning också är de som är mest involverade i utbildning senare i livet. 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. Rubenson menar att de omständigheter man befinner sig i både kan befrämja och begränsa det livslånga lärandet. 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)

Även Isacson (2004) tar i en artikel i Hufvudstadsbladet upp farorna med att idén om det livslånga lärandet presenteras som en allmängiltig lösning för alla på de mest skiftande problem. Hon menar att allt tal om det livslånga lärandet är ett försök att producera en önskvärd verklighet. Det är ett försök att influera individers tänkande kring sina liv och sin utveckling och därigenom själva driva sin kontinuerliga självutveckling framåt.

2.2 Aktuell forskning och debatt om livslångt lärande

De vetenskapliga artiklar som det hänvisas till i detta avsnitt har tagits fram genom sökning i Databaser. Little`s och Illeris artiklar är hämtade från databasen Eric och Desjardins från Libris.

2.2.1 Motivation för livslångt lärande

Little (2003) anser att frågorna kring motivation är centrala för studiet av lärande och utbildning. Hon menar vidare att human kapital teorin i alldeles för hög utsträckning tar människors motivation för given, vilket enligt henne är felaktigt. Det är mot denna bakgrund som Littles vidare resonemang skall förstås.

Little (a.a.) börjar sitt resonemang kring vilka faktorer som kan vara motiverande för att delta i utbildning. Hon menar att individen, de första åren av sitt liv, inte har ett individuellt val, när det gäller om hon skall delta i utbildning eller inte. Istället handlar det i början av livet framförallt om föräldrars och samhällets val och förväntningar på individen. Samhället är motiverat att satsa på sina medborgares utbildning, eftersom detta ger välfärdsfördelar. Längre fram i livet kan dock beslutet bli mer individuellt. Little (a.a.) anser dock att det finns väldigt få studier gjorda som visar under vilka omständigheter individer har känt sig motiverade att engagera sig i utbildning. En viktig faktor anser hon vara, kostnaderna. Något som hon menar kan försvåra för det livslånga lärandet. Här menar hon att staten måste gå in med större resurser och på så sätt backa upp sina policydokument kring det livslånga lärandet.

Vidare tar Little upp vad som motiverar när en individ är engagerad i utbildning. Vad är det som gör att hon fullföljer sin utbildning? Hon anser att det inom human kapital teorin tas för givet att vuxna individer som är engagerade i utbildningar motiveras av det förväntade värde deras utbildning kommer att få på en framtida arbetsmarknad, och hur detta kommer att påverka löneutveckling. Little menar att detta endast är en del av den samlade motivation som kan finnas. Vidare anser hon att många mål för lärandet har sin grund i de rent grundläggande behoven som att överleva, få mat på bordet, kunna betala hyran och liknande. Men det finns även mål som högre lön, prestige och högre status som kan vara motiverande faktorer.

Hon skiljer på två generella typer av motivation, inre och yttre:

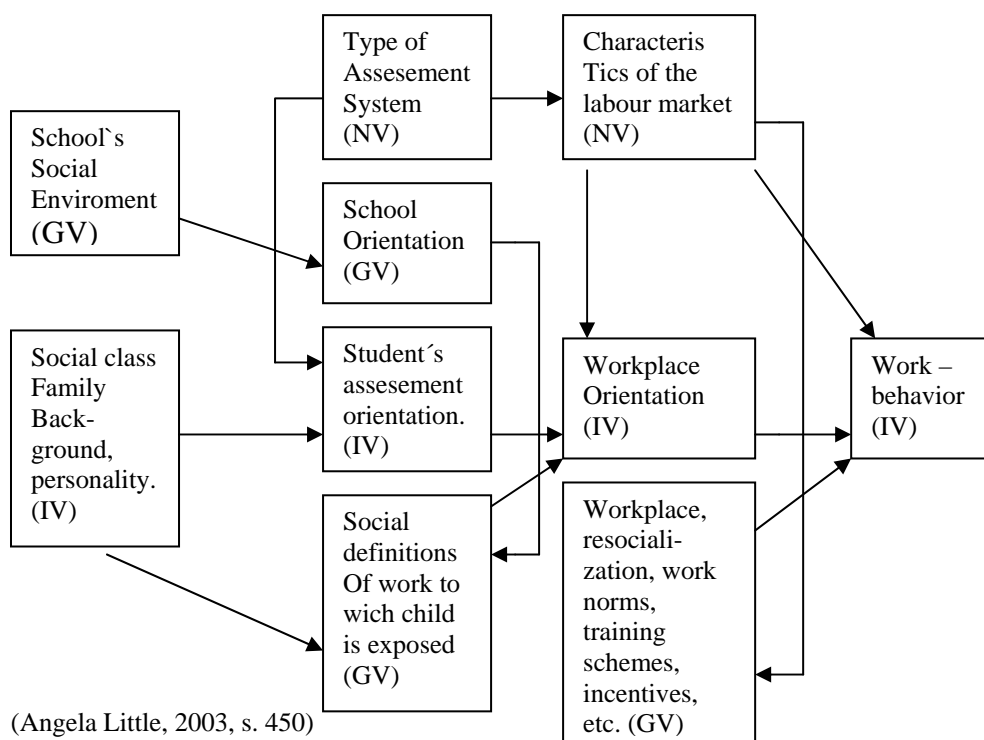
A learner who is intrinsically motivated derives interest and satisfaction from the content and the process of learning... a learner who is extrinsically motivated perceives learning as a means to an end. (Little, 2003, s.446)

Little tar upp korrelationen mellan motivation i skola och arbete. Hon lyfter utifrån sina egna empiriska studier i England och Malaysia fram tre tolkningsalternativ av sina resultat.

Det första tolkningsalternativet hon lyfter fram är att om skolan lyckas skapa en miljö av förväntan, tillfredsställelse och spänning, så följer denna upplevelse med individen in i arbetslivet. *Det andra* är att skolan inte alls påverkar individens arbetsliv i så hög utsträckning. Istället handlar det om att våra personligheter formas i tidig barndom och under våra uppväxtförhållanden. Sedan styr våra personligheter vårt arbetsliv, vår fritid och hur vi hanterar vårt liv. *Det tredje* tolkningsalternativet angående sambandet mellan skola och arbete menar Little kan vara att individer är självreglerande inför vilka arbete som är möjliga.

Själv för Little fram tolkningsalternativ 1 och 3 som de mest troliga.

I figuren nedan vill Little visa på komplexiteten kring motivationen för lärande. Den påverkas inte enbart av individuella faktorer (IV), som nämnts ovan, utan även av faktorer som ligger på grupp nivå (GV) och nationell nivå (NV).



Figuren ovan visar det komplexa samspel av händelser och erfarenheter som påverkar individen och som sedan spelar en avgörande roll för dennes beteende på arbetsmarknaden. Borgström (1988) talar om två huvudsakliga former av motivation. Det är den motivation som kommer från drivkrafter inom oss och den som kommer ur yttre faktorer. Till de inre motiverande faktorerna lägger hon individens eget intresse att fördjupa sin kunskap och sitt intresse, och önskan att förstå. Till de yttre drivkrafterna som kan motivera räknar hon bland annat in positiv påverkan och uppmuntran från skola, arbetsplats eller vänner. Här kan också ligga påverkan från föräldrar och nyttoaspekter som motiverar individen till att utvecklas.

Också OECD (2000) lyfter i likhet med Borgström fram den inre och den yttre motivationen och hur de två inriktningarna påverkar individens inställning till de uppgifter hon tar sig för. De anser att studenter som drivs av en inre motivation lägger ner mer kraft på sina uppgifter vilket gör att de kan bearbeta information på ett djupare plan. Medan de som drivs av yttre motivationsfaktorer vill nå sitt mål med så liten ansträngning som möjligt.

Mot bakgrund av att det livslånga lärandet alltmer blivit ett individuellt projekt kan också Malmströms (2001) resonemang utifrån ett fenomenologiskt perspektiv, om ett självstyrt lärande lyftas fram. Hon menar att individen genom sitt tal med sig själv och andra, fungerar självreglerande. I talet och kommunikationen kan individen få ökad kontroll över sitt eget lärande. Det finns ett behov hos individen att själv söka kunskap. Detta behov styrs av en inre motivation som individen själv bär inom sig. Genom denna självreglerande process sker det en ständig omorganisering inom individen utifrån hennes nya erfarenheter. Denna självreglerande funktion lyfter också Little fram som betydelsefull i förhållande till vilka jobb som en arbetstagare söker. Man reglerar själv sina val genom att göra bedömningar om vad som är rimligt.

2.2.2 Lärande i relation till livscykeln

Illeris (2003) lyfter fram ytterligare ett perspektiv som påverkar den enskilde individens sätt att närma sig lärandet, nämligen åldern. Han utgår från att livet kan delas in i fyra perioder. *1. Childhood 2. Youth 3. Adulthood 4. Mature adulthood*. Varje period har sina karaktäristika för hur lärande bäst uppnås.

1. Childhood

En period som Illeris menar sträcker sig från födseln till puberteten. Han talar om lärandet under denna period som ett försök från barnets sida att fånga världen med allt vad den rymmer. Under denna period utvecklas barnen inom de ramar som de vuxna sätter upp. Trots att denna period till stor del styrs av föräldrarna menar Illeris att barn idag har fler valmöjligheter än tidigare. Massmedia spelar enligt honom en stor roll under denna period. Genom massmedia erbjuds barn möjligheter att uppleva saker som inte varit möjligt tidigare. Han menar vidare att barn i dagens samhälle har mycket lättare för att hänga med i förändringarna inom vissa delar av samhället än vad de vuxna har. Men det som är det mest kännetecknande för lärande i denna period är att det sker oönskat genom att barnet lär in det som finns till hands att lära in. Barnet litar på den vuxnes stöd i denna process.

