

Personliga, demokratiska och ekonomiska syften finns inbyggda i strävandena för ett livslångt lärande, men det sista nämnda ställs alltmer i fokus. Den enskilde individen har gjorts ansvarig för sin egen utveckling, samtidigt som den egna utvecklingen fått en underordnad roll.

Vad får detta för konsekvenser för motivation och demokrati? Gert Biesta, professor vid University of Exeter i England, menar att vi måste gjuta nytt liv i de demokratiska dimensionerna av livslångt lärande.

Gert Biesta är f.n. gästprofessor vid pedagogiska institutionen vid Örebro Universitet.

## Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening?

### Från en lärande ekonomi till den lärande demokratin<sup>1</sup>

Gert Biesta

University of Exeter, England, Storbritannien; Örebro Universitet, Sverige

I den här artikeln analyserar jag den senaste utvecklingen inom vuxenutbildning och livslångt lärande. Mitt fokus ligger på den enskilde individen. Mitt syfte är att förstå situationen för deltagare i livslångt lärande med de speciella förutsättningar som finns för livslångt lärande idag. Jag hävdar att framväxten av en viss typ av livslångt lärande, "den lärande ekonomin", har skapat en situation som troligen kommer att underminera individens motivation att ta del i ett livslångt lärande. Min slutsats är att det finns ett trängande behov av att gjuta nytt liv i de demokratiska dimensionerna av livslångt lärande så att den "lärande ekonomin" kan transformeras till en "lärande demokrati".

### Från "lära oss att vara" till "lära oss att vara produktiva och anställningsbara"

UNESCO<sup>2</sup> publicerade 1972 en rapport skriven av the International Commission on the Development of Education med Edgar Faure som ordförande. Faure beskrev kommissionens rapport som "en kritisk reflektion av män<sup>3</sup> med olika ursprung och bakgrund, som helt självständigt och objektivt söker efter allmängiltiga lösningar till de stora problemen inom utbildningens utveckling i ett föränderligt universum" (Faure et al., 1972, s. v). Rapportens titel var *Learning to be: The world of education today and tomorrow* och hyllades av UNESCO:s ordförande René Maheu som "en global förståelse för morgondagens utbildning, vilken utan tvekan är mer komplett än någon rapport som hittills formulerats" (Faure et al., 1972, s. ix).

*Learning to be* lade fram starka skäl för livslångt lärande och utvecklandet av ett lärande samhälle. Rapporten hävdade att i dagens värld "kan studier inte bestå av en definierad 'helhet', som delas ut och tas emot av studenten innan han tar klivet in i vuxenvärlden", eftersom allt som ska läras "kontinuerligt måste återuppträffas och förnyas" (ibid., xxxiii). Om lärande således innefattar "allt i ens liv, både när det gäller tidsperiod och mångfald, och hela samhället", måste vi enligt rapportens slutsats, gå längre än att bara se över utbildningssystemen "tills vi når det lärande samhällets nivå" (ibid.).

*Learning to be* är ett anmärkningsvärt dokument av minst två skäl. För det första är det unikt för styrkan och andan i visionen om utbildningens roll i världen eller, som Faure skulle ha sagt, i universum. För det andra är *Learning to be* ett anmärkningsvärt tidsdokument. Rapporten speglar världen i slutet av sextio- och början av sjuttioalet oerhört bra, både när det gäller dess bekymmer och dess optimistiska syn; en förändring till det bättre var möjlig. *Learning to be* är också ett tidsdokument eftersom dess syn på utbildning och, mer specifikt, på livslångt lärande och det lärande samhället, kontrasterar så starkt mot den regerande synen på livslångt lärande idag. Så här sammanfattar Faure, till exempel, rapportens fyra antaganden:

Det första [antagandet] är det om existensen av ett internationellt samhälle som, mitt i variationen av nationer och kulturer, av politiska åsikter och grader av utveckling, speglas i gemensamma aspirationer, problem och trender, och i dess utveckling mot ett och samma öde. Följden av detta är den fundamentala **solidariteten** mellan regeringar och folk, trots övergående skillnader och konflikter. Det andra är tron på **demokratin**, definierad som att den förutsätter varje människas rätt att förverkliga sin egen potential och att få delta i formandet av sin egen framtid. Demokratins grundval, så uppfattat, är utbildning - inte bara utbildning som är tillgänglig för alla, utan utbildning vars syften och metoder på nytt har tänkts igenom. Det tredje antagandet är att utvecklingens mål är **människans fullständiga självförverkligande**, vad gäller hela hennes personlighet, hennes uttrycksmedels komplexitet och hennes olika åtaganden – som individ, familjemedlem och gruppmedlem, medborgare och tillverkare, teknisk uppfinnare och kreativ drömmare. Vårt sista antagande är att endast en **heltäckande, livslång utbildning** kan skapa den kompletta människa som mer och mer behövs med de alltmer drastiska restriktioner som sliter sönder individen. Vi skall inte längre oförtrutet skaffa oss kunskap en gång för alla, utan lära oss att bygga upp en kontinuerlig och föränderlig kunskapsbank genom hela livet – vi skall "lära oss att vara". (Faure et al., 1972, ff v-vi, betoning tillagd)

Att definiera livslång utbildning med ord som solidaritet, demokrati och "människans fullständiga självförverkligande", att påstå att syftet med utbildning är att "*möjliggöra för människan att vara sig själv, att bli sig själv*" (ibid., p. xxxi, betoning i originalet), att argumentera för att "*vägar för en breddad och stärkt solidaritet måste hittas*" (ibid., p. xxxviii, betoning i originalet), och att i en rapport om utbildning till och med föreslå behovet av "att avstå från kärnvapen" (ibid., p. xxxv) ligger långt ifrån de diskussioner och den politik kring livslångt lärande som förs nu samt också långt ifrån de praktiska förutsättningar som gäller livslångt lärande idag.

