

# Bilder av bildning – och dess frånvaro i det politiska talet om ett livslångt lärande

*Britten Ekstrand & Andreas Nordin*

IMAGES OF *BILDUNG* – AND ITS ABSENCE FROM POLITICAL DISCOURSE ABOUT LIFELONG LEARNING. Studying a sample of what has been written about the concepts *Bildung* and *lifelong learning*, we find little connection between the two. The term *Bildung*, mostly used in the hermeneutic tradition, is understood as an individual's way of interpreting the world. The skills of interpretation create individual freedom and a potential to achieve communicative capacity, which is essential in developing a deliberative democracy. In contrast, with the term *lifelong learning*, which is mostly found in a political context, the perspective of individual freedom in the above-mentioned sense is put to one side in favour of individual adjustment to economic needs. This essay raises questions about the importance of understanding the concept of *Bildung* in a knowledge-based community.

Keywords: *Bildung*, lifelong learning, deliberative democracy, political discourse.

## Inledning

För en allt större del av befolkningen återkommer utbildningstid och lärande i perioder under hela livet. Att utvecklas och lära är inte längre något som uteslutande utspelar sig under en begränsad period i livet inom ramen för det ordinarie skolväsendet. Begrepp som kunskap och lärande har parallellt med nämnda förändring kommit att bli honnörsord i alltfler sammanhang, vilket inte minst syns i näringslivets annonsering efter arbetskraft. Också i styrdokument för undervisning och utbildning på olika nivåer poängteras det livslånga

---

*Britten Ekstrand* är FD och universitetslektor vid Institutionen för beteendevetenskap, Högskolan Kristianstad, 291 88 Kristianstad. E-post: [britten.ekstrand@bet.hkr.se](mailto:britten.ekstrand@bet.hkr.se)  
*Andreas Nordin* är doktorand vid Institutionen för beteendevetenskap, Högskolan Kristianstad, 291 88 Kristianstad. E-post: [fam.nordin@solvetnet.se](mailto:fam.nordin@solvetnet.se)

lärandet. Den kunskap som till exempel gymnasieeleverna enligt Lpf 94 skall bära med sig ut i livet skall ha rustat dem för att på bästa sätt möta samhällsutvecklingen:

De skall få en sådan grund för ett livslångt lärande att de har beredskap för den omställning som krävs när betingelserna i arbetsliv och samhällsliv förändras (s 7).

Framväxten av begreppet kunskapssamhälle kan samtidigt noteras. Begreppet kan relateras till den tidiga industrialiseringen och den successiva utvecklingen av en modern ekonomisk struktur, där kunskap i stigande grad kommit att beskrivas som produktionsfrämjande. Ett exempel på detta är hur antalet yrkeskategorier som klassas som kunskapsyrken ökat markant (Stehr 2004). I takt med att kunskapen fått en central roll har den också i allt högre grad kommit att betraktas som en färskvara. Människor uppmanas i skiftande sammanhang och kontinuerligt att engagera sig i lärande för att kunna möta kunskapssamhällets krav på förändring. Utbildning och kunskapspolitik har blivit instrument som används för att kunna hantera ökade krav på flexibilitet och den osäkerhet framtiden kännetecknas av.

## En studie av använda begrepp och diskurser

I en studie som tog sin utgångspunkt i en närläsning av dokument med fokus på *livslångt lärande*, föll blicken på vad Bengt Ugglas (2004) framhåller i en artikel. Han skriver att:

Utan en bearbetning av globaliseringens kulturella aspekter hotas människors identitet och livsprojekt av en fragmentering, så att man likt en krukväxt som ständigt måste omplanteras förlorar förmågan att växa och mogna (s 45).

Ugglas gör antagandet att talet om ett livslångt lärande knutet till samhällets ekonomiska utveckling lever i en annan värld än de samtal som förs omkring ett kulturellt och intersubjektivt medierat lärande – samtal vilka man finner i anslutning till talet om bildning. Ser vi till politiska dokument tycks också talet om det livslånga lärandet bli till ett individuellt projekt i syfte att gynna samhällets ekonomiska utveckling eller öka bruttonationalprodukten. Ekonomiska faktorer styr det individuella projektet och en syn på individen som meningsskapande och reflekterande med förmåga att göra överväganden tycks frånvarande. En utveckling där systemrelaterade strukturer på olika sätt beskär individens livsvärld och därmed hennes

frihet utgör, enligt Jürgen Habermas (1995), ett av det moderna samhällets stora problem.

