

Tre perspektiv på livslångt lärande



Cecilia Bjursell

Encell rapport 1:2020

Tre perspektiv på livslångt lärande

Cecilia Bjursell



ENCELL

Nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande

Rapport 1:2020

© Författaren 2020

Encell – Nationellt centrum för livslångt lärande

Tryck & Distribution:

BrandFactory AB

Författaren riktar ett varmt tack till Vinnova som har finansierat projektet *Livslångt lärande i högre utbildning*. Den här rapporten bygger vidare på ett tidigare rapporterat arbetsmaterial med namnet Det svenska systemet för livslångt lärande.

Ett lika varmt tack går till följande kollegor som vid olika tillfällen läst och gett kommentarer på delar av materialet: Lars Almén, Ingela Bergmo Prvulovic, Ann-Kristin Boström, Sara Bref, Joel Hedegaard, Martin Hugo och Patrik Standar.

Sammanfattning

Den här rapporten visar att livslångt lärande är ett begrepp som används i många sammanhang och på många olika sätt. Tre perspektiv på livslångt lärande lyfts fram: livslångt lärande som policy, teori och utbildningssystem. Gemensamt för alla tre perspektiv är antagandet att lärande pågår under hela livet. De tre perspektiven utgår också från att lärande sker i många olika sammanhang, samt förekommer i både organiserad form och löpande i vardagen. I avsnittet om policy behandlas hur *politiska intentioner* har uttryckts och hur betydelser har ändrats över tid. I avsnittet om teorier presenteras en *pedagogisk filosofi* som kommer till uttryck i tre väl etablerade, holistiska teorier om livslångt lärande. I avsnittet om livslångt lärande som utbildningssystem presenteras det svenska nationella systemet för vuxnas utbildning som ett *praktiskt arrangemang* där olika institutioner tillhandahåller innehåll på olika nivåer. De betydelser som läggs i begreppet livslångt lärande kan särskiljas genom de tre perspektiven, men det finns också ett tydligt samspel mellan politiska intentioner (uttryckta i policy), pedagogisk filosofi (uttryckta i teoretiska ramverk) och praktiska arrangemang (uttryckta som ett utbildningssystem). Av dessa tre är det framför allt livslångt lärande som pedagogisk filosofi som kan ge viktiga insikter för hur vi kan stödja ett livslångt lärande.

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	3
Vad är livslångt lärande?.....	7
Livslångt lärande som policy	9
Teorier om livslångt lärande	15
Livslångt lärande som utbildningssystem.....	21
Kommunal vuxenutbildning (komvux)	23
Folkbildningen	25
Yrkeshögskolan	28
Universitet och högskolor	29
Validering.....	31
Tre perspektiv på livslångt lärande.....	36
Referenser	39

Vad är livslångt lärande?

Livslångt lärande är ett töjbart begrepp. I dagligt tal menar man det lärande som sker 'från vaggan till graven', vilket är helt riktigt. När begreppet livslångt lärande lyftes fram på 1970-talet så stod det i kontrast mot synsättet att lärande handlar om barns utveckling och sker i skolan. Numera är vuxnas lärande en självklarhet men så har det alltså inte alltid varit. En poäng med livslångt lärande är att betona att lärande sker i alla sammanhang, inte bara i skolan. En generell definition är att livslångt lärande är en process som pågår under hela livet, samt att detta lärande sker i alla sammanhang som individen befinner sig i.

Utöver denna generella definition finns det andra sätt att definiera och tala om livslångt lärande. En vanlig indelning är att tala om livslångt lärande som bestående av formellt lärande (lärar- och dokumentstyrt), icke-formellt lärande (fritt organiserat) och informellt lärande (det lärande som sker löpande i vardagen). En annan återkommande beskrivning är att livslångt lärande rör personlig utveckling, arbetsliv och medborgarskap. Inom forskningen är livslångt lärande ett fält där frågor som behandlas rör exempelvis vuxnas och äldres lärande, lärande i olika kontexter, generationsmöten, medborgarskap, samt personlig utveckling. När man talar om livslångt lärande i relation till nationella satsningar på utbildning blir livslångt lärande ett policybegrepp, och som sådant ändras innebörden utifrån samhällets behov. Under olika tidsperioder har utbildningssystemet inriktats på att hantera aktuella samhällsutmaningar. Mellan 1997 och 2002 genomfördes det så kallade kunskapslyftet, som var en statlig satsning på kommunal vuxenutbildning (komvux) för att arbetslösa vuxna som saknade det tredje året på gymnasiet skulle kunna komplettera sin utbildning för fortsatta studier eller jobb. Under denna tid kunde individer som hade godkända betyg från gymnasieskolan läsa om ämnen för att höja sina betyg för att komma in på prestigefulla utbildningar på högskolan. Under början av 2000-talet skiftade verksamhetens inriktning till att framför allt utbilda personer som kom till Sverige från andra länder, allt från personer som inte kunde läsa eller skriva till personer som redan hade en universitetsutbildning. Det som var gemensamt var att de behövde utbildning i svenska språket. Därmed har utbildningar främst erbjudits genom komvux, sfi och folkhögskolorna. Sedan ett par år tillbaka har den teknologiska utvecklingen skapat

ökande kompetensbehov inom 'data och it' men även behov av nya kompetenser utifrån de konsekvenser som den tekniska utvecklingen ger på olika områden. Välutbildade yrkesarbetande personer inser att de kommer att behöva ytterligare utbildning för att vara fortsatt relevanta på arbetsmarknaden, vilket har förstärkt kopplingen mellan livslångt lärande och högre utbildning. Det som efterfrågas är framför allt möjligheten att fortsätta med korta kurser på högskolenivå. I och med det stora behovet av om- och vidareutbildning på eftergymnasial nivå har begreppet livslångt lärande återigen blivit av högsta strategiska och politiska vikt, men tyvärr används begreppet ofta utan tydliga definitioner. Livslångt lärande blir i sin enklaste form synonymt med fortbildning. Risken med detta är att satsningar inte ger den effekt man hoppas på eftersom det innebär att agera inom de ramar som redan är satta. Ett exempel på detta är att om man erbjuder fortbildning är det med stor sannolikhet personer som redan har en hög utbildningsnivå som kommer att ta del av detta. Därmed breddas inte utbildningsnivån i befolkningen och risken är att klyftorna i samhället ökar.

För att fördjupa diskussionen inför framtida beslut och satsningar kan det vara bra att känna till den historiska och teoretiska dimensionen av begreppet livslångt lärande. Det skapar en förankring i samhället och dess utveckling samt ger en möjlighet att dra lärdom av vad andra har gjort före oss. Utifrån detta är syftet i den här rapporten att klargöra olika innebörder som läggs i begreppet livslångt lärande. Tre övergripande perspektiv på livslångt lärande presenteras: policy, teorier om vuxnas lärande och utbildningssystemet. Det ska dock påpekas att en uppdelning mellan forskning och policy inte är självklar eftersom det finns forskning om policy samt att policy inom området har utformats med stöd av forskning. Uppdelningen är dock relevant eftersom den belyser begreppet livslångt lärande ur olika synvinklar. Genom att förtydliga olika innebörder och visa på likheter och skillnader kan rapporten användas för att öka förståelsen mellan människor inom en verksamhet eller inom ett område. Det går också att definiera begreppet i specifika sammanhang utifrån detta underlag för att skapa ett gemensamt språkbruk.

Livslångt lärande som policy

UNESCO-rapporten *Learning to be – The world of education today and tomorrow* (1972) som skrevs av en arbetsgrupp under ledning av Edgar Faure ses som en milstolpe för begreppet livslångt lärande¹. Förutom att rapporten sammanställde ett stort antal världsledande experters arbeten och tankar, så lyfte den också begreppet livslångt lärande från att referera till ett utbildningssystem till att beteckna en utbildningsfilosofi. Här ska dock nämnas att begreppet förekom på flera håll, inklusive i Sverige, innan dess (Husén, 1969; Tuijnman & Boström, 2002), och att Gunnar Myrdal samt Torsten Husén var med bland de som tog fram underlag för arbetet med rapporten. Faure-rapporten skrevs på uppdrag av UNESCO för att visa ett nuläge och en riktning framåt vad gäller utbildningens roll i samhällsutvecklingen. Det konstateras att utbildning ska pågå under hela livet och ska syfta till att utveckla både samhället och individen. Arbetslivet och yrkesutbildning nämns men är underordnade i sammanhanget eftersom detta endast berör delar av livet. Istället är fokus på att forma ett stabilt framtida samhälle. Faure-rapporten beskriver välformulerat och ingående att livslångt lärande avser processen som syftar till att individen utvecklar en förståelse för sig själv och för sin omgivning. Därmed kan hon ta ansvar och agera för mänsklighetens bästa. Den viktigaste delen i utbildning är enligt detta synsätt den personliga utvecklingen, inte som ett nöje eller som ett tidsfördriv, utan personlig utveckling som ett sätt att öka sin kunskap och färdighet för att kunna agera som en medveten samhällsmedborgare. I rapporten från 1972 står det att vi måste bli förmögna att förstå de globala konsekvenserna av vårt beteende och kunna axla det gemensamma ansvaret för den mänskliga rasens öde.

Strong support must be given to democracy, as the only way for man to avoid becoming enslaved to machines, and the only condition compatible with the dignity which the intellectual achievements of the human race require; the concept of democracy itself must be developed, for it

1 I UNESCO-rapporten används begreppet *livslång utbildning* (lifelong education) men på ett sätt som ligger nära andemeningen i *livslångt lärande*. Senare har viktiga skillnader mellan dessa två begrepp förtydligats, se t. ex. Billett, 2018, men i denna rapport diskuteras inte denna skillnad.

can no longer be limited to a minimum of juridical guarantees protecting citizens from the arbitrary exercise of power in a subsistence society; furthermore, and in conjunction with this, more support must also be given to educational requirements, for there cannot—or will not—be a democratic and egalitarian relationship between classes divided by excessive inequality in education; and the aim and content of education must be re-created, to allow both for the new features of society and the new features of democracy. For these reasons the commission stressed the fact that education must be regarded as a domain where political action is of especially decisive importance. (Faure, m. fl. 1972:xxviii).

Utbildning ska syfta till att skapa en människa som kan ta ansvar och göra relevanta, mångsidiga bedömningar, vilket framhålls som grunden för att stärka det demokratiska samhället. Faure lyfter fram utvecklingen av det demokratiska samhället som det mest nödvändiga och effektiva för att stödja vad vi idag kallar en hållbar utveckling, och i rapporten nämns bland annat miljöförstöring och ökande klyftor i befolkningen som stora samhällsrisker. I en senare UNESCO-rapport, den så kallade Delors-rapporten, är tonen inte lika utopisk och positiv som i Faure-rapporten, men utbildning framhålls fortfarande som grundläggande för demokratin (Delors, m. fl., 1996).