2. Youth

Denna period sträcker sig, enligt Illeris, från puberteten till dess individen uppnått ett relativt stabilt vuxenliv. Vilket inträffar någon gång mellan 20-35 år. Han menar vidare att lärandet under denna period är centrerat kring utvecklandet av en personlig identitet. De hinder som fanns förr i form av fasta könsroller, klasstillhörighet och liknande har i stor utsträckning försvunnit. Men trots detta, och trots att ungdomar formar sin framtid genom fria val där allt är möjligt finns det begränsningar och hinder. Alla har till exempel inte möjlighet att bli idrottsstjärna eller liknande. Även om lärande sker utifrån lite olika behov under denna period så menar Illeris att det genomgripande temat för lärande här är att det handlar om identitetsskapande aktiviteter. Här anser Illeris att det finns en konfliktsituation mellan individernas behov och det som skolsystemet erbjuder i form av ämnesundervisning. I skolan anser han att de mer och mer betonar att eleverna skall ta ansvar för sitt eget lärande, men det blir väldigt svårt när det inte känns relevant för den utveckling eleven själv befinner sig i. På grund av samhällets snabba förändringstakt, menar Illeris, att det viktigaste för individer i denna utvecklingsperiod är att lära sig är inte främst handlar om ämneskunskap, eftersom ingen vet vilken kunskap som efterfrågas om fem till tio år. Istället handlar det om att vara öppen och flexibel och ha förmåga att kunna gripa tillfället när det bjuds och hela tiden vara inställd på lärande.

3. *Adulthood*

En period som sträcker sig fram till en ålder av 45-65. Var den börjar och slutar kan variera från individ till individ. Här ligger lärandets fokus på familj och arbete. Här har enligt Illeris förutsättningarna också förändrats. Det är inte lika självklart som det varit tidigare att man gör sitt val av yrke en gång för alla, och tillbringar resten av livet med att fullfölja det. Det val som gjorts i ungdomen kan behöva göras om igen senare i livet. Illeris anser vidare att lärande under denna period har förändrats i jämförelse med tidigare. Den period av identitetsskapande som tidigare legat under föregående period kan idag fortsätta långt in i denna period. Dagens individer har svårt att släppa ungdomen. Denna förskjutning framåt, går hand i hand med utvecklingen mot att individerna tillbringar längre tid i skola och utbildning. Klasstillhörighet, kön och uppväxtmiljö som tidigare utgjorde fasta ramar inom vilka individen kunde agera, finns enligt Illeris inte idag på samma sätt. Han lyfter i punktform fram några utmärkande drag för vuxnas inställning till studier.

- Adults learn what they want to learn and what is meaningful for them to learn
- Adults draw on the resources they already have in their learning .
- Adults take as much responsibility for their learning as they want to take (if they are allowed to).

(Illeris 2003, s.55)

Här belyser Illeris vikten av att vuxnas lärande måste få vara självreglerat, annars stryps syretillförseln i den vuxna individens läroprocess. Han talar vidare om att det finns fundamentala skillnader mellan vuxnas och ungdomars inställning till studier, skillnader som har sin utgångspunkt i påståendena ovan. Han menar att till skillnad från ungdomars lärande som är utbildningsväsendets angelägenhet så är den vuxnes lärande i princip ett frivilligt val. Samhället ställer krav på den enskilde individen idag, att lära nytt på alla nivåer, i högre utsträckning än tidigare. Illeris menar vidare att det för vuxna som är involverade i utbildning att förstå att det inte är läraren som är ansvarig för vad det är som behöver läras ut. Den vuxna individens lärande måste styras av sina egna mål och inte av lärarens. Hon skall inte inta en passiv roll där hon väntar på lärarens direktiv, utan istället spela en aktiv roll där läraren får fungera som bollplank.

4. *Mature Adulthood*

Denna period tar vid där den förra slutar och vara livet ut. Ur ett lärandeperspektiv handlar denna period enligt Illeris främst om att nå förståelse och harmoni. Här är inte de egna målen av lika existentiell natur som i den tidigare perioden. Här handlar det mer om att hjälpa andra, till exempel barn eller anhöriga. Här ägnas också en större del av tiden till aktiviteter som höjer livskvaliteten, som till exempel kulturaktiviteter och fritidsaktiviteter. Under denna period kan individen ägna sig åt lärande utifrån ett perspektiv av nyfikenhet. Man kan lära sig mer om sådant man är intresserad av. Men trots att många är involverade i lärande även i denna period av livet menar Illeris att det fortfarande främst är ett medelklassprivilegium. Han menar att många har full sysselsättning med att få vardagen och ekonomin att fungera, och har därför inte stora möjligheter till att delta i dessa självförverkligande aktiviteter som i förlängningen också kan bidra till att utveckla världen.

Även om samhället och därmed de specifika förutsättningarna för lärande inom varje period i livet hela tiden förändras, så finns det enligt Illeris några röda trådar som löper genom livets olika perioder. Dessa röda trådar är inte heller helt beroende av samhällets förändringar utan är av mer generell art.

1. Det första, menar Illeris, är att det gradvis sker en individuell frigörelseprocess genom livets olika perioder. Från att till en början främst agerat utifrån samhälleliga förväntningar grundar sig lärandet nu mer och mer i individens frivilliga val.
2. Hans andra röda tråd, som är nära relaterad till den första genom individens frivilliga val, är att lärandet mer och mer handlar om utvecklandet av en individ, och styrs av personliga behov.
3. Till sist nämner han också att det, med ökad ålder, sker en gradvis ökning av individens ansvarstagandet för det egna lärandet.

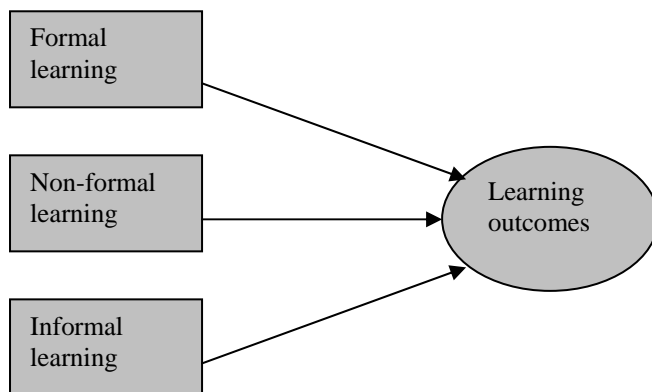
Illeris anser att samhället borde försöka att organisera sig kring dessa tre utvecklingslinjer i högre grad än vad som sker idag.

2.2.3 Formellt, icke – formellt och informellt lärande

Desjardins (2004) analyserar i sin avhandling vad man får ut av lärande utifrån ett perspektiv som kombinerar tre infallsvinklar. Dels ”Lifelong – lifewide learning”, “human capital”, och “the benefits of learning”. Jag kommer här att försöka summera och lyfta fram Desjardins centrala teser utifrån hans fem studier.

Studie 1 Livslångt lärande = allt lärande

Den första studien har till syfte att tjäna som ramverk åt de följande studierna och analysen av vinsterna av lärande. Desjardins talar om livslångt lärande utifrån en kontext som inrymmer allt tänkbart lärande. Formellt, icke formellt och informellt lärande, som inbegriper alla sammanhang en individ befinner sig i under hela sin livstid. Alla dessa tre aspekter av lärande påverkar det som Desjardins kallar ”learning outcomes” Se figur nedan.



(Desjardins 2004, s.3)

Desjardins lägger tyngdpunkten på tre begrepp i denna studie. Det första är lärandekontext. Med det menar han en individs bakgrund, kultur och andra faktorer som kan spela in för individens lärande. Ett annat begrepp som han lyfter fram är läroprocessen. Han betonar att läroprocessen är komplex och spänner inte bara över olika kontexter, utan också över tid och rum. Det tredje begreppet som lyfts fram är ”learning outcome”. Det handlar om vad lärandet genererar för den enskilde individen. Desjardins talar om att lärandet kan generera välbefinnande på olika plan. Det ekonomiska, sociala, psykosociala och det fysiska planet.

Studie 2 Vilka faktorer påverkar individers läs och skrivfärdigheter?

I sin andra studie undersöker Desjardins vilka faktorer som ligger bakom en individs läs och skrivfärdigheter. Studien är gjord utifrån data från 18 olika länder och syftar till att se om det finns generella faktorer som är allmängiltiga för alla 18. Den första generella faktorn han lyfter fram är utbildning, som visar sig vara den mest betydelsefulla faktorn för läs och skrivfärdigheter. Denna faktor står självständig och är oberoende av andra faktorer som till exempel hemförhållande. Utbildning kan därigenom till viss del bli en ersättning för brister i uppväxtförhållanden. Trots att utbildningen har en särställning så är också hemmiljön viktig. Hemmets viktigaste funktion är att stödja och uppmuntra till utbildning, vilket bidrar till den yttre motivationen en individ kan känna. Utöver dessa båda faktorer så lyfter Desjardins också fram arbetsplatsen som en viktig faktor, där människan tillbringar en stor del av sin tid. Om en individ arbetar i en litterärt bildad miljö så ökar de individuella färdigheterna. Även individers fritid och social miljö spelar in och är viktiga faktorer. Detta anser Desjardins ger stöd åt tanken som han anser finns inom det livslånga och livsvida lärandets ramar, att litterär bildning är något som utvecklas kontinuerligt genom hela livet. I denna livslånga process spelar den grundläggande formella utbildningen en central betydelse och den interagerar med alla de andra faktorerna. Desjardins lyfter därför också fram vikten av att öppna upp för alla att ta del av grundläggande utbildning tidigt i livet.