Jag är inte den första som kommenterar det faktum att livslångt lärande under de senaste två decennierna mer och mer har hamnat i "den ekonomiska nödvändighetens våld", både på en politisk och på en praktisk nivå (se t ex, Edwards 1997; Ranson 1998; Boshier 1998; Field 2000; Grace 2004; Biesta 2004a; Jackson 2005). Ett talande exempel från EU-politisk nivå kan man hitta i ett tal av generaldirektören för Generaldirektoratet för utbildning och kultur inom europeiska kommissionen (Van der Pas, 2001). Efter att ha påmint sin publik om EU:s strategiska mål att göra Europa till "den mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomin i världen" (s. 11), formulerade generaldirektör Van der Pas EU:s syn på livslångt lärande på följande sätt:

”Livslångt lärande är inte ett nytt ämne. [...] Vad som är nytt är utmaningarnas karaktär och stödet för agerande från högsta politiska nivå. Å ena sidan genomgår europeiska länder **en förändring mot kunskapsbaserade ekonomier och samhällen**. Kunskap, kompetens och förmågan att använda information på ett intelligent sätt är nu viktiga faktorer – både för **att tillåta individuella medborgare att delta till fullo** i samhället och för **att stärka den europeiska konkurrenskraften och den ekonomiska tillväxten**. [...] Å andra sidan finns det från högsta politiska nivå en bred förståelse och ett stöd för att mycket måste göras för att göra livslångt lärande till en realitet för alla medborgare – inte bara för att främja lärande i sig utan också för att hjälpa Europa att nå de ambitiösa mål som antogs i Lissabon. Även då framsteg har gjorts [...] är livslångt lärande långt ifrån att vara en verklighet för alla medborgare. 14 miljoner människor är fortfarande arbetslösa i Europa. Det finns ett växande kunskapsgap i några sektorer av ekonomin, speciellt inom IKT-sektorn. Det förekommer även obalans i färdigheter tvärs över alla sektorer, där, å ena sidan, människors kvalifikationer och kompetens och, å andra sidan, arbetsgivarnas krav inte överensstämmer. Allt detta hindrar skapandet av nya jobb och minskar den ekonomiska tillväxten. Enligt en beräkning kostar obalansen mellan tillgång och efterfrågan av arbete EU 100 miljarder euro varje år. Därför behöver mer göras för att förverkliga det livslånga lärandet. Vi måste öka investeringen i mänskligt kapital [...] Vi måste utveckla en europeisk strategi för livslångt lärande för att möta utmaningarna. Detta är en möjlighet som vi inte har råd att missa.” (Van der Pas 2001, ff. 11-12)

Tanken att livslångt lärande först och främst handlar om en ”investering i mänskligt kapital” för att säkerställa konkurrenskraften och den ekonomiska tillväxten för Europa ger klart och tydligt en genklang av den centrala tanken i ett inflytelserikt dokument som publicerades 1997 av OECD<sup>4</sup> med titeln *Lifelong learning for all* (OECD 1997). *Lifelong learning for all* framhäver starkt den ekonomiska anledningen för livslångt lärande uppfattat som lärande ”genom hela livet” (OECD, 1997, s. 15). Den presenterar idén om livslångt lärande för alla som ”den vägledande principen för politiska strategier som ska svara direkt mot behovet att förbättra kapaciteten hos individer, familjer, arbetsplatser och samhällen att ständigt anpassa sig och förnya sig” (ibid., s. 13). Anpassning och förnyelse anses vara nödvändigt inför förändringarna i den globala ekonomin och arbetslivet, inklusive den ”stora och ständiga förskjutningen i sysselsättning från tillverkningsindustrin till tjänster, den annalkande kraften av globalisering, den vittomfattande utbredningen av informations- och kommunikationsteknologi och den ökande betydelsen av kunskap och färdigheter inom produktion och tjänster” (ibid., s. 13). Enligt *Lifelong learning for all*, visar försvinnandet av många okvalificerade jobb, den allt snabbare omsättningen av produkter och tjänster, och det faktum att människor byter jobb oftare än tidigare på behovet av ”snabbare förnyelse av kunskap och färdigheter” (ibid., s. 13). Livslångt lärande ”från barns tidiga utbildning till aktivt lärande under pensionen” kommer alltså att vara ”en viktig faktor för att främja sysselsättning och ekonomisk utveckling”<sup>5</sup> (ibid., s. 13).

**”Anpassning och förnyelse anses vara nödvändigt inför förändringarna i den globala ekonomin och arbetslivet, inklusive den ”stora och ständiga förskjutningen i sysselsättning från tillverkningsindustrin till tjänster.”**

Under cirka tre decennier verkar alltså diskursen kring livslångt lärande ha förändrats från "lära oss att vara" till "lära oss att vara produktiva och anställningsbara". Eller som Peter Jarvis formulerar det:

"Det livslånga lärandets samhälle har blivit en del av den nuvarande ekonomiska och politiska diskursen runt global kapitalism, vilket placerar människor som tillgångar som kan utvecklas genom livslångt lärande, eller bli förkastade eller omskolade ifall deras jobb blir överflödigt (Jarvis, 2000, citerad i Grace, 2004, s. 398).

## Så, vad är det som har hänt?

### Den lärande ekonomins framväxt

På en nivå verkar kursen vara helt klar. Då livslångt lärande förr övervägande präglades av en social rättviseagenda – den tradition av "socialt syfte" där vuxenutbildning ses som en hävstång för självbestämmande och emancipation (se Fieldhouse 1996) – ligger fokus idag på att "lära för att tjäna" där vuxenutbildning ses som en hävstång för ekonomisk tillväxt och global konkurrenskraft. Som den brittiske premiärministern Tony Blair har sagt: "Utbildning är den bästa ekonomiska politik vi har" (Blair 1998, citerad i Martin 2002, s. 567).