Dessa tankar som presenterades på global nivå, ekade in i det nordiska och svenska systemet. I en skrift från Nordiska Ministerrådet målas samhällets snabba förändringar upp och livslångt lärande, för ekonomisk tillväxt och personlig utveckling, ses som lösningen (Nord 1995:3). Under 1990-talet förekom begreppet även i nationella policydokument som rörde förändringar i barn- och ungdomsskolan, så som betänkandet av utredningen om förlängd skolgång som fick titeln Grunden för livslångt lärande – en barnmogen skola (Boström, 2017; SOU 1994:45). Även om en allmän idé om livslångt lärande finns i skolans värld, så hänvisar begreppet främst till det lärande som sker under den vuxna delen av livet. Att tala om livslångt lärande som något som utgår från individen och bygger på personlig utveckling finns fortfarande med i stora delar av utbildningssystemet, speciellt inom vuxenutbildning och folkbildningen. I ett forskningsprojekt finansierat av Högskoleverket undersöktes vilka konsekvenser livslångt lärande skulle få för den högre utbildningen i Sverige. Här utgick man från hur livslångt lärande definierades i en internationell kontext:

Livslångt lärande är ett sätt att betrakta utbildning som skiljer sig från besläktade begrepp som återkommande utbildning, vidareutbildning och fortbildning. Livslångt lärande sätter individens lärprocess under hela livstiden och i alla miljöer i centrum. (Sigbritt Franke, då Univer-

sitetskansler, i Askling, Christiansson & Foss-Fridlitzius, 2001:7)

Askling med kollegor skriver tydligt fram att begreppet livslångt lärande kan ses som en samlingsterm för ett nytt sätt att se på utbildning. Det här nya synsättet har en livslång dimension, men också en livsvid dimension, det vill säga att lärande inte bara sker i formell utbildning utan i alla de miljöer människan vistas i. En slutsats som framkom i forskningsprojektet om livslångt lärande i högre utbildning var att livslångt lärande, i betydelsen återkommande utbildning, var politiskt, organisatoriskt och attitydmässigt förankrat i det svenska högskolesystemet. I det svenska systemet var det framför allt fristående kurser, men även distansutbildning, uppdragsutbildning och sommarkurser som sågs som effektiva "instrument" för ett livslångt lärande (Askling, Christiansson & Foss-Fridlitzius, 2001:10). Men dessa instrument var alltså inom ramen för en snävare definition av livslångt lärande, nämligen livslångt lärande som återkommande utbildning. Om man däremot utgår från den internationella definitionen så såg man ett behov av större förändring:

Sammanfattningsvis görs antagandet att livslångt lärande kommer att få sådana konsekvenser för den högre utbildningen att grundläggande principer om relationen mellan staten och lärosätena avseende styrning, finansiering och kontroll måste diskuteras. (Askling, Christiansson & Foss-Fridlitzius, 2001:11)

Det var väl framför allt det då aktuella förslaget om individuell kompetensförsäkring som skulle kräva större förändringar genom att det statliga högskolesystemet och lärosätenas utbildningsutbud i och med detta skulle komma att värderas och vägas mot andra utbildningsanordnarens erbjudanden. En skillnad mot Faures rapport från 1970-talet är att livslångt lärande under 1990-talet inte bara ses som en förutsättning för demokrati och social integration, utan betoningen är på ekonomisk utveckling och sysselsättning. Demokrati och personlig utveckling finns fortfarande med som viktiga komponenter i policydokument, men det sker en förändring i vokabulär under 1990-talet och framåt. Biesta (2006) skriver att de personliga, demokratiska och ekonomiska dimensionerna är naturliga delar av ett livslångt lärande, men att den ekonomiska dimensionen har kommit att dominera samhällsdiskursen: "the main function of lifelong learning seems to be 'learning for earning', learning to remain employable and productive in the face of the demands of the new, global economy" (Biesta, 2006:174). Med ett ökat fokus på ekonomi och arbetsliv sker en glidning i synen på människan, från människan som subjekt till människan som objekt. Hon blir därmed någon som är till för någon annans skull, inte för sin egen. Individens ses som arbetskraft, snarare än som

medborgare eller människa. Det här är motsatsen till budskapet i Faure-rapporten där människan som subjekt lyfts fram.

En annan förändring i betydelse gäller hur ansvarsfrågan formuleras i policydokument, där analyser visar att det sker en förskjutning i ansvaret från staten till individen (Biesta, 2006; Rubenson, 1996). Livslångt lärande har gått från att betraktas som en rättighet till att betraktas som en skyldighet. Det här menar Rubenson är problematiskt eftersom individer inte har samma förutsättningar och möjligheter. Bakgrunden till denna utveckling är enligt Rubenson att begreppet livslångt lärande ända sedan starten på 1970-talet har inramats av två olika tankesätt som står i konflikt med varandra: det utopiska och det ekonomiska tankesättet. Det utopiska tankesättet handlar om varje individs utveckling och emancipation (frigörelse och självbestämmande), medan det andra tankesättet är inriktat på ekonomisk tillväxt (vuxenutbildning som ett verktyg för ekonomin).

Det utopiska perspektivet lockade fram mycken retorik men hade ingen effekt på utbildningsplaneringen. Det är förstäligt, eftersom det ifrågasatte inte bara utbildningssystemet utan också samhällsstrukturen i stort och särskilt arbetsdelningen. (Rubenson, 1996: 43)

När begreppet livslångt lärande förekommer i samhällsdebatten uttrycker man det som att det rör individens möjlighet till förändring under hela livet (det utopiska tankesättet), men de lösningar man efterfrågar utgår ofta från en ekonomisk rationalitet. Dessutom diskuteras inte vilka förutsättningar olika medborgare har att delta i det som utbildningssystemet erbjuder. Faktorer som torftig barndom, kort formell utbildning, enformigt jobb och begränsade möjligheter till deltagande i politiskt liv gör att möjligheterna till deltagande i utbildning inte är jämlikt fördelat i befolkningen (Rubenson, 1996). Konsekvensen av utbildningssystemet är alltså en förstärkning av befintliga samhällsklasser/mönster i samhället. Att människor har väldigt olika förutsättningar är problematiskt i ett demokratiskt samhälle, eftersom det får stora konsekvenser för deltagande i utbildning och de fördelar som följer med detta. Då det gäller inriktningen på svensk policy har det funnits en medvetenhet om denna problematik och insatser för att främja jämlikhet i befolkningen har skett på olika sätt under olika tidsperioder.

I introduktionen till denna rapport nämndes några förskjutningar i fokus som man kan se i den svenska policykontexten. En stor händelse var det så kallade kunskapslyftet som pågick mellan 1997 – 2002. Målet var att minska arbetslösheten genom att erbjuda lågutbildade vuxna möjlighet till fortsatt lärande inom komvux, folkhögskola, arbetsmarknadsutbildning, studieförbund och utbildningsföretag. I kunskapslyftsprojektet ingick även ansvar för fristående granskningar, och i en utredning ställdes det svenska systemet för utbildning och lärande

för vuxna i relation till det bredare och internationella perspektivet inom livslångt lärande: Från kunskapslyftet till en strategi för livslångt lärande (Rubenson, Tuijnman & Wahlgren, 1999). Där konstaterades att Kunskapslyftsprojektet generellt sett var en satsning av hög kvalitet men att det saknades en nationell strategi för livslångt lärande i Sverige. Rubenson med kollegor lyfter sedan fram ett flertal möjliga punkter i en sådan strategi och de flesta är fortsatt aktuella nu tjugo år senare. Det handlar om exempelvis att se det statliga formella systemet som en del i ett system för livslångt lärande men att synliggöra det lärande som sker på arbetsplatser. Rubenson med kollegor framhåller att professionell kompetens i arbetslivet är annorlunda strukturerad än formellt teoretiskt vetande och att vi behöver lärandeformer som skapar bästa möjliga samspel mellan dessa. De efterlyser också ett utbyggt samarbete mellan departementen och efterfrågar strategier för förnyelse vad gäller pedagogik såväl som kompetensförsörjning av anställda inom utbildning riktad till vuxna. De nämner också att satsningar på en höjd utbildningsnivå i befolkningen på sikt kommer att ge effekter på andra delar av utbildningssystemet genom att fler kommer att delta i högre utbildning. Det här är påtagligt i den samtida debatten där en hög utbildningsnivå i kombination med den tekniska utvecklingen sätter ett ökat tryck på högskolorna.

Det som sker i den aktuella samhällsutvecklingen är att tekniska innovationer driver fram nya och ökade kompetensbehov i de flesta branscher. Sedan några år tillbaka har framför allt industrins branschsammanlutningar höjt sina röster kring behovet av livslångt lärande och kompetensutveckling. För att svara mot samhällets behov så försöker ”företrädare för det formella utbildningssystemet att göra begreppet till sitt och inkorporera det livslånga lärandet i den institutionella strukturen” (Olausson, 2005:12). Med andra ord kan livslångt lärande komma att betyda väldigt många olika saker beroende på vad institutioner har för intressen. Och medan en utbildningsinstitution fortfarande kan tycka att det är viktigt att inkludera ett demokratiskt perspektiv i livslångt lärande, så kanske det inte är lika uppenbart för en företagsledare i industrin hur satsningar på demokrati och personlig utveckling kan ge nytta i verksamheten. Att diskutera livslångt lärande i en vidare bemärkelse kan därför upplevas provocerande eftersom det innebär ett ifrågasättande av nuvarande strukturer i både utbildningssystem och arbetsliv (Asking, m.fl., 2001). Anledningen är att livslångt lärande som en utbildningsfilosofi antyder begränsningar hos det formella utbildningssystemet vad gäller att tillgodose behov men också att detta synsätt är inriktat på en nytta som är större än det enskilda företags vinstintressen. Det faktum att begreppet kan töjas hit och dit för att beteckna olika saker kan ha flera negativa konsekvenser, som till exempel att det används för att legitimera tvivelaktiga beslut eller undviks i forskningen för att det är för diffust:

The all-embracing nature of the concept of lifelong learning, as currently accepted by the OECD and other international organisations, may therefore be said to have certain drawbacks, among them the risk of dispersion, a loss of focus and the difficulty of assigning and evaluating priorities. A vast and inclusive concept of lifelong learning holds certain appeal to policy-makers, in part because it can serve to obscure attempts to define clearly what educational goals should be pursued and who should be responsible for which specific provisions and actions. For researchers and analysts, however, this all-embracing approach holds much less appeal, not least because the concept evades clear definition and hence is not directly amenable to measurement or evaluation. (Tuijnman & Boström, 2002:105).