Studie 3 Arbetsgivarens möjligheter att se individens hela kompetens

Denna studie avslutas med reflektioner kring problem med validering av litterat kunskap som förvärvats utanför det formella skolväsendet. Desjardins tar mot denna bakgrund upp svårigheten för arbetsgivare att matcha anställda mot rätt arbetsuppgifter, eftersom arbetsgivare inte känner till de anställdas hela kompetens. Istället är arbetsgivare hänvisade till den kunskap som finns dokumenterad. Att inte den anställda kan bekräfta sin kunskap genom betyg, diplom eller liknande kan påverka dennes eventuella vinster av kunskapen på ett negativt sätt.

Studie 4 Lärande genererar olika vinster

I denna studie tar Desjardins upp vilka faktorer som påverkar ekonomiska och sociala vinster, mot bakgrund av det livsvida lärandet i Canada. Han anser att studien ger stöd åt antagandet att tidig formell utbildning har en positiv betydelse för individers ekonomiska och sociala vinster. Trots detta finns det inget enkelt orsakssamband dem emellan, bilden är enligt Desjardins, mer komplex än så. Till exempel menar han att tidig formell utbildning också påverkar engagemanget i utbildning senare i livet. Men också att senare utbildning kan påverka de ekonomiska vinsterna negativt, medan de sociala vinsterna kan påverkas positivt. Särskilt om den senare utbildningen är av informell karaktär och grundar sig i ett personligt intresse, kan den ha en negativ ekonomisk påverkan. Men välbefinnandet hos den enskilde individen kan ändå vara konstant eftersom det informella ”intresselärandet” istället ger sociala vinster som kompenserar den ekonomiska förlusten.

Studie 5 Ekonomiska eller sociala vinster?

I denna avslutande studie gör Desjardins en sammanfattning där han bland annat slår fast att sambandet mellan tidig formell utbildning och individers välbefinnande är mer komplext än direkt. Där lärande senare i livet påverkar i hög grad. Allmänt anser han att individer som ägnar sig åt jobbrelaterat lärande når en högre grad av ekonomiskt välbefinnande. Medan de som ägnar sig åt intresserelaterat lärande istället når högre socialt välbefinnande.

2.3 Jurgen Habermas och det kommunikativa handlandet.

Habermas (1988) använder begreppen ”livsvärld” och ”system” för att beskriva samhällsutvecklingen. Han anser att alla är en produkt av sin kulturellt och historiskt definierade livsvärld, vilken utgör grunden för vår kommunikation, den är en bakgrundskunskap om världen som vi inte kan komma ifrån. Det finns också en gemensam livsvärld där vi individer delar gemensamma förråd av antaganden som tas för givna. Systemet utgör de yttre samhällseliga ramarna som individen har att verka inom, vilka kan utgöra begränsningar för individens livsvärld.

Även om vi bär med oss vår egen livsvärld skall vi i vår kommunikation med andra inta en hypotetisk attityd till den. För att verkligen kunna kommunicera måste varje individ vara beredd att se kritiskt på sin egen ståndpunkt (Månsson 2003).

Månsson (a.a.) tar vidare upp skillnaden mellan Habermas begrepp, ”system” och ”livsvärld”, som en av de bärande tankarna i Habermas teori om det kommunikativa handlandet. Både ”systemsidan” och ”livsvärldssidan” är viktiga att ha med för att kunna förstå och göra sig en rättvis bild av samhällsutvecklingen.

Malmström² talar om att Habermas tror på en inneboende kraft i varje människa som söker frihet. Därför blir varje påtryckning från systemet något som förminskar individens livsvärld och handlingsutrymme. Utifrån det perspektivet är, enligt Malmström, Habermas mål med samhällsvetenskapen att hjälpa människan till frigörelse, där hon i mindre grad begränsas av systemet. Till denna process, menar inte Habermas, enligt Malmström (2001), att individen skall förhålla sig passiv, utan vara med och påverka attityder i samhällets system och på det sättet befrämja sin egen och även andras livsvärld.

2.4 Pierre Bourdieu och kapitalet.

Bourdieu vill i sin teori om kapitalet visa på individers olika förutsättningar i livet. Han anser att det sammanhang vi befinner oss i tilldelar oss ett visst manövreringsutrymme (kapital), som kan underlätta för, eller hindra individen i livet (Bourdieu 1992). Enligt Broady (1983) talar Bourdieu främst om tre sorters kapital i sin senare forskning. Det ekonomiska kapitalet som innebär ekonomiska tillgångar, men som också innefattar en individs förmåga att förvalta sina tillgångar. Ett kulturellt kapital som Bourdieu, enligt Broady, ger en ganska snäv innebörd, vilken skulle kunna översättas med svenskans ”finkultur”. Att vara bekant med litteraturen och kultursfären i stort ger inträdesbiljett till många sammanhang. Och till sist ett socialt kapital som innefattar alla kontakter och relationer en individ har, med såväl släkt som vänner. Detta kapital kan öppna, såväl som stänga många dörrar för den enskilde individen. Kapitalet är alltså det som en individ får med sig från sitt hem och skolväsende. Kapitalet varierar mellan olika individer, vilket påverkar hennes valmöjligheter senare i livet.

² Malmström, Elisabet (2004). *Föreläsning om Habermas*. Högskolan Kristianstad. 2004-09-30.

2.5 Slutsatser

Ett föränderligt samhälle

En av de grundläggande slutsatser som måste dras är att samhället har förändrats dramatiskt under senare år. Vi har lämnat ett relativt stabilt samhälle bakom oss. Det samhälle vi nu lever i präglas istället av kontinuerliga förändringar och krav på flexibilitet. I detta flexibla samhälle gäller det för varje enskild individ att hitta sin väg. Att hitta en väg som erbjuder lärande genom hela livet, både dess vidd och dess bredd. Denna studie har inte som mål att ge en fullständig nutidsanalys av samhället, men förståelsen av hur samhället ser ut är ändå viktig att ha med sig. För att förstå den debatt som vuxit fram och som har sitt ursprung inom både EU, OECD, UNESCO och Sveriges regering, är det viktigt att förstå att den hänger samman med en allmän samhällsutveckling. I den snabba och komplexa värld som växer fram krävs ett individuellt ansvarstagande för det egna lärandet.

Olika förutsättningar för ett livslångt lärande

EU, UNESCO, OECD och Utbildningsdepartementet utmålar det livslånga lärandet som den väg som varje land måste vandra för att ha en chans att klara framtida konkurrens. De menar att det måste satsas stort på kunskap och kompetens. Trots det finns det en oro att alla de satsningar som görs, istället skall öka de redan synliga klyftorna mellan de som har och de som inte har tillgång till det livslånga lärandet alla möjligheter. Denna oro är oerhört viktig att ta på allvar för att inte skapa ett ännu mer segregerat samhälle där kunskap och kompetens blir de nya klasskännetecknen. Både Rubensson (1996) och Isacson (2004) tar upp detta problem och menar att talet om det livslånga lärandet och dess möjligheter riskerar att bara bli prat. I de dokument som beskriver det livslånga lärandet lyfts ofta demokratiaspekten fram. Vad som glöms bort är att individer har olika förutsättningar för att ta till sig lärande. Little (2003) tar upp skoltiden och individers självreglerande funktion kring vilka jobb hon söker som två av de viktigaste påverkande faktorerna kring hur vårt arbetsliv ser ut. Vilka faktorer som motiverar individer till nytt lärande har, enligt Little, undersökts alldeles för lite. Därför är detta en viktig fråga som lyfts fram i den kommande empirin. Vilka strategier kan skönjas i deras intervjuvar?

Livslångt lärande – möjlighet eller krav?

Behovet av ett livslångt lärande för alla människor poängteras av alla de övergripande organen samtidigt som de erkänner att det är varje enskild individs eget privata projekt. Här kan man ana att det kan finnas spänningar. Varför skall vi lära genom hela livet? Är det på grund av vår egen vilja och vårt intresse, eller är det för att vi känner oss tvingade om vi skall få behålla vårt jobb? Dessa frågor är viktiga och påverkar i stor utsträckning hur vi tar till oss lärandet. Denna fråga tas upp i den kommande empirin. Hur ser informanterna på vad det är som driver dem i deras lärande?

Hur värderas den livsvida dimensionen?

Under de senaste åren har det livslånga lärandets livsvida dimension betonats mer och mer. Det finns en tanke som innebär att även sådant lärande som ligger utanför den formella utbildningssituationen skall erkännas som kompetens. Här famlar dock myndigheterna fortfarande efter former att validera sådan kunskap. Detta innebär att icke – formella läromöjligheter inte prioriteras lika högt och därför får stå tillbaka för de formella som är användbara på arbetsmarknaden. Detta påverkar också individens livslånga lärande. Vilket lärande är egentligen värt att engagera sig i? En fråga som till viss del belyses i denna studie. Desjardins belyser denna fråga, och sätter in lärandet och dess betydelse i ett större perspektiv. Han menar att lärande inte bara är relevant för individen, i relation till hennes möjligheter på arbetsmarknaden. Lärandet påverkar hela hennes välbefinnande, socialt, psykosocialt och fysiskt. Område där man kan anta att även det livsvida lärandet utanför skolväsendet spelar en stor och viktig roll.