Finns det belägg för Ugglas antagande? Hur framställs individens lärande i de texter där uttrycket livslångt lärande respektive bildningsbegreppet står i fokus? Vilka styrmedel lyfts fram, vilka mål och medel? Syftet med den undersökning som ligger till grund för denna artikel var att studera talet om ett livslångt lärande i relation till talet om bildning.

Studien har tagit avstamp i det tänkande om kritisk samhällsvetenskapligt metod som främst Mats Alvesson och Stanley Deetz (2000) skriver om. Den kritiska samhällsvetenskapliga metoden är en teoriimpregnerad metod. Tre faser betonas; *insikt*, *kritik* och *transformativ omvärdering*. *Insikten* handlar om att få en fördjupad förståelse för hur kunskap formas utifrån den kontext där den vuxit fram. En insikt som hjälper forskaren att upptäcka bakomliggande mönster. *Kritiken* består främst i att belysa maktstrukturer av formell eller ideologisk karaktär. En kritik som riktar sig mot de sociala ordningarnas strukturer och dess vidmakthållande. Den *transformativa omvärderingen* till sist vill uppmuntra till konstruerandet av nya begrepp, synsätt och praktiker. Nämnade tre faser av den kritiska samhällsvetenskapen skall förstås som interagerande och inte uppfattas som separata eller åtskiljda. Inga skarpa gränser dras mellan teori och metod, istället ses teori och metod som två sidor av samma mynt (Säfström 1999). Habermas användning av begreppen *system* och *livsvärld* i en vid tolkning utgör vidare en naturlig grund för den textanalytiska bearbetning som gjorts i studien.

Det material som ligger till grund för studien har varit svenska utbildningspolitiska dokument som behandlar livslångt lärande, kompletterat med artiklar och annan litteratur som behandlar drivkrafter för lärande. Utöver detta har samtliga nummer av tidskriften *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* utgivna mellan åren 1995–2004 gått igenom, vilket utifrån fokus i studien genererat tolv artiklar att titta närmare på. Urvalet artiklar i sistnämnda gjordes efter en studie av abstracts och gäller endast huvudartiklar, vilka alltså fokuserade bildning och/eller livslångt lärande.

I föreliggande artikel vill vi lyfta fram den bild vi fångat av synen på lärande och det individuella subjektet i talet om det livslånga lärandet och i talet om bildning. Syftet är att väcka frågor och stimulera diskussionen på ett bildningsfilosofiskt och kulturellt plan. Presentationen följer studiens förlopp och det första avsnittet i det följande beskriver härmed hur talet om ett livslångt lärande behandlar frågor om samhällsutveckling, kulturell och ekonomisk utveckling, bildning och individens roll. Det andra avsnittet fokuserar på samma

sätt hur texter som använder bildningsbegreppet behandlar området. I avsnitt tre resoneras omkring hur olika de båda diskursfälten beskrivs, den differentierade synen på lärande och individens bildning och väg i enlighet med de rön vi funnit.

## Talet om ett livslångt lärande

Begreppet livslång utbildning, vilket under senare år kommit att benämnas livslångt lärande, har sina rötter inom *adult education* rörelsen (Jarvis 2001). Begreppsparen livslång utbildning och livslångt lärande användes parallellt ända in i mitten av 1990-talet då begreppet livslångt lärande fick rollen av samlingsbegrepp för en ny och utvidgad syn på lärande. Från att framförallt ha talat om återkommande utbildningsinsatser sätts nu tydligare fokus på lärandets livsvida aspekt. Inte bara den formella utbildningen, utan även den icke formella och informella erkänns och lyfts fram. Inom UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural organization), Förenta Nationernas organ för utveckling av internationellt samarbete mellan områdena utbildning, vetenskap och kultur, togs begreppet upp till diskussion vid världskonferensen i Montreal 1960 (Borgström 1988, Gustavsson 1996). UNESCO syftade då med begreppet livslång utbildning på något som skulle fortgå under en människas hela livstid. Livslång utbildning skulle leda till systematiskt förvärvande av, samt komplettering och förnyelse av kunskaper, attityder och färdigheter, vilka ansågs nödvändigt relaterade till de förändringar som kontinuerligt sker. En livslång utbildning skulle också befrämja varje människas självförverkligande och utveckling; en ökande förmåga och motivation hos varje enskild individ att initiera självstyrda inlärningsaktiviteter.