Men att närma sig begreppet som en utbildningsfilosofi, snarare än som en utbildningsform, är själva poängen med livslångt lärande – att förstå hur allt hänger samman och ger effekter på olika sätt samt att inse att varje enskild del i samhällssystemet har att vinna på att helheten fungerar. Genom att kvalitativ utbildning för alla genom hela livet ingår som ett av de 17 globala hållbarhetsmålen i Agenda 2030 är frågan om personlig utveckling och demokrati högst levande. Det handlar om att utveckla bedömningsförmågor och kritiskt tänkande så att individerna inte bara blir en passiv arbetskraft och därmed en förlängning av en ohållbar global ekonomi (UNESCO, 2017). Men oavsett hur mycket personlig utveckling betonas i mål och visioner, krävs det att vi förstår processen för livslångt lärande för att kunna realisera de förhoppningar som uttrycks via policy. Här kan teorier om livslångt lärande vara till stöd.

Teorier om livslångt lärande

Genomgången av livslångt lärande som policy visar att begreppet har en omfattning som går bortom vuxnas (formella) utbildning. Att tala om lärande istället för utbildning har konsekvenser eftersom det sätter fokus på individens utveckling istället för det institutionella sammanhanget. Det innebär också en förflyttning från det innehållsliga till det mänskliga: det handlar inte om undervisning i ett ämne utan det handlar om människors utveckling (Jarvis, 2007). I detta avsnitt behandlas tre centrala teorier inom livslångt lärande, utvecklade av Peter Jarvis, Knud Illeris och Etienne Wenger. Av dessa tre är Peter Jarvis den som har skrivit mest om livslångt lärande. De har valts eftersom de tar ett holistiskt perspektiv, något som är nödvändigt för att förstå livslångt lärande, men deras idéer tillför olika dimensioner. Den här avgränsningen innebär att jag endast berör ett smalt spår inom forskningen om vuxnas och livslångt lärande. Forskning som räknas till vuxenpedagogisk forskning återfinns i Sverige inom olika fält, så som kommunal vuxenutbildning, folkbildning, högre utbildning, arbetsliv, och lärande i vardagslivet (Andersson, 2006). Inom dessa fält förekommer ett stort antal perspektiv och metoder. En omfattande genomgång av internationell forskning om vuxnas utbildning och lärande visar samma sak, nämligen att forskningen sker inom många discipliner, med många perspektiv och metoder (Fejes & Nylander, 2019). I ljuset av en holistisk ansats kan denna fragmentering och mångfald vara ett sätt att svara mot de kunskaper som tillsammans gör att vi får en bättre förståelse för vuxnas lärande i praktiken, något som återkommer i de teorier som presenteras nedan.

En frontfigur inom området livslångt lärande är Peter Jarvis som närmade sig lärande utifrån en existentiell ansats. Medan Jarvis hade omfattande erfarenheter av vuxnas lärande i praktiken, utgick hans teoretiska förståelse från en helhetssyn på lärande. Två till som har utgått från en sådan ansats är Knud Illeris och Etienne Wenger. Wenger är framför allt känd för att tillsammans med Jean Lave utvecklat konceptet *communities of practice*. Illeris (2017) menar att det finns både likheter och skillnader mellan de tre, men landar i att även om det finns skillnader, så ger de tre komplementära sätt att förstå vuxnas lärande. Med utgångspunkt i ett teoretiskt spänningsfält inom lärande, där kognition, emotion och socialitet utgör poler och där forskare kan placeras in beroende på vilken

teoretisk ståndpunkt de tar, så hamnar Jarvis, Illeris och Wenger i mitten (Illeris, 2004). Anledningen är att alla tre närmar sig lärande som en helhet. Nedan presenteras de kort var och en och sedan följer en jämförelse mellan dem som landar i slutsatser om vad det här betyder för vuxnas lärande.

Peter Jarvis (1937–2018) är en frontfigur inom livslångt lärande som teoretiskt område. De tidiga böckerna hade en direkt koppling till den undervisning han bedrev i Surrey och via the Open University. Senare blommande Jarvis ut teoretiskt med ett flertal centrala alster som omfattar vuxnas och livslångt lärande i sin helhet. Utöver att vara en internationellt verksam akademiker, innan det blev obligatoriskt, var han bland mycket annat även medgrundare till the International Journal of Lifelong Education. Den ansats han utgick ifrån och förrespråkade i sina många alster bygger på ett synsätt där lärande sker i samspel mellan individen och omgivningen (Jarvis, 2007). Lärande ska alltså förstås som en kombination av processer där människans kunskap, förmåga, attityd, känslor, värderingar, antaganden och intryck tillsammans formar den erfarenhet som uppstår i en social situation. När den här erfarenheten bearbetas kommer den att integreras i individens varande. Det innebär att människan både är och blir till (being and becoming) i en livslång process. Jarvis opponerar sig därmed mot indelning i kropp och själ eftersom han menar att dessa är omöjliga att separera från varandra. Däremot kan en sådan tudelning få praktiska konsekvenser för det lärande som sker, framför allt genom att det kan hämma individens utveckling (Jarvis, 2007).

Då det gäller begreppet livslångt lärande lyfter Jarvis fram att begreppet är förvirrande eftersom det kan hänvisa både till individens lärande och till de institutioner som erbjuder utbildningsmöjligheter (Jarvis, 2004). Tio år senare var han fortfarande kritisk mot att lärande jämföras med utbildning i flera policydokument från EU (Jarvis, 2014). En hänvisning till enbart de institutioner som erbjuder formell utbildning ger ett för snävt angreppssätt, menar Jarvis, eftersom det sker lärande i arbetslivet, i föreningar och sammanslutningar av olika slag.

It is impossible to create a fully institutionalized system of lifelong learning although the networks of learning opportunities have to be recognized. (Jarvis, 2004:65)

Ambitionen bör istället vara att lyfta fram att lärande sker på många olika arenor, och att oavsett var det sker, ska detta erkännas som en del av individens totala lärande. En förflyttning från institution till individ innebär en insikt om att ett vattentätt system med institutioner för livslångt lärande är en ineffektiv lösning. Istället kan policy handla om att de institutioner som finns ska tillhandahålla utbildning till alla under hela livet samt att skapa möjligheter för ackreditering och

validering av individens lärande, oavsett var det sker.

Det finns en filosofisk ansats i Jarvis texter. Han menar att det är genom att leva och att lära, som vi uppnår visdom. En illustration av detta är att han själv skriver om sina texter att de tidigare verken var tankar så som de såg ut då, och att senare verk visar på den fördjupning och vidareutveckling som skett (Jarvis, 2012). Han kunde vara kritisk till forskare som fick genomslag med sina teorier och sedan inte förvaltade sin position genom att fortsätta växa, utvecklas och bidra, och istället bara upprepa det som man fått uppmärksamhet för (Rabusicová & Nehyba, 2015). Att vara negativt kritisk är annars inte kännetecknande för Peter Jarvis, varken som teoretiker eller som människa. Han lyckades med konststycket att praktisera sin teori i mötet med andra genom att se individens potential men samtidigt lämna henne ifred för att själv välja nästa steg. Så här säger vännen och kollegan John Holford om Jarvis:

That he has been a driven and ambitious scholar none will doubt, but there has always been more to him than that. The ambition has been to a purpose; and his purpose has been much more than personal advancement. It has been, in a very humane way, the encouragement of learning directed to the growth of human community. (Holford, 2017: 16)

Knud Illeris arbete har kretsat kring en definition av lärande som ett holistiskt koncept bestående av tre dimensioner. Dessa tre dimensioner är innehållsdimensionen, drivkraftsdimensionen och samspelsdimensionen (Illeris, 2007, 2015). Innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen handlar om den så kallade tillägnelseprocessen, och här lyfter Illeris fram interaktionen mellan vad som ska läras och drivkrafterna för att lära sig något. I forskningen fram till 1980-talet var det mycket fokus på enbart innehållet, vad som skulle läras, men sedan har det skett en utvidgning i förståelsen av dimensioner som påverkar lärande. Tillägnelseprocessen handlar om det som pågår inom individen, medan samspelsprocessen riktar blicken mot samspelet mellan individen och den sociala, kulturella och materiella omgivningen. Illeris grundläggande budskap är att dessa dimensioner återkommer i allt lärande och krävs för en förståelse av en lärsituation (Illeris, 2015). Den här helhetssynen återkommer när Illeris går in på kompetensbegreppet, som han menar är ett situationsspecifikt koncept. Kompetens går alltså inte att definiera generellt utan kompetens samlar och integrerar allt det som krävs för att individen ska behärska en specifik situation (Illeris, 2011). Medan de tre dimensionerna i lärande handlar om lärprocessen, så handlar kompetens om det som krävs för att man ska fungera i olika sammanhang, inklusive arbetslivet. Ur ett forskningsperspektiv betraktas kompetensbegreppet ofta som diffust och svårgripbart, men Illeris påpekar att en grundläggande styrka i begreppet är att det

visar på att mänskliga kvaliteter inte kan produceras, utan de utvecklas (2011). Lärande är alltså inte en mekanisk funktion utan en organisk, som växer genom att potential kopplas till uppgifter och situationer. Därför blir reflektion en grundläggande del i vuxnas lärande:

It is of fundamental importance that competence development activities include *reflection*. It is through reflection that experience can be turned into potentials for the future, and this is also the deeper reason why the concept of reflection has gained a very central position in contemporary learning theories, especially in relation to adult and workplace learning. (Illeris, 2011: 61)

Illeris menar alltså att det är viktigt för vuxna att skapa utrymme för reflektion eftersom detta är ett sätt att bearbeta den erfarenhet man får löpande. Det här innebär en förflyttning från reflektion i handling, till reflektion kring handling. I utbildning för vuxna bör det alltså finnas utrymme och metoder för reflektion.

Etienne Wenger utvecklade i samspel med Jean Lave begreppet praktikgemenskap (community of practice) i boken *Situated learning* som kom 1991. Wenger framhåller själv att även om Lave inte finns med konkret i senare verk, så är deras gemensamma utveckling en bas även för det som Wenger sedan på egen hand vidareutvecklat. I sin teori om social inläring utgår Wenger från antaganden om människan som social varelse, kunskap/kompetens som något som möjliggör handling, kunnande som det att vara aktivt engagerad i sin omvärld, och mening som det vi strävar efter att uppnå och det som kräver lärande (Wenger, 1998, 2000). Utifrån dessa antaganden sker lärande som ett aktivt och meningsfullt deltagande i sociala gemenskapers praktik, och detta lärande har betydelse för individens identitet (ibid.).