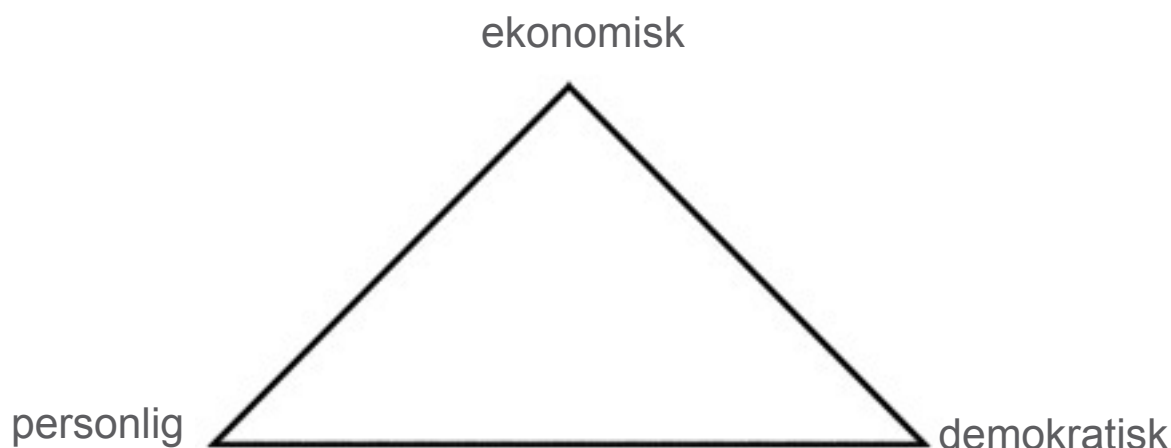
Även om detta på en nivå är en adekvat skildring av vad som har hänt med livslångt lärande i många länder runt om i världen, är det viktigt att titta på denna utveckling lite mer i detalj så att vi inte fastnar i ofruktbara stereotyper. Här nedan önskar jag göra två observationer om de senaste förändringarna inom livslångt lärande. Jag tänker göra med hjälp av en enkel begreppsmodell som kallas "det livslånga lärandets triangel" som jag först ska presentera.

### Det livslånga lärandets triangel

"Livslångt lärande" är ett svårdefinierat begrepp. Det betyder olika saker för olika människor och betyder ofta mer än en sak samtidigt (se t ex Young 2000, s. 97). Medan termens luddighet tillåter politiska floskler och ideologisk villfarelse – vem skulle till exempel vilja hävda att livslångt lärande inte är bra? (se Biesta 2004a) – är det viktigt att komma ihåg att livslångt lärande nog aldrig har betytt enbart en sak utan alltid varit ett sammansatt begrepp. Aspin och Chapman (2000) har hävdade att livslångt lärande representerar tre olika "agendor" och kan därför fylla tre olika funktioner eller syften som i deras ord är: (1) livslångt lärande för ekonomiska framsteg och utveckling; (2) livslångt lärande för personlig utveckling och självförverkligande; och (3) livslångt lärande för social inkludering och demokratisk förståelse och strävan (Aspin och Chapman 2001, ff. 39-40).

Låt oss se livslångt lärande som ett lärande som pågår genom hela livet, alltså det lärande som tar vid efter den formella utbildningen. Då finns det förvisso en aspekt av livslångt lärande som handlar om förvärvandet av nya färdigheter och kunskaper i relation till arbetslivet, något som är viktigt både för ens egen anställningsbarhet och finansiella välfärd samt för hela ekonomins välfärd. Detta kan kallas den ekonomiska funktionen av livslångt lärande. Det finns också en dimension av livslångt lärande som handlar om personlig utveckling och självförverkligande. Något som inte bara handlar om att utveckla sin potential och sina talanger, utan också om att lära sig från de möten och erfarenheter som formar ens liv, att hitta "meningen" med sitt liv, och kanske till och med lära sig att leva sitt liv på ett bättre sätt. Detta är den personliga aspekten av livslångt lärande. För det tredje så finns det en aspekt av livslångt lärande som har med demokrati och social rättvisa att göra, med självbestämmande och emancipation

av individer så att de kan få möjlighet att leva sina liv tillsammans med andra på mer demokratiska, rättvisa och öppna sätt – som, återigen, inte bara är viktigt för individens välbefinnande utan även för det demokratiska samhällets kvalitet i sig (se Biesta, 2005). Jag kommer att referera till denna som den demokratiska aspekten av livslångt lärande.



*Det livslånga lärandets tre funktioner*

*Från den lärande demokratin till den lärande ekonomin?*

Det är tydligt att det i de flesta fall finns ett erkännande av den multidimensionella karaktären hos livslångt lärande. Det betyder att skillnader mellan ståndpunkterna mer ska förstås som skillnader i fokus, och ännu viktigare, skillnader i prioritet, mer än som skilda ståndpunkter som endast representerar en av funktionerna i det livslånga lärandets triangel.