Det livslånga lärandet har kommit att bli ett allt vanligare begrepp i den utbildningspolitiska debatten, internationellt inom OECD och EU, samt i Sverige där utbildningsdepartementet formulerar behovet av ett individcentrerat livslångt lärande på följande sätt:

Det livslånga lärandet är i grunden ett individuellt projekt ... individcentreringen och anpassningen till de krav det livslånga lärandet ställer utgör hörnpelare i regeringens förslag (Utbildningsdepartementet 2001, s 1).

Ansvar för att ett lärande som svarar upp mot de behov som en internationellt konkurrensutsatt marknad ger uttryck för åligger varje enskild individ (Andersson 2000).

Begreppet livslångt lärande blev som nämnts under 1990-talet alltmer använt som ett samlingsbegrepp för en ny och utvidgad syn

på utbildning och lärande. En syn som ansågs vara central för framtidens medborgare i det nya samhälle och med den nya arbetsmarknad som höll på att växa fram. I Berit Askling, Ulf Christiansson och Rita Foss-Fridlitzius rapport *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan* (2001) noteras OECD:s utbildningsministermöte i januari 1996 som en viktig händelse i syfte att skapa en gemensam syn kring det livslånga lärandet. Vid OECD:s möte formulerades följande punkter om vad som utmärker det livslånga lärandet:

- 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 lifelong learning and to deliver value for moment (s 22).

Genom dessa punkter vill OECD:s medlemsländer betona att det livslånga lärandet är ett prioriterat område. Askling, Christiansson och Foss-Fridlitzius skriver vidare att diskursen om det livslånga lärandet har mynnat ut i två olika synsätt, ett odelat positivt och ett ifrågasättande. Inom den optimistiska synen på utbildning lyfts det livslånga lärandet fram som garant för ett lands konkurrenskraft på en globaliserad marknad, medan de som företräder det mer ifrågasättande perspektivet istället lyfter fram och kritiserar det livslånga lärandets delvis utopiska samhällssyn (jfr Rubensson 1996). De ifrågasättande anser att optimismen successivt bytts ut mot ett, i allt högre grad, tvingande sammanhang, präglat av osäkerhet. Ett samhälle som belönar strukturell flexibilitet inom både organisationer och arbetsmarknad på bekostnad av individens frihet. Det livslånga lärandet riskerar att reduceras till att enbart handla om anpassning till yttre förutsättningar. Långt borta är den vision som UNESCO deklarerade, vilken vid sidan av behovet av ökad konkurrenskraft, också lyfte fram det

självinitierade lärandet vars syfte främst låg på ett subjektivt, personlighetsutvecklande plan.

## Lärande som anpassning

Det livslånga lärandet beskrivs förhållandevis enhetligt i det material som granskats som ett projekt där varje enskild individ måste ta sitt ansvar och lära sig att möta ökade krav på flexibilitet. Synsättet placerar sig väl i vår tid där individen på en mängd områden tvingas göra alltfler egna val och ställningstaganden.

Från att ha lyft fram personlighetsutvecklingen i det självinitierade lärandet har talet om det livslånga lärandet kommit att starkt betona individens anpassning och ett lärande som i allt väsentligt styrs av faktorer som ligger utanför individens vilja och strävanden. I talet om det livslånga lärandet är lärandet samtidigt som det är ett individuellt projekt också ett projekt som i sitt bidrag skall följa och stödja den samhällsekonomiska och arbetsmarknadsmässiga utvecklingen.

Talet om livslångt lärande väcker genom sin starka betoning på individens anpassning frågor om utanförskap och exkludering. Richard Edwards, Paul Armstrong och Nod Miller (2001) menar att det implicit i talet om allas inkludering i ett livslångt lärande också ligger exkludering av grupper. Individer som av olika anledningar inte förstår anpassa sig hamnar utanför. En oförmåga till anpassning kan enligt Angela Little (2003) ha sin grund i en mängd olika faktorer som uppväxt, vänkrets, familjeförhållanden och skolgång. Dessa faktorer inverkar på individens livsvärld och påverkar hennes beteende på arbetsmarknaden. Livsvärlden ger individen möjlighet att agera i tillvaron, men bildar samtidigt en ram utanför vilken individens möjligheter att agera begränsas. Habermas uttrycker det på följande sätt:

Livsvärlden begränsar i egenskap av kontextbildande horisont den aktuella samtalsituationen; samtidigt är den, som en oproblematiserad, förreflexiv bakgrund, konstitutiv för ansträngningarna att uppnå en inbördes förståelse (1995, s 337).