En praktikgemenskap betonar de sociala processer som leder till ett lärande inom en domän över tid (Farnsworth, Kleanthous & Wenger-Trayner, 2016). En praktikgemenskap är därför inte att likställa med ett team, arbetslag eller ett informellt nätverk; praktikgemenskapen betonar lärande som det övergripande syftet medan ett arbetslag styrs av arbetsuppgiften, ett team har en avgränsad och tidsbegränsad uppgift och ett informellt nätverk håller ihop för att utbyta information (Wenger & Snyder, 2000). Syftet med praktikgemenskapen kan upplevas ha en mer abstrakt karaktär än syftet för arbetslag, team och nätverk, men Wenger är tydlig med kopplingen till en praktik. Praktikbegreppet finns med i beteckningen av fenomenet (praktikgemenskap), det finns med som en komponent i teorin om social inläring och teorin har en tydlig koppling till praktisk handling och har visat sig användbar i många sammanhang, vilket är teorins styrka. Med praktik avser Wenger den sociala praktiken, vilket inkluderar det påtagliga och uttala-

de, men även uttalade antaganden och förkroppsligad kunskap (Wenger, 1997). I den sociala inlärningsteorin ingår, utöver komponenten praktik, även gemenskap, identitet och mening (Wenger, 1998). Enligt teorin utgör de här fyra komponenterna centrala delar av lärande som en social process. Gemenskap betonar tillhörighet, identitet betonar tillblivelse, mening betonar upplevelse och praktik betonar handling. Senare har Wenger lagt till makt och gränser som viktiga för att förstå de sociala processer som pågår i en praktikgemenskap (Hart, m. fl., 2013). Wenger menar att medan makt och gränser i dagligt tal kan få en negativ klang, så har de betydelse för den sociala processen och därmed för lärande, vilket gör att de måste adresseras (Farnsworth, m. fl., 2016). Det är hur makt och gränser hanteras i praktiken som har betydelse för det lärande som sker.

För att summera några skillnader mellan Jarvis, Illeris och Wenger, så har de olika perspektiv på helheten: Jarvis har ett filosofiskt perspektiv, Illeris har ett psykologiskt perspektiv och Wenger har ett sociologiskt perspektiv. En annan mindre skillnad är om man talar om lärande från barndomen och vidare genom vuxenlivet (Illeris) eller om livslångt lärande har ett fokus på vuxnas lärande (Jarvis och Wenger). En tredje skillnad är synen på när lärande sker. Jarvis menar att allt lärande startar i en upplevd skevhet, en fränkoppling (disjuncture) av något slag, och genom lärande skapar individen en ny harmoni och helhet. Illeris och Wenger menar att lärande kan handla om en sådan ny förståelse av helheten, men de inkluderar även påbyggnad av befintlig kunskap.

Om vi övergår till att se på likheter mellan Jarvis, Illeris och Wenger, så menar de allihop att lärande måste förstås i sin helhet. För Jarvis är detta själva utgångspunkten medan för Illeris och Wenger är helheten resultatet av de dimensioner som utgör lärande. Jarvis talar om att individen hela tiden lär sig i relation till sin omgivning och att man måste förstå detta, för att förstå lärande. Illeris talar om tre delar som inkluderas i lärande: innehåll, incitament och omgivning. Wengers dimensioner är lärande som praktik, gemenskap, identitet och mening. Alla tre teoretiker menar att lärande pågår hela tiden och att individens identitetsprocess utgör kärnan i lärande. Ytterligare en likhet är att de har varit förespråkare för att lärande sker i olika kontexter, inte bara inom en utbildningskontext. Slutligen ser de lärande som något som fortgår under hela livet, och där är Peter Jarvis den som har skrivit fram detta tydligast. När man sammanställer likheterna framträder två grundläggande principer för livslångt lärande:

- Lärande måste förstås i sin helhet och som ett samspel mellan individ och omgivning. När livslångt lärande nämns i samhällsdebatten talas det mycket om vad individen måste lära sig i termer av specifika kompetenser. Här saknas det enligt teorier om livslångt lärande en dialog om vad som får individen att engagera sig i lärande. Till skillnad mot

policy-initiativ som baserar sig på externa drivkrafter, till exempel branschens behov, så ställer man inom livslångt lärande frågan om vad det är som skapar ett uppriktigt engagemang hos individen.

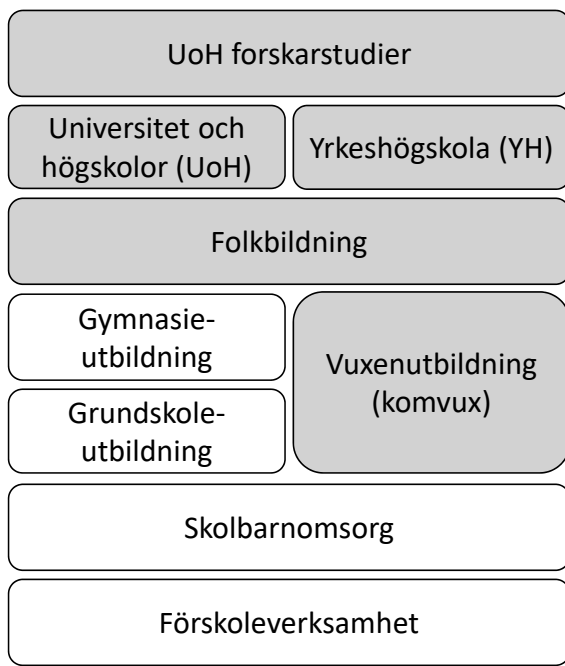
- Individens identitetsprocess är kärnan i lärande. Teorierna om livslångt lärande menar att det handlar om en ny förståelse av sig själv, med andra ord att lärande innebär en omförhandling av identiteten. Att lära sig om exempelvis den digitala världen innebär för många vuxna en stor omställning som är kopplad till individens identitet. Ett exempel är när läraren som är expert på mötet i klassrummet, går in som novis i en digital värld. För att förstå lärande i praktiken bör man ställa frågan vilken effekt deltagande i lärande har för individens uppfattning om sig själv.

De här två punkterna har en teoretisk förankring samtidigt som de ger vägledning kring praktiska insatser i utbildning för vuxna. När arbetslivet efterlyser kompetensutveckling och kompetensförflyttning utgår man oftast inte från individerna som det gäller, utan från den nytta som arbetsgivaren hoppas få. För att komma vidare kan man då ställa sig frågan om vad det är som skapar äkta engagemang hos människor och vilken inre påverkan har lärande på individer? Och finns det strukturellt och mentalt utrymme i organisationen för den individ som förändras genom utbildning? Det här är viktiga frågor för den som vill komma längre, djupare och vidare i sitt arbete med livslångt lärande.

Den vidare ansatsen som krävs för att fånga essensen i livslångt lärande kan sägas ha ett bildningsperspektiv, snarare än ett utbildningsperspektiv (Mark, 2009). Ur ett bildningsperspektiv är kunskapen central men i kombination med idén om individens personliga reflektion och relation till ett sammanhang. Det här synsättet återkommer i styrdokument och traditioner inom det svenska systemet för livslångt lärande.

Livslångt lärande som utbildningssystem

Sverige har en gedigen tradition av utbildning för vuxna. I ett internationellt sammanhang karaktäriseras det svenska systemet för livslångt lärande av en bredd med många olika aktörer samt att vuxnas deltagande i utbildning är högt (Desjardins & Rubenson, 2013). Exempelvis deltog nästan 30 procent av den svenska befolkningen mellan 25 – 64 år i någon form av utbildning 2018 (Eurostat, 2019). Enligt skollagen (SFS 2010:800) ingår följande skolformer i skolväsendet: förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola, kommunal vuxenutbildning, och särskild utbildning för vuxna. Det finns flera utbildningsformer för vuxna deltagare och tillsammans täcker de alla nivåer, från grundläggande utbildning för vuxna till högre utbildning. Utöver de som nämns i skollagen är det relevant att inkludera folkbildning, yrkeshögskola samt högskoleutbildningar som centrala delar av utbildningssystemet. I Figur 1 presenteras en översikt över systemet för livslångt lärande, och de grå rutorna visar de som är riktade till vuxna personer. Det finns alltså utbildning för vuxna från grundläggande nivå till forskarstudier. I figuren har universitet/högskolor och yrkeshögskolan placerats bredvid varandra, även om de vanligtvis uppfattas befina sig på olika nivåer. Detta har gjorts eftersom de båda erbjuder eftergymnasial utbildning, att det finns fleråriga utbildningar hos båda samt att YH ibland arrangeras av universitet och högskolor. Placeringen av folkbildning skulle kunna ligga vid sidan om övriga utbildningsformer, eftersom den inte är läroplansstyrd, men i figuren har den placerats efter gymnasiet då den riktar sig till individer som har passerat gymnasienivå. Poängen med Figur 1 är inte att ge en exakt angivelse om placering i systemet eller vilka utbildningsformer som finns, utan istället ska den ge en grov översikt över utbildningssystemet för den läsare som inte tidigare funderat över de olika delarna.



Figur 1. Det svenska formella systemet för livslångt lärande.

Gemensamt för de statsfinansierade utbildningsinsatserna är att de ska stödja individens inhämtande och utvecklande av kunskap och värden, förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på samt att de ska främja en livslång lust att lära. Utbildning för vuxna kan alltså sägas svara mot många olika syften. Det primära syftet är individens personliga utveckling genom utbildning och bildning som bidrar till en ökad förståelse av sig själv och sin omvärld. Det kan också finnas syften som är relaterade till ett specifikt politikområde. Skolverket identifierade för tjugo år sedan tre huvudsakliga politiksektorer som krävdes för att motsvara en helhetssyn på individens lärande, nämligen att livslångt lärande var en angelägenhet för utbildningspolitiken, arbetsmarknadspolitiken och det civila samhället (Skolverket, 1999). Idag kanske man borde lägga till integrationspolitik, kulturpolitik och näringspolitik. Det kan handla om möjligheter till nya chanser på arbetsmarknaden, att fungera som stöd i etableringen av nyanlända, som stärkande av individens jobbchanser och som näringspolitiskt verktyg för att bredda kompetensförsörjningen och utifrån det nuvarande samhällsklimatet är även frågan om medborgarskap och demokrati högt på dagordningen.

Nedan kommer de utbildningsformer som berör vuxnas lärande att presenteras, det vill säga kommunal vuxenutbildning, folkbildningen, yrkeshögskolan samt universitet och högskolor. Arbetsmarknadsutbildningar nämns kort i avsnittet om komvux. Validering är en viktig fråga som hanteras i relation till dessa skolformer och avsnittet avslutas med en kort beskrivning av valideringstanken.