Författarna av Faure-rapporten, till exempel, har inte glömt bort betydelsen av utbildning för sysselsättning och ekonomisk utveckling. För Faure och hans kollegor är dock frågor som rör den ekonomiska funktionen av livslångt lärande alltid underställda de frågor som rör dess demokratiska funktion. Rapporten erkänner att folk i underutvecklade länder, med hänsyn till "ekonomin, välfärden och levnadsstandarden", "inte längre överlämnar sig så lätt till ojämlika förhållanden som separerar klass från klass som under den tiden då allt sågs som ett gudomligt arrangemang". Rapporten menar också att dessa folk inte heller "beredvilligt överlämnar sig till en underutvecklad utbildning, framförallt inte sedan de har letts att tro att utbildningens universalism skulle bli deras verkliga vapen för att verkställa den ekonomiska utvecklingens avstamp". Men rapporten tillägger snabbt att "folk nu eftersträvar demokrati *fullkomligt oberoende av deras BNP eller av graden av inskrivna elever i skolan*" (Faure et al., 1972, s. xxiv, betoning tillagd). På liknande sätt erkänner rapporten att även då motivationen för lärande främst beror på sökandet efter arbete och önskan att lära, så menar författarna att motivationen som kommer från sysselsättning "verkar oförmögen att garantera verklig demokratisering" (ibid., s. xxix). Faure-rapporten presenterar alltså en vision om livslångt lärande där demokratisering är den huvudsakliga drivkraften, och att den grundläggande funktionen av livslångt lärande ligger i kombinationen av den personliga och den demokratiska aspekten. Enligt Faure är syftet med utbildning att "möjliggöra för människan att förverkliga sig själv", dock måste "lära oss att vara" alltid förstås i demokratiska termer, t.ex., att "lära oss att vara med andra". Det är därför som rapportens slutsats är att det inte är tillräckligt att enbart förena 'homo sapiens' och 'homo faber' – den tänkande människan med den producerande människan. Vad som behövs istället är 'homo concurs', en människa i "harmoni med sig själv och med andra" (ibid., s. xxxix).

I OECD-rapporten kan vi även se ett erkännande av den sammansatta karaktären hos livslångt lärande. Det mantra som genomsyrar rapporten är att livslångt lärande är en viktig faktor för att främja "sysselsättning, ekonomisk utveckling, demokrati och social sammanhållning" (OECD 1997, s. 13). Rapporten uppger t.ex. att "ett nytt fokus på utbildning och utbildningsmetoder nu behövs för att utveckla kapaciteten att förverkliga den globala informationsekonomins potential och för att bidra till sysselsättning, kultur, demokrati och framförallt, en social sammanhållning" (ibid., s. 15). Även generaldirektören av Generaldirektoratet för Utbildning och Kultur inom europeiska kommissionen ägnar sex av de ca 300 raderna av hans tal till ämnet "social sammanhållning", argumenterar för att "livslångt lärande inte enbart handlar om sysselsättning och anpassningsförmåga [utan] även är ett medel för att uppnå personligt självförverkligande, aktivt medborgarskap och social inkludering" – enligt honom måste dessa mål dock bemötas "genom handlingsprogram och procedurer utanför arbetsmarknaden" (Van der Pas, 2001, s. 16).

Även då det i alla dessa fall finns ett erkännande av den trefaldiga karaktären av livslångt lärande, presenterar de senare dokumenten en vision av livslångt lärande där de ekonomiska synpunkterna har blivit den viktigaste drivkraften inom livslångt lärande. En vision där det livslånga lärandets huvudfunktion verkar vara "att lära för att tjäna", att lära för att bli anställningsbar och produktiv med tanke på den nya globala ekonomins krav. EU:s syn är ogenerat explicit vad gäller den ekonomiska nödvändighetens prioritet. Det faktum att de andra funktionerna av livslångt lärande nämns verkar inte vara mycket mer än tomma ord och generaldirektören – eller hans talsskrivare – verkar oförmögen att ens föreställa sig möjliga relationer mellan å ena sidan arbetslivet och å andra sidan personligt självförverkligande, aktivt medborgarskap och social inkludering.

OECD-dokumentet är mer intressant, inte enbart för att det nämner de demokratiska funktionerna av livslångt lärande, utan också för att det starkt betonar relationen mellan livslångt lärande, social inkludering och "framförallt, ett socialt sammanhang". Uppmärksamheten på social inkludering och sammanhållning skulle kunna ses som en "vag" definition av demokrati, men, hur som helst, man kan dra slutsatsen att OECD inte lägger fullt så stor vikt på ekonomiska aspekter som EU.

Det skulle stämma ganska väl överens med det nyligen väckta intresset i Storbritannien för de så kallade "vidare vinster av lärande" (som exempelvis inkludering och sammanhållning, men även hälsa; se Schuller et al., 2004). Även då detta verkar antyda en vändning bort från en smal, ekonomisk inställning till livslångt lärande, ska vi inte glömma, vilket Schuller (2001, s. 94) poängterar, att detta intresse i sig ofta är underblåst av antaganden om vikten av sådana vidare vinster för den ekonomiska prestationen.

Vad det livslånga lärandets triangel alltså hjälper oss att se, är hur relationen mellan det livslånga lärandets funktioner skiljer sig mellan olika gestaltningar av livslångt lärande, och även hur denna relation har ändrats över tid. För Faure var demokrati den huvudsakliga drivkraften för livslångt lärande och även om den personliga dimensionen också tydligt betonades sågs personlig utveckling och självförverkligande alltid mot bakgrunden av demokratisering, social rättvisa och internationell solidaritet. För Faure representerar alltså *demokrati* ett *egenvärde*, medan personligt självförverkligande och utveckling antar en mer instrumentell roll. Den ekonomiska dimensionen ses som mer separat. För Faure är det inte ens en nödvändig förutsättning för demokratins utveckling. I senare synsätt kan vi se att den ekonomiska funktionen av livslångt lärande har antagit en mer central position, och vi kan till och med påstå att *ekonomisk tillväxt* har blivit ett *egenvärde* i den nuvarande ordningen. Ekonomisk tillväxt är alltså önskvärt i sig, inte

för att uppnå någonting annat. (Tanken att ekonomisk utveckling är ett mål i sig är uppenbarligen ett av de utmärkande karaktärsdragen hos kapitalismen.) Den sociala inkluderingen och sammanhållningens ställning i detta system är ambivalent, men det är mer troligt att de representerar mer instrumentala värden än något egenvärde. Vilket leder mig till min andra slutsats.