I individens försök att förstå sin omvärld och de människor hon möter utgör livsvärlden på så sätt både hennes möjligheter och begränsningar. Den starka individcentreringen i talet om ett livslångt lärande med dess tydliga samhällsekonomiska fokus ställer stora krav på den enskilde individen. Även om ett lärande som har som sitt främsta syfte att matcha individer mot arbetsmarknaden inte nödvändigtvis behöver stå i strid med individens egen längtan efter utveckling finns dock en ökad risk för en sådan motsättning. Man kan

avslutningsvis säga att talet om ett livslångt lärande alltmer kommit att lämna sina humanistiska ideal till förmån för samhällsekonomiska vinstintressen.

## Bildningsbegreppets diskurser

Ordet bildning kan spåras till medeltiden (se t ex Kemp 2005), medan en tro på alla människors rätt till utveckling och bildning kan härledas till franskt 1700-tal och kampen för frihet, jämlikhet och broderskap. Under århundradena har sedan bildningsidealen växlat, vilket Kjell Gustavsson (2002) utvecklar i sin framställning av folkbildningens bildningsfilosofiska rötter. Under 1800-talet töms bildningsbegreppet på mycket av sin dynamik, trots frekvent användning, och blir alltmer likställt med inhämtandet av ett i förväg bestämt innehåll för bestämda grupper. På senare år har begreppet på nytt fått tyngd och försök har gjorts att på olika sätt fylla begreppet med sitt ursprungliga innehåll där bildningen då också betonas som en fri process i vilken individen utvecklar sig (Gustavsson 1996). En process som utgår från individens vilja, nyfikenhet och intresse som främsta drivkraft i bildningssträvandena. Sven-Eric Liedman (2001) betonar hur bildning bör förstås som en process som sträcker sig genom hela livet; ständigt pågående. Inte något som enbart skall försiggå inom ramen för det obligatoriska skolväsendet. Bildningen gör något med människan. Hon formas av allt det hon möter, av positiva såväl som negativa erfarenheter (von Hentig 1997). Bildning ger individen ökade resurser att kunna tolka och förstå de kulturella koder hon möter i sin vardag (Thavenius 1995). Bildningen blir ett växelspel mellan individen och hennes omgivning. Den är individuell och kollektiv på en och samma gång. Gert Biesta skriver att bildningsbegreppet

also has to do with nurturing the human person, that it has to do with individuality, subjectivity, in short, with becoming and being somebody (2002, s 343).

Bildning handlar alltså om en identitetsskapande process där individen snarare än ett specifikt kunskapsinnehåll står i centrum:

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

## Språkets betydelse

I talet om bildning träder den hermeneutiska traditionen särskilt starkt fram utifrån de texter föreliggande studie granskat. I denna diskurs utgör språket och samtalet en grund för intersubjektiv kommunikation av betydelse för såväl individ som samhälle. Språket skapar förutsättningar för människan att agera mot sin omvärld. Samtal och dialog är byggstenar i den kommunikativa kompetens som behövs för att kunna diskutera och värdera synsätt och perspektiv. I en bildningssyn som bygger på människans intersubjektiva samspel med sin omgivning, där subjektiviteten måste luta sig mot intersubjektivitet blir språket ett medel för lärandet (jfr Uljens 2001b). Bildningen utgör härmed också en länk mellan det universella och det partikulära (Gustavsson 2003). Den tar avstamp i det personliga för att sedan orientera sig utåt mot det okända och fungera i en hermeneutisk rörelse mellan delarna och helheten. En kommunikativ kompetens kan utvecklas där moraliska ställningstaganden kan göras till värden och världen.