Kommunal vuxenutbildning (komvux)

Den svenska traditionen med utbildning för den vuxna befolkningen i en vidare bemärkelse går tillbaka till 1800-talet i Sverige. Under 1960-talet avskaffades skolformerna folkskola och realskola och den nioåriga grundskolan infördes, samt att riksdagen beslutade att införa den kommunala vuxenutbildningen (komvux) den 1 juli 1968 (Salin, 2010). Över åren har inriktning och utformning ändrats utifrån samhällets behov (se t. ex. SOU 2013:20). Idag innefattar komvux vuxenutbildning på grundläggande och gymnasial nivå, svenska för invandrare (sfi) samt särskild utbildning för vuxna (särsvux). Vuxenutbildningen riktar sig till befolkningen i åldrarna 20 – 64 år. Komvux utgör en del av skolväsendet och följer därför skollagen, men har en egen läroplan (SKOLFS 2012:101). Det innebär att även om komvux sker på grundläggande och gymnasial nivå så har skolformen en egen karaktär som särskiljer den från barn- och ungdomsskolan. En grundläggande skillnad är att vuxenutbildningen har krav på sig att vara flexibel och individanpassad (SOU 2018:71). Individanpassad undervisning innebär att läraren utgår från individens mål, förkunskaper, förutsättningar och intressen när undervisningen planeras.

3 § Kommunal vuxenutbildning på grundläggande och gymnasial nivå samt särskild utbildning för vuxna ska utformas så att den enskildes studier inom någon av dessa skolformer kan kombineras med studier inom vuxenutbildningens andra skolformer.

Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare ska utformas så att den enskildes studier kan kombineras med studier inom andra skolformer inom skolväsendet. (SFS 2011:1108, SFS 2016:458)

Den aktuella KLIVA-utredningen trycker på att det ska vara möjligt att kombinera exempelvis språkstudier med andra utbildningar för nyanlända i en sammanhållen utbildning som utgår från en utbildningsplan (Sandwall, m. fl., 2019). Det handlar dock fortfarande om individanpassning. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas, men det här innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt eller att resurser ska fördelas lika mellan eleverna. Istället handlar det om att ta hänsyn till enskilda elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå så att de kan

uppnå de nationella målen. Det innebär att utbildningen ska eftersträva flexibilitet avseende plats för utbildningens genomförande, tid, studietakt, studieform och sätt att lära samt att erbjuda vägledning och validering om behov finns.

Vuxenutbildningens målgrupp är heterogen och eleverna är individer med mycket olika förutsättningar. Även elevernas mål med utbildningen kan variera kraftigt. Utbildningen måste därför anpassas utifrån individens behov och förutsättningar och den kan variera både till längd och till innehåll. Vuxenutbildningen ska alltid möta varje elev utifrån hans eller hennes behov och förutsättningar. (Skolverket, 2019).

En granskning av Skolinspektionen visar likväl att det är vanligt att de organisatoriska faktorerna styr planeringen, snarare än de studerandes behov (Skolinspektionen, 2019). Två vanliga aspekter som ska stödja individanpassning av utbildning är löpande antagning och distansstudier. Löpande antagning innebär att individen ska kunna starta en utbildning när som helst under året. Det här är en stor skillnad mot vanliga skolan som har terminer eller kurser som bestämmer starttider. Den andra aspekten av flexibilitet och individanpassning är att distansundervisning är vanligt för att kunna möta en mångfald av olikartade behov i de individuella studieplanerna. Det är omöjligt för många mindre kommuner att kunna erbjuda ett komplett utbud av utbildningsinriktningar och därför måste nischade utbildningar erbjudas via distans. Kraven på flexibilitet gör att användningen av digitala verktyg är vanlig, men i en systematisk översikt av forskningen på området lyfts det då fram att 1) digitala verktyg passar olika elever olika väl, 2) att digitala verktyg ska ses som ett komplement, inte en ersättning, för klassrumsundervisning, och 3) att studerande behöver erbjudas introduktion till användning av digitala verktyg (Skolforskningsinstitutet, 2019). Eftersom vuxenstuderande på gymnasienivå i princip bekostar sina egna läromedel, till skillnad från ungdomsgymnasiet och grundvux, innebär kraven på digitalisering att det kan uppstå svårigheter för studerande med svag ekonomi som antingen avstår utbildningar för att det blir för dyrt med kurslitteratur och digitala verktyg, eller som anmäler sig till kurser som de inte kan genomföra fullt ut för att de inte har råd med material.

En del av komvux är den gymnasiala yrkesutbildningen. Satsningar på yrkesvux startade 2009, med målgruppen personer som hade svag förankring på arbetsmarknaden samt personer som saknade gymnasieutbildning. Personer med svag förankring på arbetsmarknaden är också målgruppen för arbetsmarknadsutbildningar, det vill säga arbetsmarknadspolitiska program på Arbetsförmedlingen. I en jämförelse mellan yrkesvux och arbetsmarknadsutbildningar, visade det sig att skillnaden är stor avseende deltagar- och utbildningssammansättning, liksom effekter mätt som ökade inkomster (Liljeberg, Roman & Söderström, 2019). Antal

deltagare har växlat kraftigt över tid men 2015 var det cirka 30 000 deltagare i yrkesvux och några färre i arbetsmarknadsutbildningarna. På yrkesvux är cirka 70 procent av deltagarna kvinnor medan motsvarande siffra för arbetsmarknadsutbildningarna är cirka 40 procent. Vårdutbildningar dominerar på komvux medan spridningen mellan utbildningar är jämnare på Arbetsförmedlingen. (Liljeberg, Roman & Söderström, 2019)

Det är i huvudsak kommuner som är huvudman för vuxenutbildningen. Kommunen kan välja att driva verksamheten i egen regi eller att lägga ut utbildningen på entreprenad. Inom komvux på grundläggande och gymnasial nivå läste hälften av deltagarna hos en extern anordnare under 2018, och samma år var andelen som studerade på distans drygt 27 procent (SKR, 2019). Totalt var det nästan 390 000 elever inom komvux år 2018, varav 68 304 på grundläggande nivå, 208 138 på gymnasial nivå, 159 127 i Sfi och 3 670 på särvtvux (SKR, 2019). En individ kan läsa på grund-, gymnasienivå samt sfi samtidigt varför totalen ej motsvarar summan av dessa. Enligt Skolverkets officiella statistik var antalet individer som studerade knappt 249 500 individer inom komvux på grundläggande eller gymnasial nivå 2018 då man räknade baserat på nivå med flest verksamhetspoäng per individ (Skolverket, 2019). Det är erkänt svårt med samlad statistik inom området men dessa siffror ger en uppfattning om omfattningen på verksamheten.

Andelen studerande på komvux har expanderat kraftigt och omsluter idag fler elever än gymnasieskolan (Fejes, 2019). Samtidigt som komvux byggs ut i omfattning, så får inte lärarstudenter den kompetens som behövs för att arbeta med vuxnas lärande. En innehållsanalys av kursplaner och litteraturlistor för kurser i ämneslärarprogrammen med inriktning mot gymnasieskola, och vid yrkeslärarprogrammen, vid tolv universitet visar att inget program förbereder sina studenter för arbete i vuxenutbildningen (Fejes, 2019). Samma situation råder vid fem av de sju yrkeslärarprogrammen som ingått i studien. Det saknas också forskning på området vilket framhålls i utredningen En andra och en annan chans – ett komvux i tiden (SOU 2018:71). I samma utredning framgår det att synen på ett system för livslångt lärande för vuxna implicit utgår från en linjär, hierarkisk utbildningsbana där det slutliga målet är högre utbildning.

Folkbildningen

Folkbildningen är benämningen på de aktiviteter som sker inom studieförbund eller vid folkhögskolor, men folkbildning står också för ett synsätt där människan lyfts fram som unik individ i relation till ett större sammanhang präglad av demokrati och kultur. Folkbildningen har en lång tradition i de nordiska länderna. En omfattande sammanställning av forskning om nordisk folkbildning redogör för att den första folkhögskolan anses vara Rødding i Danmark som grundades 1844 och i Sverige startades de första folkhögskolorna 1868 (Pastuhov, Löv-

gren & Nordvall, 2019). Det var den danske prästen, politikern och folkbildaren Grundtvig som ivrade för att allmogen skulle få kunskap om sitt folks historia, språk och kultur. I början av 1900-talet startades allt fler folkhögskolor i takt med de växande folkrörelserna. Ända sedan dess har folkhögskolan fungerat som ett komplement till det vanliga utbildningssystemet. Precis som komvux så förändras folkbildningens aktiviteter kontinuerligt i relation till samhällets förändringar, men till skillnad mot komvux som följer barn- och ungdomsskolans regelverk, så är folkbildningen friare i utformningen av sin verksamhet.

Genom att folkbildningen har större frihet att anpassa sina kurser efter deltagarna, har de varit framgångsrika i att skapa fungerande lärmiljöer. Målet för den statliga folkbildningspolitiken är att: "... ge alla möjlighet att tillsammans med andra öka sin kunskap och bildning för personlig utveckling och delaktighet i samhället." (Prop. 2013/14:172). För att ge en inriktning men samtidigt inte detaljstyra har riksdagen beslutat om fyra övergripande syften för stödet till folkbildningen:

1. Stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin,
2. bidra till att göra det möjligt för en ökad mångfald människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen,
3. bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja bildnings- och utbildningsnivån i samhället, och
4. bidra till att bredda intresset för och öka delaktigheten i kulturlivet.

Det här innebär att verksamheten i folkbildningen utgår från en bredare syn på utbildning än vad som är fallet i andra skolformer. Deltagande i folkbildning är frivilligt och pedagogiken bygger på att anpassa kurser och studiecirklar efter deltagarnas förutsättningar och behov. Det här möjliggörs genom att studera i mindre grupper där betoningen ligger på dialog, interaktion och reflektion. Totalt sett engagerar folkbildningen nästan 1,3 miljoner deltagare varje år, vilket enbart inkluderar unika personer per verksamhetsform och inte kulturprogrammets gruppdeltagare (Folkbildningsrådet, 2019a). Folkbildningens roll diskuteras även i relation till civilsamhällesfrågor ((Folkbildningsrådet, 2015) samt att folkbildningen är en stor och viktig arena för äldres lärande (Folkbildningsrådet, 2014). På ett övergripande plan sker folkbildningsarbetet via antingen studieförbund eller folkhögskolor.