3 METODGENOMGÅNG

3.1 Vetenskapsteori och metodteori

Studien tar sin vetenskapsteoretiska utgångspunkt i den hermeneutiska fenomenologin. Den intresserar sig för hur individer genom tolkningsprocesser, skapar sig en förståelse av världen och sina erfarenheter. Den vetenskapliga kunskapen handlar, utifrån ett fenomenologiskt perspektiv, om att förstå tolkningsprocessen. Att försöka nå förståelse kring det upplevda fenomenet ur den intervjuades synvinkel. För att en sådan förståelse skall kunna äga rum krävs också av forskaren att han bildar sig en uppfattning om vilka bakomliggande motiv och trosuppfattningar som finns hos de individer som deltar i studien. Hartman (2004) menar att den hermeneutiska fenomenologin utgår från att det finns något gemensamt i liknande erfarenheter även om de gjorts av olika individer. Detta innebär att enskilda individers erfarenheter kan sammanföras och tillsammans säga något viktigt kring förståelsen av det undersökta fenomenet.

Studien har en kvalitativ ansats och tar sin metodologiska utgångspunkt i ett ideografiskt sätt att söka vetenskaplig kunskap. Detta innebär att studien söker beskriva det enskilda och inte är inriktad på att söka generella lagbundenheter. Det innebär därmed inte att studien inte har någon relevans utanför informanternas livsvärld. Studien kan tjäna till att läsaren känner igen sig och även ge henne möjligheter att applicera undersökningsresultatet på andra situationer och andra sammanhang, där denna studie och dess resultat kan tjäna som exempel (Åsberg 2000).

3.2 Val av metod

Den empiriska undersökningen har genomförts med hjälp av forskningsintervjuer som Kvale (1997) benämner ”halvstrukturerad livsvärldsintervju”. Forskningsintervjuens syfte är att få fram en beskrivning av informanternas livsvärld. Därefter tolkas de återgivna fenomenens mening.

Som analysmetod används meningskoncentrering. Vilket innebär att meningarna i intervjuutskriften efter flera genomläsningar arbetas ned till några få ord för varje mening där den väsentliga innebörden hos varje mening uttrycks. Dessa ”centrala tema” utgör sedan grunden för den deskriptiva presentation som sedan sker av materialet i resultatdelen.

3.3 Urval – datainsamling – bearbetning

I studien vill jag undersöka hur informanterna upplever och tänker kring sitt livslånga lärande. För att få relevanta och intressanta data kring de frågeställningar jag ställer i studien har jag gjort ett selektivt urval och enbart intervjuat personer med en förförståelse kring lärande och dess betydelse för individer. 6 personer har medverkat som informanter i studien, dessa är antingen aktiva pedagoger eller pedagogikstuderande på C-nivå. Ytterligare ett kriterium som ställts på informanterna är att de under det senaste året skall ha varit engagerade i någon form av formell utbildningssituation, exempelvis en högskolekurs eller liknande. Informanterna bakgrund kan ha påverkat intervjuaren. Det är rimligt att anta att informanterna är mer positiva till utbildning och utveckling än gemene man. Denna studie gör därför inte anspråk på att spegla något annat än pedagogers syn på sitt eget livslånga lärande.

Datainsamlingen har skett genom att varje informant intervjuats i cirka 20 – 30 minuter. I intervjusituationen har jag använt mig av en intervjuguide³ och informanternas svar har spelats in med hjälp av bandspelare. Maximal avskildhet har eftersträvat när intervjuerna genomförts för att skapa en så trygg miljö som möjligt för informanten. Alla informanter har intervjuats på samma plats för att skapa en så enhetlig intervjusituation som möjligt. Intervjuerna har skett i enlighet med de etiska riktlinjerna om informerat samtycke och konfidentialitet (Kvale 1997, Trost 1997).

Mitt förhållningssätt under bearbetningen av intervjumaterialet har varit ”successiv approximation”. Intervjuerna har spelats in med hjälp av en bandspelare. Därefter har intervjuerna skrivits ut till ett Word - dokument. Detta har sedan bearbetats genom en process av genomläsningar som till stor del följt Svennings tre kodningssteg. ”Öppen kodning” där de första genomläsningarna syftar till att hitta mönster i materialet. ”Axiell kodning” som innebär att materialet bearbetas djupare med hjälp av de begrepp som framkommit i den första

³ se bilaga 1

kodningen. Slutligen en "sektiv kodning" som innebär att jag har letat efter fall som illustrerar de olika delarna som framkommit under kodningen av materialet.(Svenning 1997)

4. RESULTAT, ANALYS OCH TOLKNING

I resultatdelen lyfts de mönster som framkommit av intervjuvärderna kring drivkrafter, hinder och strategier för ett livslångt lärande fram. I analys och tolkningsdelen möter sedan resultatet teorierna.

4.1 Resultat

4.1.1 Att lära i alla sammanhang, genom hela livet, en strategi för livslångt lärande.

Informanterna visar på en tydlig förståelse för vad det livslånga lärandet innebär. De talar om att lärande kan ske i olika miljöer och pågå hela livet. IP2 uttrycker att lärande är: - *allt och jag lär mig alltid...man kollar alltid nya saker som man kan lära sig.* IP5 säger att: - *så fort det händer något nytt så lär man sig.* Genom sitt svar visar hon att hon möter nya saker med ett öppet sinne och en vilja till nytt lärande. Informanterna anser att lärande sker i olika sammanhang, det är inte bara något som sker i skolans värld. IP4 säger att: - *man lär sig av allt om man är vaken.* IP1 uttrycker: - *Det är verkligen inte bara i studiesammanhang jag lär mig...lärande för mig är att jag känner att jag utvecklas på något sätt, kunskapsmässigt överhuvudtaget.* IP3 säger: *Ja, alltså det behöver ju inte bara vara sådant man lär sig i skolan det kan ju vara annat också, tycker jag.* Lärande blir ur informanternas synvinkel, en hållning till livet. De uttrycker att de alltid vill vara öppna för lärande. Vilket är den tydligaste strategin som uttrycks i intervjuvärderna. En ständig öppenhet för lärande. IP5 säger: - *möjligheter till lärande finns överallt.* IP1 säger om lärandet att: - *det har inget slut.*

4.1.2 Drivkrafter bakom det livslånga lärandet – inre aspekter

Här finns en stark enighet bland informanterna att det är en inre kraft som driver dem att vilja lära. Denna inre drivkraft kan dock hämta näring ur olika behov hos individerna. IP1 säger att: - *det är mitt intresse som lockar fram att jag lär mig.* Vidare säger hon att: - *det är bra för självkänslan.* Detta visar på att hennes behov handlar om att få en förstärkt självbild. Lärandet ger henne självförtroende. Hon beskriver vad det är som driver henne till nytt lärande så här: - *Det var en inre känsla, jag kände att jag behövde lära mig nya saker och utvidga mig och tänka nya saker.* IP3 uttrycker att hon tycker lärandet: - *är rätt lustfyllt.*

Informanterna uttrycker att den grundläggande drivkraften finns inom dem själva. Det är denna inneboende drivkraft som motiverar individen att aktivt engagera sig i lärande och att som livsstrategi att vara öppen för nytt lärande. IP6 uttrycker sig så här: - *Man vill fördjupa sig och förändra sig.* Informanternas svar har visat på att de framförallt haft en inre drivkraft som utgår från ett individuellt plan. IP4 säger att: *det är av intresse jag läser, vad det skall användas till i framtiden vet jag inte riktigt.*

4.1.3 Drivkrafter bakom det livslånga lärandet - yttre aspekter

Trots detta går det också att urskilja yttre aspekter som påverkar informanterna och som på så sätt fungerar som drivkrafter. Det är då framförallt faktorer på nationell och institutionell nivå som fungerar som drivkrafter för deras lärande. Det handlar då främst om arbetsmarknaden. IP2 säger att hon sökte sig till sitt formella lärande för att: - *hitta ett bra jobb och sluta vikariera.* IP5 svarar – *Ja*, på frågan om hon sökt sig till nytt lärande med tanke på att sedan hitta ett jobb. IP1 uttrycker sig så här angående sin tidigare situation: - *Jag kan inte stå med grundskola och ettårig yrkesskola, visst kan man det men ju äldre man blir desto svårare blir det.* Även de som inte direkt anger arbetsmarknaden som skäl till sina studier kan uttrycka förhoppningar om att deras studier skall generera positiva effekter på arbetsmarknaden. Det blir då en positiv bieffekt av studierna.

4.1.4 Inte mycket som utgör hinder för lärandet

Här finns en klar enighet bland informanterna att de inte upplever speciellt mycket hinder för sitt lärande. Även om studien inte ger några belägg för det, är det rimligt att anta att valet av informanter påverkar denna aspekt av det livslånga lärandet. Dels är det en ”utbildningspositiv” grupp och dels är de, eller har nyss varit, engagerade i någon form av högskolekurs. De hinder som trots detta lyfts fram, befinner sig på nationell och institutionell nivå. Ingen av informanterna upplever något hinder som härrör från dem själva. IP6 uttrycker att: - *Jag hade ju inte så bra betyg så när jag skulle läsa på högskola var det inte så lätt att komma in...det var ett litet hinder.* IP3 uttrycker att: *Man kommer inte alltid in på det man vill, vissa kurser kan jag inte söka på grund av att det krävs ett ämne som jag inte har...det sätter stopp för många kurser och program som jag sökt till.* Hinder upplevs sammantaget ändå inte som något stort problem av informanterna. De ser sin situation som positiv där det

även i framtiden kommer att erbjudas många tillfällen till lärande, formellt såväl som informellt.