Dialogen blir härmed en grundbult i en kommunikativ kompetens som syftar till ett utbyte av åsiktshorisonter. I dialogen förutsätts alla, inklusive den ”starkare” parten, vara beredd till omprövning av sina ståndpunkter. Det är i dialogen och genom språket använt intersubjektivt, som den gemensamt delade världen skapas. Detta är en central tanke hos Habermas vars kommunikativa rationalitet bygger på just det antagandet, att frågor kan lösas i gemensamma samtal präglade av jämlikhet, fria från bildningsprivilegier och där en deliberativ kommunikativ kapacitet föreligger. Just bildningens aktiva sida lyfts fram på ett mycket tydligt sätt inom ramen för denna diskurs som i våra texter tycks dominerande. Bildning är inte främst något man besitter snarare något som skall levas ut.

## Bildning som demokratisk handling

Bildningen skapar förutsättningar för ett demokratiskt klimat. Liedman (2000) betonar bildningens roll i en välfungerande demokrati. Allmänbildningens kärna ser Liedman i förmågan att distansera sig. En distansering som skapar förutsättningar för perspektivskifte och därmed till omformning och bildning i likhet med det utbyte av horisonter som sker mellan individer i dialogen.

Också Sverker Sörlin lyfter fram bildningens samhällsanknytning och skriver att ”bildningsbegreppet måste tas ned från sin idealistiska och nyhumanistiska piedestal och sättas mitt i staden” (2000, s 46). I sammanhang som dessa fokuseras inte sällan skolans uppgift. Sörlin pekar på den tudelning som skett mellan utbildning och bildning



där skolan förknippats med utbildning medan bildningsaspekten fått stå tillbaka. Skolan har en viktig roll att spela i bildandet av demokratiskt välfungerande medborgare och all utbildning bör i detta syfte vara interaktiv och kommunikativ. Gunnar Sundgren skriver att skolans uppgift är att ”utveckla människors individualitet och samtidigt bidra till att forma deras kollektivitet, förmåga att ta hänsyn till andra, att vara solidarisk” (1995, s 48). Han talar om en legitimitetskris för skolan som har sitt upphov i en olycklig uppdelning av dess pedagogiska och demokratiska uppgift. Enligt Sundgren går bildningsuppgift och demokratiska uppgift inte att sära utan bör förstås som intimt sammanflätade med varandra. Bildning och demokrati har en inbördes relation, även om den knappast är entydig, och grunden för en diskussion på området borde vara en uppgift för skolan. Skolan misslyckas dock i stor utsträckning med att bjuda en politisk, etisk, medborgerlig bildning; ett demokratiskt utbildningskoncept.

Skolans uppgift ligger samtidigt på en individuell och kollektiv nivå. Den utveckling som sker på individnivå skall också skapa förutsättningar för deltagande på kollektiv nivå. Bildning och demokrati lever i ett beroendeförhållande till varandra. När den ena delen inte fungerar blir förutsättningarna för den andra också försämrade. När skolan tappar sin bildande uppgift undermineras också dess förutsättningar att arbeta med demokratiska värden. En bildad individ är för Sörlin (2000) någon som har förmåga att omsätta kunskap i praktisk handling, en politisk individ i vilken bildning och samhälle smälter samman. Bernt Gustavsson (2000) lyfter fram Aristoteles kunskapsbegrepp *fronesis* som syftar på just en sådan praktisk kunskap. En kunskap som hjälper individen att kunna avläsa vilka konkreta och komplexa faktorer som ingår i en given situation och som ligger till grund för hennes handlande. I stället för att premiera repetitiv kunskap menar Sörlin (2000) att en praktisk kunskap, lik den som rymms i begreppet *fronesis*, bör eftersträvas.

## En fråga om livsvärldens företrädare

När individen görs till subjekt i sin bildningsprocess blir hon också subjekt i sin egen livsvärld. Lärandet initieras inifrån individen själv och hennes vilja och längtan efter frihet, inte av yttre faktorer. Frihets- och individualitetsbegrepp är ömsesidigt grundat och har en politisk och etisk dimension. Den individuella friheten är samtidigt intersubjektivt medierad. En radikal intersubjektivitet som inte är resultat av subjektiviteterna utan av självständiga möten och kulturellt utbyte (jfr Uljens 2001b).