Studieförbunden anordnar verksamhet i de flesta av Sveriges kommuner. Det finns tio studieförbund i Sverige: Arbetarnas bildningsförbund, Folkuniversitetet, Ibn Rushd studieförbund, Kulturens bildningsverksamhet, Nykterhetsrörelsens bildningsverksamhet, Medborgarskolan, Sensus studieförbund, Studieförbundet, Studieförbundet Bilda och Studieförbundet Vuxenskolan. Varje studieförbund har

en egen idémässig grund som utgör dess profil. Studieförbunden fungerar som bildningscenter, kulturarenor och demokratiska möjliggörare. De vanligaste aktiviteterna är studiecirklar och kulturprogram. Studiecirkeln utgörs av en grupp människor som organiserar sig kring ett behov eller intresse för att gemensamt söka kunskap. Det finns idag cirka 267 000 studiecirklar med cirka 618 000 unika deltagare (Folkbildningsrådet, 2019a, b). Kulturprogram kan vara teater, sång, en filmfestival, en föreläsning eller konst som framförs eller redovisas inför publik, och här deltar nästan 20 miljoner besökare årligen (Folkbildningsrådet, 2019b). Under senare år har studieförbunden blivit allt viktigare som aktör i civilsamhället genom projekt för asylsökande och för att stärka kunskaperna om de mänskliga rättigheterna. Studieförbunden erbjuder en stor variation av bildnings- och utbildningsmöjligheter, och även om studiecirklar med inriktning mot kultur och fritid är vanliga, så finns det cirklar som stöder arbetsmarknadsintegration (Bjerke & Mellander, 2019). Bjerke och Mellander visar i sin studie att utrikes födda deltagare har en större sannolikhet att nå sysselsättning, jämfört med utrikes födda som inte deltar i studiecirklar. Deras slutsats är att deltagande kan vara ett sätt att övervinna, eller undvika, inträdeshinder in i utbildningsväsendet och senare in på arbetsmarknaden. En förklaring kan vara att det är en relativt låg tröskel för att delta i en studiecirkel, samt att det ger möjlighet att skapa nätverk som kan ge tillgång till arbetsmarknaden. En annan fördel med studiecirkelverksamhet är att det sker i princip i Sveriges alla kommuner, inklusive krympande kommuner där andra utbildningsmöjligheter saknas (Bjerke & Mellander, 2019).

Folkhögskolorna har som nämntes ovan varit en del av det svenska utbildningssystemet sedan 1800-talet. Det finns idag 156 folkhögskolor runt om i Sverige med cirka 30 700 deltagare i långa kurser per termin och cirka 75 000 deltagare på korta kurser per år (Folkbildningsrådet, 2019c). Många känner till folkhögskolorna för de gedigna utbildningar inom det estetiska området som har funnits under lång tid. Alla folkhögskolor erbjuder även allmän kurs, enligt krav i folkbildningsförordningen. Allmän kurs på grundskolenivå ger behörighet till gymnasiet medan allmän kurs på gymnasienivå ger behörighet till eftergymnasiala studier. Istället för betyg utfärdas intyg om grundläggande behörighet, och under 2018 utfärdades 1900 intyg om behörighet för studier vid högskola samt 480 intyg för studier vid yrkeshögskola (Folkbildningsrådet, 2019a). Ytterligare en variant av kurser är uppdragskurser, och där finns exempelvis Etableringskurs för nyanlända samt Studiemotiverande folkhögskolekurs (SMF).

Folkhögskolorna riktar sig till personer över 18 år och arbetar utifrån en individanpassad pedagogik men med fokus på lärande i grupp där samtal och erfarenhetsutbyten är centrala. Detta har gjort att folkhögskolan lyckats bra med att fånga upp människor som av olika anledningar inte har hittat sin plats i andra utbildningsformer. Många av de studerande bor på folkhögskolans internat, vilket

ger möjligheter till ett pedagogiskt helhetstänkande kring individen. Det här är av extra vikt för vissa typer av funktionsnedsättningar (Hedegaard & Hugo, 2018; Hugo, Hedegaard & Bjursell, 2019). En växande andel av deltagarna på folkhögskolans kurser har kort utbildningsbakgrund, begränsade svenskkunskaper eller en funktionsnedsättning. Folkhögskolorna kan snabbt möta behov som uppstår i det lokala samhället eftersom de inte styrs centralt och kan bestämma över sina kurser själva. Det finns alltså ingen gemensam läroplan vilket möjliggör anpassningar och flexibla lösningar för att möta individuella och lokala behov. En viss styrning av kurser sker dock genom de riktade statsbidragen, så som exempelvis etableringskurser för nyanlända.

Yrkeshögskolan

Yrkeshögskolan är en eftergymnasial utbildning som kombinerar teori med praktik och genomförs i nära samverkan med företag och andra arbetsgivare. Därmed kan utbildningarnas innehåll utvecklas i takt med att arbetslivet förändras. Anordnarna kan vara privata utbildningsföretag, kommuner, landsting, högskolor eller statliga myndigheter. Det är Myndigheten för yrkeshögskolan som ansvarar för frågor som rör yrkeshögskolan, så som exempelvis att fatta beslut om vilka utbildningar som ska erbjudas, vilka utbildningsanordnare som ska beviljas medel, och genomföra analyser av arbetsmarknadens behov (MYH, 2018a). Myndigheten för yrkeshögskolan bildades när yrkeshögskolan infördes 2009.

Syftet med yrkeshögskolan var att den skulle bildas med utgångspunkt i de eftergymnasiala yrkesutbildningarna utanför högskolan som då fanns i form av kvalificerade yrkesutbildningen (KY), påbyggnadsutbildning inom kommunal vuxenutbildning (PU), kompletterande utbildningar samt lärlingsutbildningen för vuxna till vissa hantverksyrken. Även korta högskoleutbildningar med svag forskningsanknytning skulle kunna föras över till yrkeshögskolan, och eftergymnasiala yrkesutbildningar inom folkhögskolan skulle kunna erbjudas kvalitetssäkring inom ramverket för utbildningsformen. (MYH, 2019a, s. 3)

Det finns 16 övergripande utbildningsområden men 80 procent av de studerande återfinns inom fem utbildningsområden: Data/IT, Ekonomi, administration och försäljning, Hälsa och sjukvård samt socialt arbete, Samhällsbyggnad och byggt teknik samt Teknik och tillverkning (MYH, 2018b). En tredjedel av de som studerar vid yrkeshögskolan har tidigare studerat vid högskolan (Hansbo, Landh & Alberius, 2018).

Längden på utbildningarna är vanligen mellan ett till tre år och utgörs av en kombination av teoretiska studier och arbetsplatsförlagda kurser. Den arbets-

platsförlagda delen av utbildningen inom yrkeshögskolan kallas Lärande i arbete (LIA). LIA ingår i utbildningarnas kursplaner med egna kursmål, och i de utbildningar som leder till en kvalificerad yrkeshögskoleexamen (motsvarande två års heltidsstudier eller mer) är minst 25 procent LIA (Yrkeshögskolan, 2019). Utbildningarna kan beroende på kvalifikationsnivå leda till en yrkeshögskoleexamen eller en kvalificerad yrkeshögskoleexamen. Yrkeshögskolan har lyckats väl i och med att de studerande får arbete och de allra flesta hamnar i den bransch de har utbildat sig för. Därför pågår det en expansion av yrkeshögskolan och målet är att utbildningsformen år 2022 ska omfatta 70 000 studerande (MYH, 2019b).

I och med en ökad efterfrågan på eftergymnasial utbildning har SUHF och Myndigheten för yrkeshögskolan genomfört en utredning för att utforska möjligheter och hinder för ökad rörlighet mellan yrkeshögskola och högre utbildning (Hansbo, m.fl., 2018). I det svenska examenssystemet finns för närvarande tre återvändsgränder som inte ger behörighet till påbyggnadsutbildning på högre nivå: yrkeshögskoleexamen och kvalificerad yrkeshögskoleexamen inom yrkeshögskolan, samt 2-årig högskoleexamen (och konstnärlig dito) inom högskolan. Svensk yrkeshögskoleutbildning motsvarar närmast icke-akademisk eftergymnasial yrkesutbildning på nivå ISCED/EQF 5 i Europa, och en generell utmaning för sådan utbildning är relationen till högre utbildning (Hansbo, m.fl., 2018). Dessutom visade utredningen att förtroendet mellan systemen är lågt, men flera förslag är lämnade för att stärka samordningen mellan utbildningsformerna samt att utveckla yrkeshögskolan så att den kan erbjuda fortbildningskurser som bygger på annan utbildning än gymnasiet.

Att utbilda i relation till arbetsmarknadens behov har visat sig fungera väl för yrkeshögskolan, men det finns också behov av att utveckla modeller för att erkänna kunskaper och kompetenser som inte syns i formella betyg. Myndigheten för yrkeshögskolan är nationell samordningspunkt för EQF (European Qualifications Framework) samt ansvariga för det svenska ramverket för kvalifikationer (SeQF) som ska underlätta arbetet med validering och jämförelser av utbildnings- och yrkeskvalifikationer mellan EU-länder (MYH, 2019). Det här är ett område som inte bara berör yrkeshögskolan och därför presenteras validering i ett eget avsnitt senare i denna rapport.

Universitet och högskolor

Så kallad högre utbildning anordnas framför allt av statliga universitet och högskolor, men det finns även icke-statliga utbildningsanordnare som har tillstånd att utfärda examen. Dessa enskilda utbildningsanordnare får sitt examenstillstånd av regeringen, medan statliga lärosäten får sitt examenstillstånd av Universitetskanslersämbetet (UKÄ, 2019a). I högskolans uppgift ingår att anordna utbildning samt forskning och utvecklingsarbete. Utbildningen ska vila på vetenskaplig eller

konstnärlig grund och på beprövad erfarenhet. I uppgiften ingår även att samverka med det omgivande samhället (SFS 1992:1434). I Sverige skiljer man ofta mellan universitet och högskolor och skillnaden är huvudsakligen att universitet har ett generellt tillstånd att utfärda examen på forskarnivå, medan högskolor måste ansöka om tillstånd för specifika områden (UKÄ, 2019b). En annan skillnad är volymen på verksamheterna.