#### *Individualiseringen av livslångt lärande och omkastning av rättigheter och skyldigheter*

Det andra som har hänt inom fältet för livslångt lärande under de senaste två decennierna är den ökande *individualiseringen* av livslångt lärande. Kanske det första som man lägger märke till är sättet som denna individualisering uttrycks på och som på sätt och vis även har påverkat det språk vi använder när vi pratar om detta. Det faktum att vi – inklusive jag i den här artikeln – nu för tiden så lätt kastar oss med begreppet "livslångt lärande" antyder redan något om individualiseringen inom detta område. Tidigare generationer pratade trots allt om vuxenutbildning (se t ex Lindeman, 1926), eller livslång utbildning (Yeazlee, 1929) – vilket också är det begrepp som används i Faure-rapporten. Medan "utbildning" är ett relationsbaserat begrepp som, i de flesta fall, refererar till interaktionen mellan en lärare och en student, uttrycker "lärande" någonting som man kan göra ensam och på egen hand. Att använda en fras som "den vuxne deltagaren" eller till och med "den lärande individen" antyder följaktligen redan ett val av ett speciellt sätt att gestalta och göra sig en egen föreställning om ämnet.

Individualiseringen av livslångt lärande är dock inte enbart en begreppsmässig fråga. Till exempel har John Field argumenterat för att den faktiska karaktären av inlärningsmetoder som många vuxna tar del av nu för tiden också har förändrats. Field menar att fler och fler människor nu för tiden spenderar mer och mer av sin tid och sina pengar på alla möjliga former av lärande, både inomhus och även alltmer utomhus och åtskild från de traditionella utbildningsinstitutionerna. Det finns inte enbart bevis för att deltagandet i och mängden formell vuxenutbildning ökar. Det finns också en snabbt ökande marknad för informella lärandeformer, som exempelvis gym och sportklubbar, men också lärande som är förknippat med självhjälpsterapimaterial, Internet-kurser självinstruerande videos, DVD, CD etcetera. Ett av de mest betydelsefulla karaktärsdragen av vad Field kallar "lärandets tysta explosion" är inte bara att det nya lärandet är mer individualistiskt – t.ex. människor som ensamma lär sig själva – utan också att innehållet och syftet med dessa former av lärande har blivit mer fokuserat på individuella frågor som kroppen, relationer och vår identitet (se Field 2000, ff 35). Poängen sammanfattas bra av Boshier som observerar att "livslångt lärande idag [...] antyder en smart konsument som surfar på Internet och väljer från ett smörgåsbord av utbildningsalternativ. Lärande är en individuell aktivitet." (Boshier 2001, s. 368).

Poängen är dock inte bara att lärandet mer och mer har blivit en individuell aktivitet. Under "den lärandes ekonomins" influenser har lärandet även mer och mer blivit en individuell *fråga* och ett individuellt *ansvar* (se t ex Grace 2004; Fejes 2004). Det är inte enbart det faktum att det - under tvånget av "den lärande ekonomin" - endast är ekonomiska funktioner av livslångt lärande som räknas som "bra" eller önskvärt lärande. Det finns också en tydlig tendens att skjuta över ansvaret för lärandet till individen, och också från staten till den privata sektorn. I den lärande ekonomin, upphör lärandet att vara allmännyttigt och blir mer och mer en individuell nytta (se Grace 2004). I detta scenario minskar statens roll att tillhandahålla och främja livslångt lärande och dess uppgift blir mer och mer att reglera och granska "utbildningsmarknaden" (se Biesta 2004b).

Ett sätt att summera individualiseringen av livslångt lärande är att säga att det har lett till *en omkastning av rättigheter och skyldigheter*. Livslångt lärande var tidigare en individuell rättighet. Staten hade en skyldighet att tillhandahålla resurser och möjligheter för livslångt lärande. Nu verkar det mer och mer som att livslångt lärande har blivit en skyldighet som individer själva behöver ta ansvar för, medan staten har rätt att begära av alla sina medborgare att de kontinuerligt engagerar sig i lärande för att hålla jämna steg med den globala ekonomins krav. Att inte vara engagerad i något slags "användbart" lärande verkar inte längre vara ett alternativ, vilket t.ex. märks på den senaste oron bland beslutsfattare när det gäller så kallade svårflirtade individer – personer som, av någon anledning, inte har möjlighet eller vilja att engagera sig i lärande, och framförallt inte i den typ av lärande som efterfrågas av staten och ekonomin.

**”Nu verkar det mer och mer som att livslångt lärande har blivit en skyldighet som individer själva behöver ta ansvar för, medan staten begär av alla sina medborgare att de kontinuerligt engagerar sig i lärande för att hålla jämna steg med den globala ekonomins krav.”**

### **Vad är det för mening med livslångt lärande om livslångt lärande inte har någon mening?**

Individualiseringen av livslångt lärande, och framförallt det faktum att livslångt lärande har blivit både individens ansvar *och* skyldighet, får flera betydelsefulla konsekvenser. Den viktigaste, enligt mig, har att göra med motivationen för livslångt lärande. Det besvärliga här är att medan individer görs ansvariga för sitt eget livslånga lärande, så anges lärandets "agenda" i huvudsak av andra. Detta lyfter frågan varför man skall vara motiverad att lära genom hela livet, varför man skall vara motiverad att lära "för evigt", (Halliday 2004) om besluten runt det egna lärandets innehåll, syfte och riktning ligger bortom ens egen kontroll. Vad är meningen med livslångt lärande, kan vi fråga oss, om syftet med livslångt lärande inte kan definieras av den individuella deltagaren, om, med andra ord, livslångt lärande inte har någon mening för individen som måste ta del av lärandet? Bör deltagaren i livslångt lärande exempelvis bli motiverad av tanken att om han eller hon utbildar sig för det rätta jobbet, kanske det minskar den nuvarande årliga förlusten på 100 miljarder euro i den Europeiska unionen? Skall deltagaren i livslångt lärande bli motiverad av tanken att om hon tillgodogör sig de rätta IKT-kunskaperna, kommer hon att bidra till att göra Europa till den mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomin i världen?