Individens lärande i talet om ett livslångt lärande styrs till stor del av faktorer som ligger utanför henne. Lärandet beskrivs som en anpassning till föränderliga, ekonomiska, yttre förutsättningar. Habermas ser en stor fara i en sådan utveckling. Han menar att en utveckling där livsvärlden beskärs på bekostnad av systemets koloniserande subsystem innebär en ökad monetarisering och byråkratisering av individens livsvärld. Istället för att låta vilja och språk fungera som styrmedel i ett kommunikativt handlande mellan individer blir ekonomiska faktorer de viktigare. Detta blir tydligt i det livslånga lärandets starka betoning av arbetsmarknadens krav som initierande för lärande. Ett lärande som inte tar sin utgångspunkt i individens livsvärld saknar utifrån Habermas resonemang grundläggande förutsättningar för att kunna bidra till en ökad frihet för individen. I talet om ett livslångt lärande riskerar de monetariserande subsystem som koloniserar individens livsvärld att tysta ned henne.

Som konkret exempel på sagda kan också folkbildningen få stå. Såväl folkhögskolor som studieförbund, som ursprungligen var en del av bildningstraditionen, har alltmer kommit att präglas av krav på betyg, examina och kursplaner (jfr Sundgren 2000, Rydbeck 2002, Andersson 2005). Härmed har folkbildningen riskerat och riskerar, vilket föreliggande studie antyder, att förlora en del av sin vitala kraft som arena för bildning. Istället är det alternativa, nya rörelser som träder in på arenan och står för bildningsinsatserna, medan de traditionella folkbildningsrörelserna institutionaliserats och stagnerat (Nordvall 2002). En utveckling som bland annat Bosse Bergstedt och Glen Helmstad (2003) menar bör leda till en genomgripande översyn av den traditionella folkbildningens verksamhet.

I en i sammanhanget konstruktiv och konträr anda skissar Carsten Ljunggren och Ingrid Öst (2002) på idén om ett nytt universitet präglad av ett reflexivt förhållningssätt till världen. Ett sådant universitet menar de skall sträva efter att rusta individer till ett "kulturellt medborgarskap som i sin enklaste form innebär att hela personens kapacitet som varelse tas i anspråk ..." (s 32). En praktik som speglar bildningens strävan efter att göra individen snarare än kunskapsinnehållet till subjekt i bildningsprocessen. Bara ett lärande som är sprunget ur individen själv och hennes egen livsvärld kan åstadkomma detta.

## Avslutande reflexion

De texter som studerats kan i grova drag delas in i två grupperingar, vilka i sin tur ger två disparata beskrivningar. Differensen är stor mellan det sjök av material som behandlar bildning kontra det som an-

vänder sig av begreppet livslångt lärande. Vid endast ett tillfälle förekommer uttrycket livslångt lärande i de artiklar som studerats relaterat till bildningsbegreppet. Samtidigt framställs bildning mestadels inom ramen för en hermeneutisk tradition, som något som förutsätts ske under hela livet och ska förstås som en livslång process. I talet om det livslånga lärandet å andra sidan är bildningsbegreppet tämligen frånvarande. Studien stödjer härmed Ugglas (2004) antagande om att det livslånga lärandets nytto- respektive meningsaspekt lever parallella liv och att de inte i någon nämnvärd utsträckning kommer i kontakt med varandra.

Den bild som framträder ger en antydning om helt skilda världar. Talet om bildning kontra talet om livslångt lärande försiggår i vitt skilda rum och inom ramen för skilda fält av diskurser. I talet om ett livslångt lärande har betoningen kommit att ligga på hur individen kan svara mot globalisering, arbetsmarknadens hårdnande krav och behov av flexibel arbetskraft. I talet om bildning lyfts meningsaspekten, med betoning på det lärande som tar sin utgångspunkt i det individuella subjektet, livsvärlden och subjektets bildningssträvan. Diskursen om det livslånga lärandet ryms inom en utbildningspolitisk kontext, medan bildningsbegreppet i stor utsträckning kommit att utgöra en akademisk inomvetenskaplig diskurs. Sörlin skriver att

Ett socialt lärande som fortsätter att skilja mellan den enskilda människans lust att lära, å ena sidan, och samhällets krav å den andra – ett sådant lärande blir i själva verket aldrig socialt eller civilt (2000, s 42).

Det livslånga lärandets kulturella och meningsskapande sida bör lyftas. I stället för att ensidigt betona framväxten av en "learning economy" behövs en tydligare strävan efter en "learning democracy" (Biesta 2005).