Mätt i antal registrerade studenter hade det största universitet mer än 45 000 studenter läsåret 2017/18, medan de allra minsta enskilda utbildningsanordnarna hade mindre än 100 registrerade studenter. (UKÄ, 2019b:18)

Mätt i antal anställda är högskolan den största statliga sektorn, med 76 000 anställda och över 400 000 studenter. Över hälften av lärosätenas verksamhet, mätt i pengar, består av forskning och utbildning på forskarnivå (UKÄ, 2019a). Det är dock stora skillnader mellan högskolorna och för att förtydliga detta brukar Universitetskanslersämbetet använda sig av följande indelning för lärosäteskategorier:

- Stora breda universitet: Bedriver omfattande forskning och utbildning inom flera olika områden. Här ingår Uppsala universitet, Lunds universitet, Göteborgs universitet, Stockholms universitet, Umeå universitet och Linköpings universitet.
- Fackinriktade universitet: Bedriver omfattande forskning och utbildning framför allt inom ett eller få ämnesområden. Här ingår Karolinska institutet, Kungl. Tekniska högskolan, Chalmers tekniska högskola, Luleå tekniska universitet, Sveriges lantbruksuniversitet och Handelshögskolan i Stockholm.
- Nya universitet: Före detta högskolor som har ombildats till universitet sedan slutet av 1990-talet. Här ingår Karlstads universitet, Linnéuniversitetet, Örebro universitet och Mittuniversitetet.
- Högskolor: Samtliga högskolor med forskningsintäkter. Här ingår Blekinge tekniska högskola, Försvarshögskolan, Gymnastik- och idrottshögskolan, Högskolan Dalarna, Högskolan i Borås, Högskolan i Gävle, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Skövde, Högskolan Kristianstad, Högskolan Väst, Malmö universitet (universitet från år 2018), Mälardalens högskola, Stiftelsen Högskolan i Jönköping, Södertörns högskola, Konstfack, Kungl. Konsthögskolan, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, Stockholms konstnärliga högskola, Ersta Sköndal Bräcke högskola, Röda Korsets Högskola, Sophiahemmet Högskola och Enskilda Högskolan, Stockholm. (UKÄ, 2019b:166)

Det som karakteriserar högre utbildning är att lärartjänster normalt innehåller både forskning och utbildning, men fördelningen mellan de två varierar. Syftet med att lärartjänster innehåller forskning är att ge god kvalitet i undervisningen men det ska även bidra till samhällsutvecklingen i stort. Efter högskoleutbildning på forskarnivå erhåller den studerande antingen en licentiatexamen (120 poäng) eller en doktorexamen (240 poäng). Forskning och forskarutbildning finansieras av direkta statsanslag till lärosätena samt forskningsbidrag från forskningsråd, myndigheter, privata stiftelser, icke vinstdrivande organisationer samt EU-medel (UKÄ, 2019a). Det är vanligt att fokus hamnar på de resultat som uppnås genom forskning, men en annan dimension av forskningen är att det fungerar som kompetensutveckling för de forskande lärarna.

Högskoleutbildning kan bestå av hela utbildningsprogram eller enstaka kurser. Som ett led i att anpassa svensk högre utbildning till resten av Europa infördes den 1 januari 2007 en utbildnings- och examensstruktur i tre nivåer: grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå (UKÄ, 2019a). Det här var ett led i Bologna-processen, som ska möjliggöra jämförelser och förflyttningar mellan högskoleutbildningar i de 50-tal länder som ingår i processen. Inom EU har det också skett en överenskommelse om hur arbetet med validering ska ske. I Sverige har Valideringsdelegationen samordnat ett utvecklingsarbete under perioden 2015–2019. I ett delbetänkande med särskilt fokus på högskolan presenterar delegationen förslag som ska stödja ett flexibelt och rättvist erkännande av tidigare lärande, oberoende av var, när och hur individen har utvecklat sin kompetens (SOU 2018:29).

Validering

Ovan har det nationella systemet för livslångt lärande beskrivits, men livslångt lärande består inte enbart av det lärande som sker i formell utbildning. Som ett komplement till formella betyg kan validering vara ett sätt att identifiera och erkänna kompetenser som inte har dokumenterats tidigare. Validering omfattar formellt, icke-formellt och informellt lärande men med betoning på icke-formellt och informellt lärande (NVL, 2017). Frågan om validering har varit på den internationella utbildningspolitikens agenda i många år där organisationer så som UNESCO, OECD, EU och IMF har utvecklat principer och riktlinjer, och i de nordiska länderna har man kommit en bra bit på vägen med strategier och planer (NVL, 2016). Nordiskt nätverk för vuxnas lärande (NVL) är en aktör som bidragit med mycket kunskap inom området. NVL administreras av VOX, det norska organet för livslångt lärande på uppdrag av Nordiska Ministerrådet. Bakgrunden till intresset för validering är behovet av att integrera livslångt lärande, kompetensmatchning i arbetslivet och utbildningssystemet för att möta utvecklingen i samhället.

Hållbar och inkluderande tillväxt i den nordiska regionen beror till stor del på en väl fungerande infrastruktur för kompetenser – en infrastruktur som främjar identifiering, utveckling och erkännande av kompetenser, samt rörlighet och matchning mot arbetsmarknadens behov. Global konkurrens i fråga om arbetstillfällen, lärandemiljöer och sociala villkor kräver en moderniserad kompetensförsörjning. (NVL, 2016:4)

Inriktningen på det arbete som skett hittills har främst handlat om att ta tillvara kompetens hos individer som står långt från arbetsmarknaden men i takt med att livslångt lärande kommer att handla om ett ständigt lärande, som till stor del förmodligen kommer att ske informellt, är det troligt att intresset för validering av olika kvalifikationer och på olika nivåer kommer att öka.

Validering i ett europeiskt sammanhang utgår från individens rättigheter och behov. Validering ska därmed, precis som livslångt lärande, erbjuda tillgång till utbildning, tillträde till arbetsmarknaden och ge individen makt över sin livssituation som samhällsmedborgare och deltagare i demokratiska processer. Syftet med validering enligt de europeiska principerna är följande:

1. Individen äger syftet med sin validering och bestämmer själv vilka delar som tjänar detta syfte bäst: identifiering, dokumentation, bedömning och/eller certifiering.
2. Validering genomförs för att stärka individens motivation och möjligheter att aktivt delta i ett demokratiskt samhälle (inflytande/egenmakt).
3. Valideringens huvudsyften är att ge tillträde till och individuell anpassning av utbildning, samt att stärka individens möjligheter på arbetsmarknaden.
4. Validering riktar sig till målgrupper som står långt från utbildning och arbetsmarknad för att förhindra utanförskap.
5. Validering tillämpas i bredare sammanhang såsom omställningar på arbetsmarknaden och anses utgöra en integrerad del av livslångt lärande.
6. Validering tillämpas inom utbildning och arbetsliv som ett strategiskt redskap för att utveckla och effektivisera kompetensförsörjningen
7. Validering synliggör lärande på arbetsplatsen och stärker på så sätt samverkan mellan arbetsliv och utbildningssektor. (NVL, 2016)

Vad gäller själva processen är det viktigt att den är tillförlitlig, det vill säga att resultatet blir detsamma oavsett vem som utför valideringen, och att man bedömer det man avser att bedöma. Här kan det uppstå spänningar eftersom validering

handlar om ett bredare erkännande av den sökandes kvalifikationer och processen ska dessutom helst bidra till ett lärande för individen. I Europa finns det ett antal olika nätverk, verktyg och principer för att främja rörlighet, transparens och livslångt lärande. I Tabell 1 finns en summering över några av dessa.

System	Beskrivning
EUROPASS	Europass är en meritförteckning som består av fem dokument som ska förtydliga färdigheter och kvalifikationer och göra dem lätta att förstå i en europeisk kontext. De fem dokumenten är (1) en meritförteckning, (2) ett språkpass, (3) Europass-mobilitet (en förteckning över kunskaper och färdigheter som förvärvats i ett EU-land), (4) tillägget till slutbetyg (beskrivning av intyg från yrkesutbildning och yrkesundervisning) samt (5) bilagan till examensbevis (beskrivning av högskolestudier). (EUROPASS, 2019)
European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)	ECVET är ett verktyg för att stödja validering och erkännande av yrkesskicklighet och kunskap som förvärvats under yrkeslivet. Verktyget ska också stödja flytt mellan länder och mellan utbildningssystem i Europa. (Europeiska kommissionen, 2019).

European Qualification Framework (EQF)	EQF är en gemensam referensram vars syfte är att kvalifikationer ska vara begripliga och jämförbara oavsett land eller system. EQF täcker alla nivåer av utbildning och träning och ger en översikt över kvalifikationer i de 39 EU-länder som är involverade i implementeringen av referensramen. Cedefop, i samarbete med Europeiska kommissionen, tillhandahåller analytiskt och koordinerande stöd för implementeringen och genomföra studier av densamma. (CEDEFOP, 2019)
European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET)	EQAVET är ett nätverk som samlar EU-medlemsstaterna, sociala partners samt den Europeiska kommissionen för att utveckla och förbättra kvalitetssäkringen av europeiska system för yrkesutbildningar. (EQAVET, 2019).
European Skills/Competences, Qualifications and Occupations (ESCO)	ESCO är en mångspråkig klassificering av skicklighet, kompetenser och yrken i relation till den europeiska arbetsmarknaden samt för utbildning och träning. (ESCO, 2019)
The Lifelong Learning Platform (LLP)	LLP är en paraplyorganisation för 42 nätverk som rör utbildning, träning och ungdomar. Nätverket representerar mer än 50 000 utbildningsorganisationer och täcker alla sektorer inom formellt, icke-formellt och informellt lärande. (Lifelong Learning Platform, 2019)

Tabell 1. Europeiska ramverk och verktyg för validering av livslångt lärande.

Tanken med att utveckla ramverk och verktyg för kvalifikationer är att det ska stödja rörlighet av arbetskraft mellan de europeiska länderna, och det är ett stöd för att jämföra nationella system och underlätta kommunikation mellan dem. De nationella motsvarigheterna till EQF, ECVET och ESCO används för att skapa en infrastruktur för validering, matchning och kompetensutveckling. I den svens-

ka kontexten pågår myndighetssamverkan kring validering, där UHR, Af, MYH, Skolverket, Tillväxtverket, ESF-rådet och Valideringsdelegationen är centrala aktörer. Sveriges referensram för kvalifikationer (SeQF) bygger på den europeiska referensramen EQF. Med SeQF ska resultatet av allt lärande kunna synliggöras, oavsett hur det är förvärvat. Det vill säga att även det lärande som sker i arbetslivet, privat eller i olika föreningar ska kunna valideras. Det förslag som har utarbetats innebär att SeQF utgår från de åtta nivåer som beskrivs i EQF, och de kopplas till det offentliga utbildningssystemets examina från grundskolan till den högsta akademiska examen. På var och en av de åtta nivåerna finns beskrivningar av resultat av lärande i form av 1) kunskaper, 2) färdigheter och 3) kompetens. Dessa tre delar motsvarar EQF där kunskaper, färdigheter, samt ansvarstagande och självständighet ingår som tre delar i ramverket. Inom EQF avser kunskaper (knowledge) nivån på de teoretiska kunskaperna. Färdigheter (skills) avser nivån på kognitivt och praktiskt genomförande av uppgifter. Ansvarstagande och självständighet (responsibility and autonomy) avser nivån på förmågan att ansvarsfullt och självständigt tillämpa kunskap och färdighet i en specifik kontext (vilket är i linje med kompetensbegreppet så som Knud Illeris använder det).