4.1.5 Lärandets konsekvenser

Att lärande påverkar individen på olika sätt ger informanterna uttryck för. Av svaren framkommer att denna påverkan kan ske både som ett resultat av formellt såväl som informellt lärande. Att det kan ske utifrån ett formellt lärande uttrycker IP6 så här: - *genom kursen utvecklades jag själv och nyttoaspekten kom i bakgrunden.* Här sker den en förflyttning av informantens fokus. Från att ha varit nyttoinriktad från början med fokus på att få idéer till sitt jobb blev det istället på det personliga planet som hon ansåg att den stora vinsten låg. Hon säger vidare om tanken med hennes studier att: - *Jag ville kunna använda det i skolan. Sen blev det att jag utvecklades väldigt mycket personligt. Det som jag trodde att jag skulle vara minst intresserad av blev det som var roligast.* Informanterna ger också uttryck för att denna påverkan från studierna har effekter på deras sätt att se på världen. IP1 uttrycker att: - *genom studierna kan man ju få ett annat perspektiv på saker och ting...jag lär mig faktiskt att se världen ur ett lite större perspektiv...jag ser att det finns mycket mer än vad jag gjorde tidigare.* Här händer något som informanten inte hade med i beräkningarna när hon sökte till nytt lärande, men som hon upptäckte efter hand hade blivit en konsekvens av lärandet. Detta visar på att lärande inte bara är något som sker medvetet. Detta ger också IP1 uttryck för när hon säger så här: - *Ibland märker man att här har det hänt någonting, här har jag utvecklats. Denna process har följt mig genom de olika stadierna i mitt studerande.* IP4 beskriver hur hon ser på vilka konsekvenser hon vill att hennes lärande skall få: - *Lärande innebär att jag får mer och annan kunskap, ett annat synsätt.* Här anser informanterna att studierna ger dem ett nytt och delvis annorlunda sätt att se på världen. De lyfts genom studierna till en nivå där sikten är bättre och de kan se längre. Lärandet går då på djupet och utgör ett nytt möjligt raster som all annan kunskap kan filtreras genom.

4.2 Analys och Tolkning

4.2.1 Att lära i alla sammanhang, genom hela livet, en strategi för livslångt lärande.

Informanterna betonar att lärande inte enbart är något som sker inom skolans väggar. De anser istället att det centrala i lärandet är att de lär sig nya saker och att de utvecklas, inte var denna

utveckling sker. Några informanter anser att lärande är något som sker i samspel med andra människor genom samtal och utbyte av tankar och ideer. De ser alltså lärande som ett samspel mellan individen och hennes omgivning. Dessa tankar anknyter till Habermas (1988) resonemang om människans kommunikativa handlande. Denna kommunikation sker såväl på ett mellanmänniskt plan som mellan människa och samhällssystemet. De betonar också starkt vikten av att inte bli stillastående i sin utveckling, utan att hela tiden komma vidare. Denna längtan efter kontinuerligt lärande och utveckling går som en röd tråd genom intervjuvaren. Informanterna bekräftar därmed Malmströms (2001) teori om en ständigt pågående omstruktureringsprocess av individens inre genom de erfarenheter hon samlar på sig. Denna utveckling anser de sker överallt och alltid, ibland utan att de varit inställda på det, eller medvetna om det. De ser alltså lärandet mer som en inställning till livet, en livshållning, än som ett krav för att komma någonstans. Här måste man också hålla i minnet att informanterna genom sin pedagogiska bakgrund med stor sannolikhet inte kan tjäna som exempel åt alla. De är troligtvis mer positiva till lärande än genomsnittssvensken. Lärande blir utifrån informanternas svar ett individuellt svar på den inneboende nyfikenhet som alla informanterna ger uttryck för. Desjardins (2004) hjälper till i förståelsen av lärandets olika arenor. Han talar om formellt lärande, icke – formellt lärande och informell lärande. Dessa tre arenor täcker in allt lärande som kan ske. Det finns dock en skillnad i svaren beroende på om informanterna talar om formellt eller informellt lärande. Det framgår av svaren att de upplever dessa båda dimensioner av lärande som svåra att kombinera. Informellt lärande kopplas i högre grad än det formella till deras egen nyfikenhet och tillfredsställelse, medan det formella i högre grad än det informella kopplas till arbetsmarknaden. Informanterna ger alltså uttryck för en åsikt där de inte anser att den informella kunskapen är viktig för en framtida arbetsgivare. Medvetet lärande av informell karaktär, menar de, får vänta tills tempot i det formella lärandet lugnat ner sig.

4.2.2 Drivkrafter bakom det livslånga lärandet

Desjardins (2004) lyfter fram att lärande kan generera olika vinster, ekonomiska såväl som sociala. Hur dessa förhåller sig till varandra kan variera beroende på om det handlar om lärande utifrån en formell lärosituation eller en informell. Det formella lärandet, menar han bidrar oftast till ökade ekonomiska vinster. Medan det informella lärandet främst bidrar till sociala vinster. Borgström (1988) talar om att det finns två sorters motivation för en individs lärande. Motivationen kan bero på yttre orsaker utanför individen eller inre orsaker vilket

informanterna anger som drivkraft i deras lärande. Informanterna angav att det var inre faktorer som låg bakom att de sökte sig till nytt formellt lärande i form av eget intresse och möjligheter till personlig utveckling. En utveckling som enligt dem bland annat kan innebära en förbättrad självkänsla. Den kan också innebära att individen ser saker på ett annat sätt än vad de gjort tidigare, genom att lärandet vidgat deras livsvärld. De ser också nya saker som inte tidigare varit medvetna om. De ansåg också att det var de själva som satte upp normerna för vad god kunskap är, förutsatt att det inte var i förhållande till någon specifik arbetsgivare. Då var det de som satte upp normerna. Informanterna anser att de framförallt drivs av en inre längtan att utvecklas och att komma vidare. Habermas förklarar detta med att alla individer har en inneboende kraft som strävar efter utveckling. Däremot hoppas några av dem att deras formella studier på högskola också skall generera positiva effekter för dem på arbetsmarknaden. Här finns alltså en skillnad i informanternas svar. När de talar om lärande utifrån ett allmänt perspektiv så är alla överens om att deras lärande styrs av en egen inre kraft och vilja till nytt lärande. De uttrycker sig då mer om en allmän inställning till livet. Men när de talar om lärande i förhållande till den eller de specifika högskolekurser som alla informanterna på något sätt deltagit i går deras åsikter i högre grad ut på att vara attraktiv på arbetsmarknaden. Här får alltså systemet i form av arbetsmarknad och institutionella krav en begränsande inverkan på individens livsvärld. Utöver att drivkrafterna för lärandet kan vara knutna till inre eller yttre faktorer så kan de också relatera till olika nivåer. De kan vara knutna till en nationell nivå, institutionell nivå och en individuell nivå. Denna indelning gör även Habermas (1988). På den individuella nivån skiljer Habermas dessutom mellan det som är normativt och det expressiva, vilket är unikt personligt. Bland annat IP1 ger uttryck för just denna unikt personliga drivkraft när hon säger att: *- det var en inre känsla, jag kände att jag behövde lära mig nya saker och utvidga mig och tänka nya saker, det var viktigt för mig.* Hennes svar visar på att det var hennes egen unika känsla och vilja till nytt lärande som drev henne. Hon ville lära sig för sin egen skull. Även Little (2003) gör denna indelning i tre nivåer, men hon byter ut institutionell nivå mot gruppnivå.

De fanns en stor enighet kring lärandets viktiga roll. Informanterna uttryckte nästan en ängslan inför tanken på att inte utvecklas. IP5 uttryckte sig så här på frågan om lärande är viktigt: *- Ja, annars kommer man ingenstans i livet, då står man och stampar.* Vilket visar på att lärandet då ses som en "biljett" till ett bättre liv, ett redskap för att nå ett önskat mål. Det formella lärandet blir en möjlighet att förstärka sitt kapital, socialt och ekonomiskt. Detta ger IP2 uttryck för när hon säger att hon hoppas på att genom studierna: *- hitta ett bra jobb och*

sluta vikariera. Arbetsmarknaden är den starkaste yttre drivkraften till informanternas vilja till nytt lärande. Deras svar visar dock att det inte finns några vattentäta skott mellan vinsterna av formellt respektive informellt lärande. Här kan lärandet överraska individen.

4.2.3 Hinder för lärande

Informanterna är delade i sina uppfattningar kring vilka krav som ställs på dem utifrån ett samhällsperspektiv. Några menar att de krav som de upplever från arbetsmarkanden är rimliga och inte för högt ställda, medan andra tycker att de känns höga, ja till och med ouppnåbara. Någon lyfter fram den orimliga önskan hos många arbetsgivare att man som arbetstagare skall ha lång arbetslivserfarenhet kombinerat med lång utbildning, vilket de menar är en omöjlig kombination för en ung person. De är däremot eniga om att de krav som finns är olika beroende på vilket jobb en person söker. De kan även variera mellan olika företag. En del av informanterna angav att det var yttre orsaker som låg bakom att de sökte sig till nytt formellt lärande i form av olika kurser. Det handlade då om att hitta ett jobb som de vill ha, eller känna sig tryggare på en turbulent arbetsmarknad. Detta till skillnad från deras allmänna beskrivning av sitt lärande som alla menar styrs av eget intresse och nyfikenhet.