Studien väcker frågor om pedagogikens relation till politik, ekonomi och arbetsliv, pedagogikens autonomi och ställning, samt möjlighet att bidra till människors bildning, till kommunikativ kompetens, förmåga att kritiskt reflektera och härmed förmåga att påverka samhällsutvecklingen (jfr Uljens 2001a).

## Referenser

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000): *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Curt (2000): *Kunskapssyn och lärande – i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Eva (2005): Folkbildning – ideal, verksamhet och läromiljö(er). I Claes-Göran Wenestam & Birgit Lendahls Rosendahl, red: *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Asklings, Berit; Christiansson, Ulf & Foss-Fridlitzius, Rita (2001): *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*. Högskoleverkets rapportserie 2001:1 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Bergstedt, Bosse & Helmstad, Glen (2003): Existens och folkbildning. I *Deltagares upplevelse av folkbildningen*, SOU 2003:112. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Biesta, Gert (2002): Bildung and modernity: The future of bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), s 343–351.
- Biesta, Gert (2005): *What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point?* Bidrag presenterat vid konferensen ”Bildung & Lärande” vid Örebro universitet, 16 augusti 2005.
- Borgström, Lena (1988): *Vuxnas kunskapssökande – en studie i självstyrt lärande*. Uppsala: Brevskolan.
- Edwards, Richard; Armstrong, Paul & Miller, Nod (2001): Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), s 417–428.
- Englund, Tomas (1997): Om John Dewey och Demokrati och utbildning. I John Dewey: *Demokrati och utbildning*, s 11–32. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, Bernt (1996): Att leva och lära livet ut – livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv. I Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson, red: *Livslångt lärande*, s 48–72. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2000): Demokrati och utbildning efter det demokratiska ögonblicket. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s 73–86.
- Gustavsson, Bernt (2003): Bildning och demokrati – att förmedla det partikulära och universella. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(1), s 39–58.
- Gustavsson, Kjell (2002): Några bildningsfilosofiska perspektiv i synen på folkbildning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s 83–106.

- Habermas, Jürgen (1995): *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hasselgren, Björn (1999): Facktidsskriften – ett njutningsmedel? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 8(1) s 139–144.
- von Hentig, Hartmut (1997): *Bildning eller utbildning?* Göteborg: Daidalos.
- Jarvis, Peter (2001): *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education* (2 uppl). London: Kogan Page.
- Kemp, Peter (2005): *Världsmiddelpågången. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Liedman, Sven-Eric (2000): Demokrati, kunskap och fantasi. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s 11–25.
- Liedman, Sven-Eric (2001): *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Little, Angela (2003): Motivating learning and development of human. *Compare*, 33(4), s 437–452.
- Ljunggren, Carsten & Öst, Ingrid (2002): Bortom akademisk kapitalism – Idén om ett Nytt universum. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(1), s 9–36.
- Nordvall, Henrik (2002): Folkbildning som mothegemonisk praktik? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s 15–32.
- Rubensson, Kjell (1996): Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson, red: *Livslångt lärande*, s 29–47. Lund: Studentlitteratur.
- Rydbeck, Kerstin (2002): Kön och makt i folkbildningen – reflexioner kring kvinnornas positioner inom 1900-talets fria bildningsarbete. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11(2), s 33–52.
- Stehr, Nico (2004): En värld av kunskap. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 13(1), s 11–20.
- Sundgren, Gunnar (1995): Om elevers tolkningsföreträde och rätt till en egen kunskapsprocess. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 4(1), s 48–71.
- Sundgren, Gunnar (2000): *Demokrati och bildning – Essäer om svensk folkbildnings innebörder och särart*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Säfström, Carl Anders (1999): Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red: *Textanalys*, s 237–244. Lund: Studentlitteratur.

- Sörlin, Sverker (2000): Nya uppdrag för skapandets platser? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s 39–55.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Symposion.
- Uggla, Bengt (2004): Om kunskapsledning, globalisering och livslångt lärande. *Management magazine*, 1, s 40–45.
- Uljens, Michael (2001a): Pedagogik i början av det 21:a århundradet. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 10(1), s 133–140.
- Uljens, Michael (2001b): Om hur människan blir människa bland människor. Om pedagogik och intersubjektivitet. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 10(3), s 85–102.
- Utbildningsdepartementet (1999): *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2001): *Vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildningen*. Faktablad U01.003. Stockholm: Utbildningsdepartementet.