Detta är, förstås, framförallt empiriska frågor som kräver fortsatt utredning.<sup>6</sup> Inom ramen för denna artikel kan jag endast uppmärksamma på möjligheten att den udda kombinationen av livslångt lärande både som individens *ansvar* och dess *skyldighet* mycket väl kan ha en negativ effekt på vuxnas motivation att ta del av livslångt lärande. Detta kan åtminstone hjälpa oss att bättre förstå den speciellt besvärliga situationen för deltagare i livslångt lärande i "den lärande ekonomin". Det finns ytterligare tre observationer som jag skulle vilja göra med hänsyn till detta.

Den första poängen tar oss tillbaka till det livslånga lärandets triangel. Om det är rimligt att särskilja den ekonomiska, den demokratiska och den personliga funktionen av livslångt lärande, då kan vi kanske också säga något om hur



motivationen påverkas olika i dessa olika områden. Poängen jag vill göra här är att medan motivationen för den ekonomiska funktionen för livslångt lärande är övervägande indirekt – arbete värderas troligtvis mer genom de saker som arbetet skapar förutsättning för, t.ex. genom genererandet av inkomst, än värderas för sin egen skull – är motivationen relaterad till den personliga och den demokratiska funktionen av livslångt lärande mycket mer direkt och verklig. Om framväxten av den lärande ekonomin sätter press på motivationen för livslångt lärande, ska vi inte glömma att motivationen för "att lära för att tjäna" troligtvis är ännu mer ömtålig än motivationen för den personliga och demokratiska dimensionen av livslångt lärande.

Den andra saken som vi bör komma ihåg är, att i vilken utsträckning deltagare i livslångt lärande kommer att uppleva en motsättning mellan livslångt lärande som ett ansvar och livslångt lärande som en skyldighet, också beror på deras uppfattning och uppskattning av anledningen för utvecklingen av den lärande ekonomin. Om vuxna tycker att argumenten för en lärande ekonomi är övertygande, kan de mycket väl med glädje ta på sig ansvaret för deras skyldighet att "uppgradera" och omskola sig genom hela livet. Men hur stark är den här anledningen? Den officiella historien är att för att fortsätta vara konkurrenskraftiga i en snabbt föränderlig global ekonomi behöver vi en bättre utbildad och mer flexibel arbetskraft, framförallt för att tjäna kunskapsekonomin. Det berättas för oss att detta är anledningen till varför vi behöver mer, bättre, högre och livslång utbildning och träning, vilket till slut kommer att ge ekonomiskt välstånd till nationer och till individer. Det finns dock viktiga frågor att ställa här. Är det verkligen sant att mer och "bättre" och högre utbildning leder till ekonomiskt välstånd? Eller är förklaringen till varför mer framgångsrika ekonomier generellt har en bättre utbildad arbetskraft att sådana ekonomier har möjligheten att investera mer i utbildning? Är det så att hela den arbetsföra befolkningen behöver högre utbildning och att vi faktiskt lever i eller rör oss mot en kunskapsekonomi? Eller upplever vi nu en *polarisering* av arbete, både inom och mellan samhällen, där det finns isolerade kategorier av arbeten som kräver högre utbildning men där majoriteten av arbeten endast kräver en lågutbildad, flexibel arbetskraft? Det finns även mer grundläggande frågor att ställa om den vidare bilden, framförallt om påståendet att den globala ekonomin helt enkelt är ett faktum som vi, både som enskilda länder och som EU, behöver anpassa oss till? Kan det vara så att den ekonomiska globaliseringen inte riktigt är ett "faktum" utan mer något som eftersträvas av några för att gynna vissa länder, grupper, klasser och företag? Är ekonomisk tillväxt i sig en nödvändighet eller är det möjligt att föreställa sig en annan framtid, en framtid baserad på andra värderingar? En annan fråga är om den lärande ekonomin faktiskt skapar välstånd *för alla*, eller om det egentligen endast reproducerar existerande orättvisor, exempelvis mellan de så kallade utvecklade länderna och de så kallade utvecklingsländer, eller mellan de som har och de som inte har inom samhällen. Så vad är meningen med livslångt lärande i den lärande ekonomin, om livslångt lärande i slutändan fortsätter att gynna andra?

Den tredje observationen jag vill göra här är att den potentiella motsättningen mellan livslångt lärande som ett ansvar och som en skyldighet inte nödvändigtvis är ett tillstånd som enbart gäller för livslångt lärande. I sin bok *Liquid Modernity* (Bauman, 2000) föreslår sociologen Zygmunt Bauman att sådana motsättningar är en del av en bredare trend i moderna samhällen. I sin bok gör Bauman en åtskillnad mellan två "faser" av modernitet: den gamla fasta och tunga fasen av modernitet och den nuvarande genomskinliga och flytande fasen. Bauman menar att modernitet alltid har inneburit en individualisering, alltså övervinnandet av den helt omfattande influensen från sociala, kulturella och religiösa traditioner. Individualisering, skriver han, "består av att omvandla mänsklig 'identitet' från en given 'till en uppgift' och ge ansvaret för utförandet av uppgiften till de individuella aktörerna" (Bauman, 2000, s. 31).

Individualisering för alltså med sig etablerandet av vad Bauman kallar självbestämmande *de jure* (i kraft av lagen) (ibid., s. 32). Vad som särskiljer fast från flytande modernitet är inte individualiseringsprocessen i sig, utan det "växande gapet" mellan rätten att hävda sig själv, å ena sidan, och kapaciteten "att kontrollera den sociala omgivning vilket gör det möjligt att hävda sig själv", å andra sidan (ibid., s. 38). Enligt Bauman är detta "den huvudsakliga motsättningen inom den flytande moderniteten" (ibid.), och det är denna motsättning som vi, enligt mig, tydligt kan se när det gäller situationen för deltagarna i livslångt lärande i den lärande ekonomin, en situation när individerna är ansvariga för sitt eget lärande men verkar ha lite inflytande över innehåll, syfte och "poängen" med deras lärande. Deltagare i livslångt lärande har, med Baumans egna ord, självbestämmande *de jure*, men de verkar sakna självbestämmande *de facto*.