Inför framtiden ser inte informanterna några stora hinder för sitt livslånga lärande utan upplever att deras lärande även i fortsättningen kan se ut som det gör idag. De ser även i framtiden att de kommer att ta aktiv del i både formellt och informellt lärande. Den viktigaste yttre faktor som några av informanterna menar haft stor inverkan på deras möjligheter till engagemang i formellt lärande är ekonomin. Deras svar visar att de ekonomiska ramar som samhället ställer upp både kan möjliggöra och förhindra studier och därmed en möjlighet till nytt lärande. En av informanterna anger att förbättrade möjligheter till studiestöd var en bidragande orsak till att hon började studera just nu. En annan av informanterna anser att studierna är möjliga just nu på grund av att hennes hemsituation är sådan att hon klarar sig på bidragen. Ytterligare en annan av informanterna anger ekonomin som den enda faktorn till att studierna så småningom måste avbrytas. Ekonomin kan alltså fungera som både möjliggörare och hinder för formellt lärande, vilket bekräftar Bourdieus (1992) tankar. Andra hinder som informanterna tog upp var påverkan från deras tidiga skolupplevelser. De ämnesområden som de upplevt som svåra och där de inte fått något stöd har de också haft svårt för senare i livet. De uttrycker även att de till viss del försöker undvika dem när de till exempel söker in till en högskolekurs, vilket därmed påverkar deras nuvarande studier på ett hämmande sätt.

De faktorer som, utöver ekonomin och de tidiga skolupplevelserna, påverkat informanternas formella lärande negativt är de behörighetskrav som finns till de olika högskolekurser de sökt. Några av informanterna har upplevt att de ibland varit hämmande i sitt lärande. Deras brist på behörighet i form av dåliga betyg eller avsaknad av ämneskunskap har styrt deras val av kurser på ett sätt som de inte alltid önskat.

4.2.4 Lärandets konsekvenser

Informanterna berättar om att deras engagemang i formella studier i form av högskolekurser, efterhand också inneburit att de förändrats på ett personligt plan, som de anser har en direkt anknytning till studierna. Denna förändring har ibland varit medveten, ibland omedveten. Ibland har den varit förväntad och ibland har den överraskat. De har genom sitt lärande upptäckt nya saker och även börjat se på gamla saker i ett nytt ljus. Världen har öppnats för dem på ett sätt som de ibland inte varit beredda på vid kursernas start. Att denna effekt kan komma även när tanken med kursen är av ett annat slag visar IP6 som uttrycker att: - *Genom kursen utvecklades jag själv och nyttoaspekten kom i bakgrunden.* Här förflyttas fokus för individen längs resans gång. Att vi har olika orienteringar i vår ingång till nytt lärande tar Gibbs, Morgan och Taylor (1988) upp i sitt resonemang om ”den lärandes värld”. Utifrån sina studier av studenters orientering till lärande vid universitet visar de på fyra huvudorienteringar. Den ”yrkesinriktade” som innebär att studentens syfte med studierna är att de skall ha relevans för ett kommande yrkesliv. Den ”akademiska” som innebär att studenten söker följa upp sina intellektuella intressen. Den ”personliga” orienteringen som innebär självförverkligande och vidgade vyer. Sist tar de upp den ”sociala” som innebär att studenten vill ha roligt. Det intressanta utifrån resultatet i denna studie är att den visar på en förflyttning av orienteringen hos informanten. Trots att hon går in i kursen med en medveten yrkesinriktad orientering händer något under studietiden vilket förflyttar hennes orientering till det personliga. Hon går från ytinriktning till djupinriktning. Malmström (2001) talar om individuell förändring som en ständigt pågående omstruktureringsprocess i individens inre. Illeris (2003) talar om denna inre omstrukturering som en process där individen formar sin identitet. Informanterna visar här på att lärande, även det som sker via formella studier, kan ha en påverkan på individens personliga utveckling. En utveckling som också kan innebära att individen får en förändrad syn på sig själv. IP1 uttryckte sig så här: - *det känns faktiskt riktigt bra att ha en utbildning.*

5. DISKUSSION

5.1 Livslångt lärande

Att lärande är mer än det som sker inom det formella skolväsendets ram var informanterna överens om. De menar att det viktiga är att lärande sker, inte var det sker. Det anser jag visar på en god förståelse av vad lärande är. På grund av samhällssystemets brister i erkännandet av det informella lärandet så är jag glad över utbildningsdepartementets vilja att arbeta fram riktlinjer kring validering av kunskap och kompetens. Där de också kommer att arbeta med att se över vad som kan göras för att hitta vägar till erkännande av den kompetens som förvärvats utanför det formella utbildningssystemet. Detta skulle kunna medverka till att den inneboende kraft som Habermas talar om finns i varje individ kan frigöras. Den enskilde individen skulle i mindre utsträckning styras och begränsas av systemet och i högre grad än vad som sker idag kunna styra sitt lärande själv. Malmström (2001) betonar att ett vuxet lärande framförallt är ett självstyrt lärande.

För att förstå lärandets hela värld lyfter skolverket (1999) och Desjardins (2004) fram tre arenor för lärande. Det formella lärandet som innefattar skolväsendet, det icke – formella som innebär olika former av personalutbildningar, folkbildningsverksamhet och liknande och till sist det informella lärandet som är det vardagliga lärandet, vilket kan vara både medvetet och omedvetet. Dessa olika arenor visar på det livslånga lärandets bredd, att lärande kan ske överallt i alla tänkbara sammanhang. Men lärandet har också en tidsvariabel. Som begreppet avslöjar är tanken på ett livslångt lärande en önskan om något som skall pågå hela livet. Något som också framkommer av intervjustvaren där lärandet beskrivs som något som aldrig tar slut. På frågan om vad som finns att lära är alltså svaret att det finns oändligt mycket att lära i alla sammanhang, genom hela livet. Det är denna bild av det livslånga lärandets oändliga möjligheter som bland annat utbildningsdepartementet (2001a) vill förmedla. Men trots denna påstådda mängd av möjligheter anser jag att fördelningen till de olika läroarenorna och statusen dem emellan varierar alltför mycket. Något som också bekräftas i intervjustvaren, där flera av informanterna säger att de skulle vilja engagera sig i lärande som ligger utanför skolan och arbetslivets ramar. Lärande som jag menar skulle kunna ha positiva effekter på deras välbefinnande och därmed också påverka deras arbetsliv och formella skolgång på ett

positivt sätt. Men eftersom informellt lärande inte värdesätts av arbetsgivare så anser informanterna att det får vänta tills det formella lärandet är klart. Jag anser att denna statusskillnad är olycklig för såväl individen som arbetslivet i sin helhet.

5.2 Lärandets drivkrafter

Desjardins (2004) talar om att lärande kan ge olika sorters vinster. Han talar om ekonomiska och sociala vinster. Enligt honom genererar allt lärande någon form av "learning outcomes" men vilka det blir kan variera. Han menar att informellt lärande kan ha en negativ effekt på individens ekonomi, medan formellt lärande bidrar i positiv riktning. Det ser jag som ett tecken på att det informella lärandet inte är lika högt prioriterat av arbetsgivaren och därför måste ske på fritiden. Detta kan innebära att individen tvingas gå ned i tjänstgöringsgrad för att få tid att förkovra sig i sitt intresse, eller kanske skaffar ett nytt jobb med lägre lön men som erbjuder utökad fritid. Jag menar att det utifrån ett livslångt lärandeperspektiv är fel att skapa en alltför stark dikotomi mellan det formella och det informella lärandet. Istället borde större insatser läggas ned på en integrering dem emellan. Det borde ligga i en arbetsgivares intresse att ha socialt fungerande och välmående personal som kan prestera bra och som inte behöver sjukskriva sig. Här anser jag att arbetsgivare behöver göra mycket mer än vad som görs idag för att hjälpa människor att utvecklas och lära. Både inom områden som har direkt beröring med arbetet och de som påverkar det indirekt genom ökat välbefinnande.

I likhet med Habermas tanke om varje individs inneboende kraft och vilja till utveckling och frigörelse, så anger informanterna att den främsta orsaken till deras engagemang i formell utbildning är en inre längtan att utvecklas. Det finns alltså en stark och samstämmig beskrivning av informanterna att det är en inre drivkraft som ligger bakom deras formella lärande. Denna inre drivkraft kan hämta sin näring ur olika behov. Det handlar om en vilja till förbättrad självkänsla. I intervjuvaren beskrivs hur självkänslan växer i takt med det nya lärandet. Denna självkänsla inbegriper både en personlig tillfredsställelse i att ha klarat av en uppgift och att ha tagit sig i mål och en förändrad syn på sig själv. Genom lärandet ökar individens kapital och hennes livsvärld växer. I intervjuvaren beskrivs hur informanterna upplever att lärandet har vidgat deras vyer. De ser gamla saker i ett nytt ljus, men börjar även upptäcka nya saker och perspektiv som de tidigare inte uppfattat. De beskriver ett lärande som till stor del handlar om djupinlärning, de lär för livet. Här finns spännande frågor för fortsatt forskning kring hur denna unikt personliga drivkraft ser ut? Den som inte hävdar sig i