## Så, vad gör vi nu?

### Sammanfattning: Mot den lärande demokratin.

I den här artikeln har jag analyserat de senaste förändringarna inom livslångt lärande. Mitt fokus har legat på konsekvenserna av dessa förändringar för den individuella deltagaren, och mitt huvudsakliga påstående är att framväxten av den lärande ekonomin har resulterat i en situation där livslångt lärande har upphört att vara en rättighet och istället har blivit individens skyldighet och ansvar. Jag har kommit fram till att den här besvärliga situationen mycket väl kan ha en negativ effekt på individens motivation för att ta del av livslångt lärande, speciellt "lära för att tjäna" som krävs av den lärande ekonomin. Dessutom är det här tillståndet kanske inte bara är en fråga som rör livslångt lärande, utan mycket väl kan vara ett karaktärsdrag av en mer generell utveckling i moderna samhällen.

Om vi studerar denna utveckling på lite avstånd, kan vi säga att deltagaren i livslångt lärande har fastnat i en kamp om definitionen av livslångt lärande. Denna kamp gäller vad som ska räknas som "riktigt" och "meningsfullt" lärande. Den här kampen är inte enbart begreppsmässig eftersom den direkt påverkar de resurser som finns tillgängliga för livslångt lärande. Genom att göra livslångt lärande till en *privat* nytta – något som först och främst har ett värde för individer och andra aktörer i den ekonomiska sektorn – blir det alltmer svårt att begära *allmänna* medel för livslångt lärande, speciellt för de andra två dimensionerna av livslångt lärande, den personliga och den demokratiska.

Diskussioner om behovet av en lärande ekonomi är ofta ganska kritiska till den personliga dimensionen av livslångt lärande. Några förespråkare av den lärande ekonomin menar att det är på tiden att vuxenutbildningen "vaknar upp" och ofta nämns kurser i blomsterarrangemang och korgflätning som exempel på irrelevanta kurser. Medan förespråkare för den lärande ekonomin inte nödvändigtvis opponerar sig emot dessa kursers existens, så kan de inte förstå varför allmänna medel skall användas för finansieringen av vad de anser vara helt privata intressen. Det är här som intresset för de mer omfattande fördelarna av livslångt lärande – i det här fallet fördelarna av *personligt* livslångt lärande – har en plats, eftersom det kan hävdas att allmänna medel skulle ha gjorts tillgängliga om så var fallet att lärande för personlig förverkligande har en positiv effekt på sådana aspekter som individens hälsa eller utvecklingen av socialt kapital. Medan detta mycket väl kan ha en positiv effekt på tillgången på resurser för den personliga funktionen av livslångt lärande, betyder det så klart inte att det innebär ett erkännande av den personliga dimensionen som något allmännyttigt. Intresset i de vidare vinsterna av livslångt lärande är, trots allt, först och främst underblåst av en enkel kostnadsanalys.

Vad vi inte skall glömma bort i allt detta är att livslångt lärande inte är uttömt på ekonomisk och personlig funktion. Nyckelfrågan som bör ställas mot bakgrund av framväxten av den lärande ekonomin är just frågan om förhållandet mellan livslångt

lärande och demokrati. Behöver en demokrati livslångt lärande? Om så är fallet, vilket slags livslångt lärande behöver den? Ska vi definiera en demokrati som ett samhälle som har kapaciteten och viljan att lära om sig själv? Ska vi definiera demokrati som ett samhälle som har kapaciteten och viljan att lära från möten med olikheter och avvikelser? Är det kanske så att en demokrati endast kan existera som en lärande demokrati? Bör vi därför oroa oss inför den nuvarande formen av livslångt lärande i ekonomiska termer?

Detta är inte enbart retoriska frågor. Jag är övertygad att vi verkligen bör vara oroliga för den lärande ekonomins - näst intill – hegemoniska ställning och att det av just den här anledningen finns ett stort brådskande behov att återvinna den demokratiska dimensionen av livslångt lärande (se även Biesta, 2005). Inte endast för att få till stånd en mer balanserad inställning till livslångt lärande, en som erkänner att livslångt lärande är ett koncept med åtminstone tre lika viktiga dimensioner. Behovet av att återvinna den demokratiska dimensionen av livslångt lärande är även en följd av Baumans observation att individualiseringen, vilket karaktäriserar den flytande moderniteten – individualiseringen som karaktäriseras av ett gap mellan *de jure* självbestämmande och *de facto* självbestämmande – innebär ett försvinnande av den offentliga sfären, försvinnandet av själva den demokratiska politikens sfär. För Bauman, som vi har sett, ligger den huvudsakliga motsättningen av den flytande moderniteten i det "breda och växande gapet mellan de *de jure* individuella förutsättningarna och deras chanser... att ta kontroll över sitt öde och göra de val som de verkligen önskar" (Bauman, 2000, s. 39). Bauman menar att detta gap "inte kan överbryggas av enbart individuella ansträngningar" (ibid.). Gapet har uppstått och växt just "på grund av länsandet av den offentliga sfären och framförallt forumet, det där mellanliggande, offentlig/privat sfär [...] där privata problem översätts till ett språk av generella frågeställningar och där generella lösningar eftersöks, förhandlas och beslutas om för privata problem" (ibid.). Det är därför som Bauman hävdar att vi i det nuvarande individualiserade samhället behöver "*mer, inte mindre, av den offentliga sfären*" (ibid., s. 51), vi behöver förmågan att forma och förvandla "privata problem till generella intressen som är större än summan av de individuella ingredienserna... så att de återigen kan återvinna formandet av visionerna i det *goda samhället* och det *rättvisa samhället*" (ibid.). Vad vi behöver är, kort och gott, mer demokrati (Biesta 2005).