förhållande till något eller någon annan utan har ett egenvärde. Men trots att informanterna framförallt betonar sin inre drivkraft visar de genom sina handlingar att det finns andra faktorer som också spelar in. Det finns en skillnad i deras svar när det gäller lärande rent allmänt och det specifika lärande som de nu är, eller har varit engagerade i. När det gäller lärande ur ett mer allmänt perspektiv så betonar de starkt sin inre drivkraft och sitt intresse. Även när de talar allmänt om högskolestudier anger de den egna inre drivkraften som skäl till lärandet. Om de däremot talar om den specifika kurs de nu är aktiva i, präglas svaren i mycket högre utsträckning av klara yttre mål. Dessa är i hög grad relaterade till arbetsmarknaden. Det kan handla om att de vill byta arbete, få ändrade arbetsuppgifter eller att få möjlighet till en första anställning. Inom ramen för ett formellt lärande förskjuts alltså tyngdpunkten i informanternas svar från eget intresse där lärandet är ett mål i sig, till att istället se lärandet som en väg för att komma fram till målet. Det formella lärandet kan alltså inverka hämmande på individens lärande, men det omvända kan också ske. Gibbs, m.fl. (1988) talar om att studenter har en viss orientering i sitt lärande. Man söker sig till lärande av en viss anledning. Beroende på vilka dessa anledningar är och vilken orientering individen har så kan olika vinster förväntas. Något som också ligger i linje med Desjardins (2004) resonemang när han talar om olika "learning outcomes" från olika typer av lärande. Vad denna studie visar är att trots att en individ har en klar och tydlig orientering i sitt sökande efter nytt lärande så kan fokus förändras under resans gång. Vilket också innebär att utfallet av studierna blev ett annat än det som var förväntat. En av informanterna uttrycker det på ett bra sätt när hon säger att hon gick en högskolekurs med syfte att få fördjupad kunskap kring sitt arbete: *genom kursen utvecklades jag själv och nyttoaspekten kom i bakgrunden*. Hon gick från en yrkesinriktad orientering i sitt lärande till en personlig, från ytinläring till djupinläring. Detta visar på att en formell lärosituation även kan förmedla ett informellt lärande. Genom formell utbildning kan en individ växa som människa, ibland utan att hon själv är medveten om det. Vad är det som gör att en individs fokus förändras? Från att lärandet varit inriktad på yrkesrelaterad kunskap till att bli en faktor i ett identitetsbygge? Här finns många spännande frågor att besvara för framtida forskningsprojekt. Andra faktorer som styr vilket lärande vi tar del av kan ha att göra med vår bakgrund.

5.2.1 Den historiska ryggsäcken

Att uppväxt och kontakter med grundskolan kan prägla lärandet även upp i vuxen ålder ger informanterna också uttryck för. De ämnen som de känt sig osäkra inför i grundskolan och

inte upplevt att de fått det stöd de behövt i, har de också försökt undvika senare i livet. Det har inneburit begränsningar i deras valmöjligheter, av till exempel, vilka högskolekurser som är möjliga att söka. Det har också påverkat deras val av jobb genom att de undvikit arbete där ämnen de känt sig osäkra inför förekommit. Här anser jag att vuxenvärlden har en viktig funktion i att fånga upp de barn som de märker känner sig osäkra inför något. De vuxnas stödjande funktion lyfter också Desjardins (2004) upp som central. Allt för att inte barnets rädsla eller oro skall slå rot i barnet och bli en begränsande faktor för dem upp i vuxen ålder. Vikten av detta arbete anser jag inte man kan poängtera nog. Arbetet med att skapa en trygg miljö för barnen att utvecklas i innefattar inte bara ämneskunskaperna inom skolans ramar utan gäller för allt det lärande som barnen tar till sig. Här skall vuxenvärlden hjälpa till att skapa en trygg miljö som verkar frigörande på barnets inneboende kraft och nyfikenhet. Detta skapar förutsättningar för hela det livslånga lärandet. Här har olika individer dock olika möjligheter till sitt förfogande. Bourdieu (1992) talar om att vi har olika mycket ”kapital” till vårt förfogande. De hem och uppväxtförhållande vi befinner oss i tilldelar oss olika mycket kapital i form av ekonomiska resurser, relationer och kultur. Detta kapital påverkar individens manövreringsutrymme och styr därför till viss del vårt lärande genom att sätta ramarna för inom vilket lärande kan ske. Det ekonomiska kapitalet är en faktor som flera av informanterna lyfter fram som något som styrt deras lärande, både som hinder och som möjliggörare. Utifrån Bourdieus kapitaltanke kan man säga att klassamhället lever vidare även om det kapital som skiljer klasserna åt till viss del har förändrats och utvidgats. För dem som fått ett rikt kapital med sig ut i livet fungerar det som möjliggörare, för dem som inte har det, som en begränsande faktor.

5.3 Självstyrt lärande, den vuxnes strategi

Mot bakgrund av att alla individer har med saker som påverkat dem historiskt sett, skall jag här gå vidare och diskutera hur den kontext individen befinner sig i idag påverkar hennes lärande. Här finns inte några enkla svar utan istället är det en komplex bild av påverkande faktorer som målas upp. Borgström (1988) och OECD (2000) urskiljer dock två huvudtyper av påverkan som fungerar som drivkraft till nytt lärande. Det är den inre motivationen som har sitt ursprung inom individen och den yttre som innebär att det är faktorer utanför individen som påverkar dennes vilja till engagemang. Informanternas svar visar att drivkraften för deras lärande framförallt låg på ett inre plan där de själva styr sitt lärande. Malmström (2001) beskriver detta självstyrda lärande som ett inre behov hos varje individ att

söka kunskap. Det påståendet styrks alltså av resultatet i denna studie, i vilken informanterna ger en klar och tydlig beskrivning av att det är deras egen längtan och vilja till lärande och utveckling som är deras drivkraft. På samma sätt som informanterna menar att lärande kan ske både medvetet och omedvetet anser jag att det är rimligt att tänka att denna självstyrning också kan vara både medveten och omedveten. Genom att det kapital som en individ har till sitt förfogande sätter ramarna inom vilka lärande och utveckling kan ske. Denna studie visar dock att kapitalet inte är konstant, utan är påverkbart genom öppenhet och vilja till lärande. Informanterna beskriver hur de utvecklats som människor genom sina studier. IP1 säger att hon i samband med studierna upptäckt andra sätt att se på saker, det har öppnats andra perspektiv att se på världen. Hennes kapital har därmed växt och ramarna inom vilka lärande är möjligt har vidgats. Jag anser att självstyrt lärande, utifrån det informanterna säger, handlar om en inställning till livet. Flera av informanterna betonade just detta, att vara inställd på att lärande kan ske överallt och när som helst, om man bara är öppen för det. Malmström (2001) talar också om konsekvenserna av denna livshållning. Hon menar att det i varje individ sker en kontinuerlig omstruktureringsprocess i individens inre. Tanken på ett självstyrt lärande bekräftas av Illeris (2003). Han menar att det självstyrda lärandet till stor del handlar om en identitetsskapande process inom varje individ. Denna process har enligt honom förlängts under senare år och kan idag pågå långt fram i medelåldern. En process som jag menar kan jämföras med den som Malmström beskriver.

Utifrån det resultat som framkommit av denna studie finns det goda skäl att tro att det livslånga lärandet kommer att bli den framgångsrika väg som bland annat utrikesdepartementet hoppas på. Dels genom att informanterna uttrycker en stark egen vilja och längtan till lärande och dels genom att EU, utbildningsdepartementet och andra övergripande organ lyfter fram det livslånga lärandet som ett stort och viktigt område inför framtiden.

5.4 Hinder för lärande

Trots denna positiva syn, som hos informanterna troligtvis påverkas av deras pedagogiska bakgrund, så finns det problem som inte på ett rättvisande sätt blir synliga inom ramen för denna studie. En anledning till det kan vara att de som medverkar i studien redan nu befinner sig i en aktiv lärosituation. Ett stort problem handlar om demokratifrågan, där det fortfarande är så att vuxet lärande framförallt kommer dem till del som redan har en god grundutbildning.

Något som statistik från SCB bekräftar (se bilaga 2). Här finns anledning till vidare forskning för att komma till rätta med det problemet och därmed undvika att ännu större klyftor skapas mellan dem som har och dem som inte har tillgång till lärande.

Utifrån resultatet från denna studie framkommer inte många tydliga hinder för det livslånga lärandet. Informanterna upplever att deras lärande, både det formella, det icke – formella och det informella kan fortsätta på ett liknande sätt som det gör idag, genom hela livet. Det hinder som trots allt finns och är mest framträdande utgörs av det ekonomiska kapitalet. Några informanter anger att möjligheterna till ekonomiskt bidrag är en faktor som möjliggjort deras nuvarande studier. Jag anser att den ekonomiska frågan också är viktig ur demokratisynpunkt. Här har regeringen en viktig uppgift i att låta ekonomin bli ett redskap som medverkar till individens frigörelseprocess och därmed vidga hennes livsvärld.

Utöver ekonomins inverkan så lyfts till viss del också faktorer som betyg, behörighetskrav och brist på tidigare ämneskunskap fram som möjliga hindrande faktorer. Det som är intressant att notera är att lika tydligt som mönstret är att informanterna anser att deras drivkraft till lärande ligger inom dem själva, lika tydligt är det att hindren ligger utanför.

6. SLUTSATSER

Formellt och informellt lärande i onödig konflikt

Studien visar att de individer som deltagit drivs av en egen stark inre vilja till nytt lärande. De upplever ett stort behov av att utvecklas som människor. Denna utveckling kan ske inom ramen för ett formell, icke – formellt och ett informellt lärande. Studien visar dock att det informella lärandet inte har samma status som det formella vilket gör att det inte får någon framträdande roll i debatten om det livslånga lärandet. Utbildningsdepartementet (2003) har dock påbörjat ett arbete som syftar till att genom validering av kunskap lyfta fram kompetens som förvärvats inom ramen för ett informellt lärande. Denna dikotomisering mellan det formella och informella lärandet är olyckligt för individen såväl som samhället. Den påverkar individer och deras inneboende kraft på ett negativt sätt, genom att styra deras lärande. Här anser jag att det behövs läggas ned mycket kraft på att lyfta fram och erkänna informellt lärande som en tillgång och en reell kompetens. För vidare läsning kring valideringsarbetet rekommenderar jag Eva Lindvalls bok ”Vägledning i validering”. Jag anser inte att det skall behöva finnas en motsättning mellan att må bra och att ”lyckas i arbetslivet”. Dessa kan gå hand i hand. Individer har en egen inneboende kraft och vilja till nytt lärande och utveckling. Här har skolan och samhällssystemet en viktig uppgift gentemot individen att fungera frigörande, inte hämmande. Det visar denna studie, sker bäst genom en uppmuntrande och stödjande skolmiljö och ett system som syftar till att plocka bort eventuella hinder.