**"Jag är övertygad att vi verkligen bör vara oroliga för den lärande ekonomins - näst intill – hegemoniska ställning och att det av just den här anledningen finns ett stort brådskande behov att återvinna den demokratiska dimensionen av livslångt lärande"**

Men demokrati är inget som kan bli producerat på samma sätt som förespråkarna av den lärande ekonomin antar att ekonomisk tillväxt och konkurrenskraft kommer att öka om folk skaffar sig de rätta kunskaperna och kvalifikationerna. Det finns inget slags certifikat eller diplom i demokrati. Demokrati handlar, i korthet, om att lära från olikheter och att lära oss att leva med andra som inte är som vi (se Biesta, 2006a, 2006b; i tryck/2007; Säfström & Biesta, 2001). Av precis denna anledning kan demokrati endast läras från livet. Ett sådant demokratiskt lärande är verkligen en livslång uppgift.

<sup>1</sup> En tidigare version av den här texten presenterades på konferensen "Bildning & Lärande" vid Örebro Universitet, 16 augusti 2005.

<sup>2</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

<sup>3</sup> Kommissionen bestod förvisso bara av män, men hade en intressant internationell "sammansättning"; Edgar Faure (Frankrike), f d premiärminister och utbildningsminister; professor Felipe Herrera (Chile), f d president av Inter-American Development Bank; professor Abdul-Razzak Kaddoura (Syrien), professor i kärnfysik vid University of Damaskus; Henri Lopes (Demokratiska Republiken Kongo), utrikesminister, f d utbildningsminister; professor Arthur V. Petrovsky (Sovjetunionen), medlem av Sovjetunionens akademi för pedagogisk vetenskap; Majid Rahnema (Iran), f d minister för högre utbildning och vetenskap; och Frederick Champion Ward (USA), rådgivare för internationell utbildning, the Fort foundation (se Faure et al., s. xi).

<sup>4</sup> The Organisation for Economic Co-operation and Development

<sup>5</sup> Meningen fortsätter med "demokrati och social sammanhållning" – jag återkommer till detta senare i texten

<sup>6</sup> "Lärande lever"-projektet, en longitudinell studie av vuxnas lärandebiografier som jag för närvarande arbetar med i Storbritannien (se [www.learninglives.org](http://www.learninglives.org)), har potential att ytterligare belysa dessa frågor, framförallt frågan om den lärande ekonomins effekt på vuxnas motivation att ta del av olika former av livslångt lärande.

## Referenser

Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (2001). Lifelong learning: concepts, theories and values. *Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA* (pp.38-41). University of East London: SCUTREA.

Bauman, Z. (2001). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

Biesta, G.J.J. (2004a). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* 23, 70-82.

Biesta, G.J.J. (2004b). Education, accountability and the ethical demand. Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory* 54 (3), 233-250.

Biesta, G.J.J. (in press/2006a). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. *British Journal of Sociology of Education*.

Biesta, G.J.J. (in press/2006b). *Coming into the world: Democratic education after the death of the subject*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (in press/2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record*

Boshier, R. (1998). Edgard Faure after 25 years: Down but not out. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds), *International perspectives on lifelong learning* (pp.3-20). London: Kogan Page.

Boshier, R. (2001). Lifelong learning as bungy jumping: In New Zealand what goes down doesn't always come up. *International Journal of Lifelong Education* 20(5), 361-377.

Edwards, R. (1997). *Changing places: Flexibility, lifelong learning, and a learning society*. London, New York: Routledge.

Faure, E. et al. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Fejes, A. (2004). New wine in old skins. Changing patterns in the governing of the adult

- learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education* 24(1), 71-86.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Fieldhouse R. et al. (1996). *A history of modern British adult education*. Leicester: NIACE.
- Grace, A.P. (2004). Lifelong learning as a chameleonic concept and versatile practice: Y2K perspectives and trends. *International Journal of Lifelong Education* 23(4), 385-405.
- Halliday, J. (2004). Who wants to learn forever? *Studies in Philosophy and Education*
- Jackson, S. (2005) Whose life is it anyway? Considering 'difference' in lifelong learning in: P. Coare et al. (Eds) *Diversity and difference in lifelong learning*. Brighton: SCUTREA.
- Jarvis, P. (2000). 'Imprisoned in the global classroom' – revisited: Towards an ethical analysis of lifelong learning. *Proceedings of the first International Lifelong Learning Conference* (pp.20-27). Rockhampton, Australia: Rockhampton University.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Martin, I. (2002) Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts, *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 566-579.
- OECD (1997). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- OECD (2000). Financing lifelong education in tertiary education. Background paper for the International Conference on Lifelong Learning as an Affordable Investment. Ottawa, ON: Château Laurier.
- Pas, van der, N. (2001). Address by the European Commission. In *Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge. Conference Report* (pp.11-18). Sweden: Eskilstuna, March 2001.
- Ranson, S. (ed) (1998). *Inside the Learning Society*. London: Cassell Education.
- Säfström, C.-A. & Biesta, G.J.J. (2001). Learning democracy in a world of difference. *The School Field* 12(5/6): 5-20.
- Schuller, T. (2001). The need for lifelong learning, in: B. Crick (Ed), *Citizens: Towards a citizenship culture*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Schuller, T. et al. (2004). *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital*. London: RoutledgeFalmer.
- Yeaxlee, B.A. (1929). *Lifelong education*. London: Casell.
- Young, M. (2000). Bringing knowledge back in: Towards a curriculum for lifelong learning. In A. Hodgson (ed)., *Policies, politics and the future of lifelong learning*. London: Kogan Paul.