Nyfikenhet och egen vilja, drivkrafter i lärandet

Det finns inte en dominerande faktor som ensam påverkar individen och fungerar som drivkraft i lärandet. Istället är det en komplex bild som växer fram där både bakgrund, tidig skolgång och eget intresse spelar in. Vad som däremot kan slås fast utifrån denna studie är att informanterna drivs av en egen inneboende kraft, vilja och nyfikenhet till nytt lärande och utveckling. Det är alltså de själva som tar initiativ till lärande, de känner sig inte tvungna av någon yttre anledning. Detta gäller lärande rent generellt, även studier på högskola. Informanterna ger uttryck för en unik personlig drivkraft. Hur denna unika drivkraft är konstruerad och fungerar är spännande tema för framtida forskning. Hur ser den drivkraft ut som inte relaterar till något annat än till individen som bär den?

Inför valet av specifika högskolekurser visar dock studien att utsikterna på arbetsmarknaden också har en viss betydelse.

Inga större hinder för lärande

Undersökningen lyfter inte fram några stora hinder för individer som vill engagera sig i ett livslångt lärande. De som ändå finns, består av yttre faktorer, som ekonomiskt kapital i form av möjligheter till studiebidrag och ämnes och behörighetskriterier som upplevs för höga. Här har systemet i form av utbildningsdepartementet och berörda myndigheter en viktig uppgift. De måste arbeta fram system som på ett demokratiskt sätt erbjuder möjligheter för alla som vill att kunna engagera sig i ett aktivt lärande.

Att låta intresset styra – en strategi i det livslånga lärandet

Genom nytt lärande kan individer utvidga sin livsvärld och därmed få tillgång till ett större kapital, ekonomiskt såväl som socialt. Studien visar tydligt att lärande bidrar till ett ökat välbefinnande och att personlig utveckling kan ske genom formellt såväl som informellt lärande, medvetet såväl som omedvetet. Resultatet från denna studie visar att den övergripande strategin för ett livslångt lärande är att låta det egna intresset styra och att bejaka den inneboende kraft som hela tiden söker utveckling. Här behövs dock stora insatser och fortsatt forskning för att alla människor skall få samma möjligheter till utveckling. Systemet har här ett ansvar gentemot varje enskild individ att bidra med hjälp och stöd i dennes frigörelseprocess. Här ligger den stora, framtida utmaningen som bestämmer vilka reella effekter det livslånga lärandet får.

Lärandet konsekvenser – vad händer när individens fokus förändras?

Utifrån Gibbs, m.fl (1988) resonemang om att studenter har olika orientering i sitt lärande när de söker sig till universitetet lyfter denna studie fram en intressant fråga. Studien visar nämligen att trots att en individ initialt har en klar och tydlig orientering i sitt lärande kan denna förändras och bli en annan under pågående kurs. För IP6 innebar denna förändring att hon gick från ytinlärning till djupinlärning.

Från ett ”yrkesinriktat lärande” till ett ”personligt lärande”. Vilka interna och externa krafter är det som påverkar individen så starkt att orienteringen hos hennes lärande ändrar sig så dramatiskt? Detta är ett intressant och spännande område att lyfta fram i fortsatt forskning.

7. REFERENSLISTA

- Andersson, Curt (2000). *Kunskapssyn och lärande – i samhälle och arbetsliv*. Studentlitteratur, Lund.
- Askling, Berit, Christiansson, Ulf, Foss-Fridlitzius, Rita (2001). *Livslångt lärande som ide och praktik i högskolan*. Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R.
- Borgström, Lena (1988). *Vuxnas kunskapssökande – en studie i självstyrt lärande*. Uppsala: Brevskolan
- Bourdieu, Pierre (1992). *Tankar om de intellektuella*. Stockholm: Symposion.
- Brante, Thomas (1997). Kausal realism och sociologi. *Sociologisk forskning 1-2*.
- Broady, Donald (1983). *Dispositioner och positioner. Ett ledmotiv i Pierre Bourdieus sociologi*. Arbetsrapport 1983:2. UHÄ, FoU, Institutionen för pedagogik vid Stockholms universitet.
- Desjardins, Richard (2004). *Learning for well being. Studies using the international Adult Literacy Survey*. Stockholm: Institute of International Education.
- Gibbs, Graham, Morgan, Alistair, Taylor, Elizabeth (1988). Den lärandes värld. I: Marton, Ference, Hounsell, Dai, Entwistle, Noel. *Hur vi lär*. Rabèn & Sjögren
- Habermas, Jurgen (1988). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Daidalos.
- Hartman, Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, Knud (2003). Learning Changes through Life. *Lifelong Learning in Europe*, Vol 8, No. 1, p 50-60.
- Isacsson, Annica (2004). Livslångt lärande en lösning – på vadå? *Hufvudstadsbladet*, 2004-09-08.
- Jarvis, Peter (2004). *Adult education & lifelong learning*. 3:e Uppl. London and New York: RoutgeFalmer.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Little, Angela (2003). Motivating Learning and Development of Human. *Compare*, Vol 33, No 4, p 437-52, December 2003.

Malmström, Elisabet (2001). En rörelse mellan aning och insikt om framtiden. I: Birgerstam, Pirjo (red) (2001). *Pedagogik för intuition*. Lund: Universitetspedagogiskt centrum.

Månson, Per (2003). Jurgen Habermas och moderniteten. I: Månson, Per (red.). *Moderna samhällsteorier – traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.

OECD (2000). *Motivating Students for Lifelong Learning*. OECD

Putnam, Robert. D (2001). *Den ensamme bowlaren*. Stockholm: SNS Förlag.

Rubensson (1996). Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I: Ellström, Per-Erik, Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan (red). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (1999). *Det livslånga och livsvida lärandet*. 1999:121. Stockholm.

Svenning, Conny (1997). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag.

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1994). *Agenda 2000 – Kunskap och kompetens för nästa århundrade*. Ds 1994:35. Stockholm.

Utbildningsdepartementet (2001a). *Debatten om det livslånga lärandet – Den nationella konsultationen om EU-kommissionens memorandum om livslångt lärande 2001*. Utbildningsdepartementets skriftserie Rapport 5. Stockholm.

Utbildningsdepartementet (2001b). *Vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildningen*. Faktablad U01.003. Stockholm.

Utbildningsdepartementet (2003). *Validering m.m. – fortsatt utveckling av vuxnas lärande*. Ds 2003:23. Stockholm.

Åsberg, Rodney (2000). *Ontologi, Epistemologi och metodologi – en kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. IPD – rapport. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Bilaga 1

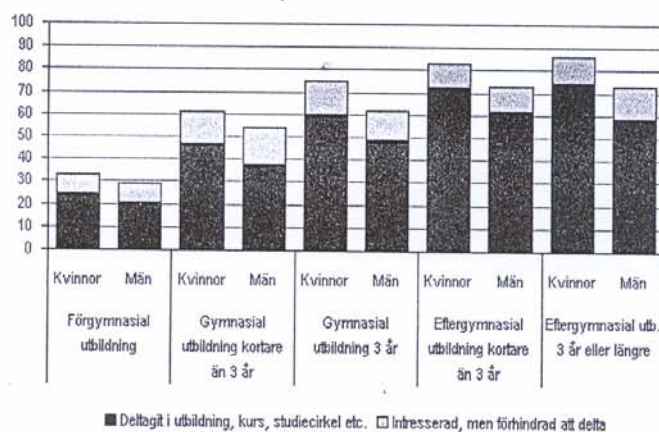
INTERVJUGUIDE

- 1. Vilka skeende i ditt liv minns du som lärande i något avseende?**
- 2. Vad innebär lärande för dig?**
 - Kan du utveckla?
 - När lär du dig?
- 3. Är lärande viktigt för dig?**
 - Varför är det viktigt?
 - Vad är moroten? Resan eller målet?
- 4. Vad initierade att du sökte dig till nytt lärande, ex. kurs eller annat?**
- 5. Vad lär du dig på utbildningen?**
- 6. Kan du, mot bakgrund av det du sagt om lärande, beskriva hur du tänkt kring ditt lärande fram till idag?**
 - Vad har drivit dig?
 - Har du upplevt att det funnits hinder för ditt lärande?
 - Utveckla. Personliga eller samhälleliga hinder?
- 7. Kan du beskriva hur du ser på ditt framtida lärande?**
 - Vad driver dig?
 - Kan du se möjliga hinder?
 - Utveckla. Personliga eller samhälleliga hinder?
- 8. Hur upplever du arbetsmarknadens kompetenskrav?**
 - Hur förhåller du dig till arbetsmarknadens kompetenskrav?
 - Vem sätter normen för vad god kunskap är?
- 9. Hur vill du förhålla dig till lärande under resten av ditt liv?**
 - Upplever du det framförallt som en personlig resa eller en resa för att svara upp mot samhällets och arbetsmarknadens krav?
- 10. Jag har inte fler frågor, har du något du vill tillägga, eller utveckla?**

Bilaga 2

Utbildning och forskning ▶ Vuxnas lärande ▶

Deltagande i utbildningar, kurser studiecirklar etc. från hösten 2001 till hösten 2002 och studieintresse bland dem som inte deltog fördelat efter tidigare utbildning och kön. Procent



Källa: SCB

Till sidans topp

Uppdaterad: 2003-11-07