Det svenska förslaget på referensram för kvalifikationer är alltså på en övergripande nivå i linje med den europeiska referensramen. Samtidigt har förslaget till en svensk referensram en uttalad och stark koppling till utbildningssystemets befintliga nivåer. Ett problem med detta är att det sker ingen differentiering mellan de tre kunskapsformerna utan alla förväntas ligga på en enhetlig nivå. I en jämförelse mellan exempelvis högskolorna och yrkeshögskolan är det möjligt att högskolorna skulle ligga på en högre nivå på de teoretiska kunskaperna medan de praktiska färdigheterna i relation till en profession hamnar på en lägre nivå, och på yrkeshögskolan skulle det kunna se ut på det omvända sättet, att färdigheter och kompetens ligger på en högre nivå medan teoretiska kunskaper är på en lägre nivå. Med nuvarande utformning av ramverket så förväntas man ha samma nivå på teoretiska kunskaper, praktiska färdigheter och kompetens. Ett annat problem är att det svenska systemet för formell utbildning har ett stort fokus på teoretiska kunskaper, vilket kan få som konsekvens att om syftet är att ta tillvara färdigheter eller kompetens, är det inte säkert att befintliga mallar och utgångspunkter passar. Därmed finns det en risk att vi inte kan fånga upp det som sker utanför det formella utbildningssystemet. Ett tredje problem med ramverket är att det betonar utbildningshierarki snarare än individens behov. Ur en administrativ synvinkel är det praktiskt med en utbildningshierarki men i relation till individens livslånga lärande borde det handla om vad individen behöver vid olika tillfällen under livet. För ett sådant arbetssätt blir vägledning och validering viktigt, samt möjligheten att röra sig både vertikalt och horisontellt i ett utbildningssystem.

Tre perspektiv på livslångt lärande

Den här rapporten visar att livslångt lärande är ett begrepp som används i många sammanhang och på många olika sätt. Tre perspektiv på livslångt lärande har lyfts fram: livslångt lärande som policy, teori och utbildningssystem. Gemensamt för alla tre perspektiv är antagandet att lärande pågår under hela livet. De tre perspektiven utgår från att lärande sker i många olika sammanhang, samt förekommer i både organiserad form och löpande i vardagen. Individens lärande relateras till tre övergripande områden: att utvecklas som människa, i arbetslivet och som samhällsmedborgare.

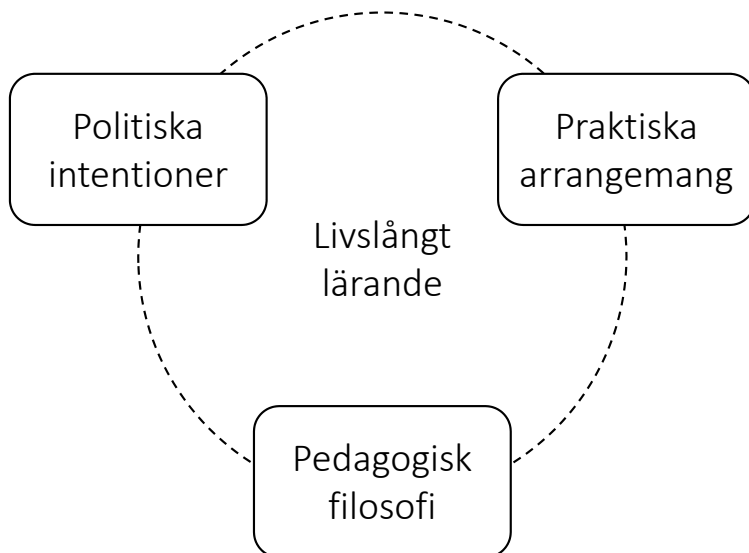
I avsnittet om policy behandlas hur *politiska intentioner* har uttryckts och hur betydelse har ändrats över tid. Ett helhetstänkande kring människan, arbetslivet och medborgarskap har hela tiden funnits med under de senaste femtio åren, men det har i policydokument skett en förskjutning från en humanistisk ansats med individen som människa och medborgare i förgrunden, till en kapitalistisk ansats där individen främst ses som arbetskraft.

I avsnittet om teorier presenteras tre väl etablerade, holistiska teorier om livslångt lärande. De tre teorierna om vuxnas och livslångt lärande bygger på en *pedagogisk filosofi* som sätter individen i centrum och menar att detta måste vara utgångspunkten för att förstå lärande. Samtidigt påpekar teorierna att lärande hela tiden sker i relation till ett situationsspecifikt sammanhang. Livslångt lärande grundar sig alltså enligt dessa teorier i en förståelse av individens inre utveckling och samspelet mellan individ och omgivning.

I avsnittet om livslångt lärande som utbildningssystem presenteras det svenska nationella systemet för vuxnas utbildning. Systemet är ett *praktiskt arrangemang* där olika institutioner tillhandahåller innehåll på olika nivåer enligt en linjär modell, där en nivå förbereder för nästa nivå. Det formella utbildningssystemet är idag orienterat mot arbetslivet och fungerar ofta som ett verktyg för individer som vill eller måste förflytta sig inom eller mellan professioner. Det ska dock påpekas att utöver det i denna rapport beskrivna utbildningssystemet finns ett stort antal aktörer på marknaden för icke-formell utbildning, där kompetensutveckling i arbetslivet ingår. Dessutom pågår ett informellt lärande under hela livet. Som nämnts i denna rapport pågår det arbete med att utveckla ett system för validering,

som kan vara ett sätt att lyfta fram och erkänna det lärande som sker men som inte syns i betyg eller diplom.

Om vi jämför dessa tre perspektiv så får livslångt lärande delvis olika betydelser och framför allt inom policyperspektivet framträder det tydligt att de politiska intentionerna förändras över tid. Som en följd av förändrad policy har utbildning riktad till vuxna löpande ändrats innehållsligt för att svara mot samhällsutmaningar men samtidigt har nuvarande utbildningsformer funnits i ett halvt sekel, många mycket längre. Vad gäller den innehållsliga dimensionen uttrycker kritiska röster i avsnittet om policy att det skett en förskjutning från utopi/ideal till ekonomi (Rubenson, Biesta, m. fl.) och menar att livslångt lärande som idé beskärs och fräntas sin fulla betydelse när det främst handlar om arbetslivet och människan som arbetskraft. Om vår tids policy är torftigare än vad den var för 50 år sedan, kan det vara intressant att ställa sig frågan varför. Är det så att vi idag saknar kapacitet till visionärt tänkande eller är det så att det är svårt att realisera ideal som bygger på medvetna och ansvarsfulla engagerade individer? Eller kan det vara så att den ”kris-retorik” som finns i samhället, skapar tunnelseende och minskar vår förmåga att våga göra långsiktiga satsningar? Det saknas inte kunskap om vikten av att arbeta med ett helhetsynsätt då det gäller människans utveckling, vilket visas i avsnittet om livslångt lärande som teoretiskt ramverk. Dessa tankar står sig fortfarande väl. Avseende skillnaden mellan policy och teori lyfte Peter Jarvis fram att begreppet livslångt lärande kan vara förvirrande eftersom det har flera möjliga betydelser, så som att det kan hänvisa till både individens lärande och till de institutioner som erbjuder utbildningsmöjligheter (Jarvis, 2004). Han menade att det är olyckligt när livslångt lärande likställs med utbildningsform, eftersom det sätter fokus på institutionen istället för på individens lärande. Samtidigt visas det i avsnittet om utbildningssystemet att för de institutioner som riktar sig till vuxna, så utgår de från ett vidare synsätt som inkluderar personlig utveckling och demokrati. Det finns alltså ett samspel mellan dessa tre perspektiv: politiska intentioner (uttryckta i policy), pedagogisk filosofi (uttrycka i teoretiska ramverk) och praktiska arrangemang (uttrycka som ett utbildningssystem) vilket illustreras i Figur 2.



Figur 2. Livslångt lärande uttrycks som politiska intentioner, pedagogisk filosofi och praktiska arrangemang.

Genom att tala om livslångt lärande som politiska intentioner, pedagogisk filosofi och praktiska arrangemang kan vi få syn på hur begreppet används i olika sammanhang. Det kan vara på sin plats att påpeka att medan livslångt lärande som pedagogisk filosofi har en helhetssyn och ett fokus på människans varande och tillblivelse, är politiska intentioner och praktiska arrangemang präglade av kompromisser i relation till andra faktorer. Däremot är det fullt möjligt att den teoretiska idén skulle kunna få en starkare koppling till policy och utbildningssystem, beroende på vad vi vill med samhällssystemet. Sätter vi människan i förgrunden och ekonomi i bakgrunden borde det få konsekvenser för hur policy utformas och genomförs. Här är det orealistiskt att tro att en revolutionär förändring skulle resultera i ett idealt system, i och med att alla system har sina styrkor och svagheter, men det är möjligt att hitta andra betoningar än de vi har nu. Dessa betoningar träder fram i spänningsfälten mellan ideal – praktik och mellan individ – kollektiv. Tankar om förflyttningar kan med fördel inspireras av livslångt lärande som pedagogisk filosofi.

Referenser

Andersson, P. (2006). Vuxenpedagogisk forskning i Sverige. I Lena Borgström & Petros Gougoulakis (red.) *Vuxenantologin. En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Atlas Akademi.

Askling, B., Christiansson, U. & Foss-Fridlitzius, R. (2001). *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*. Högskoleverkets rapportserie 2001:1.

Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.

Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2(1), 1-7.

Bjerke, L. & Mellander, C. (2019). *Cirkeldeltagares vägar till arbetsmarknaden. Studiecirkelnas geografiska spridning och betydelse för integrationen på arbetsmarknaden*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Boström, A-K. (2017). Lifelong learning in policy and practice: The case of Sweden. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(3), 334-358.

CEDEFOP (2019). The European Qualifications Framework (EQF). <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf> Hämtad den 3 maj 2019.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong Won Suhr & Zhou Nanzhao (1996). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013). Participation patterns in adult education. *European Journal of Education*, 48(2), 262-280.

EQAVET (2019). What is EQAVET. <https://www.eqavet.eu/About-Us> Hämtad den 3 maj 2019.

ESCO (2019). Get to know ESCO. <https://ec.europa.eu/esco/portal/home> Hämtad den 3 maj 2019.

EUROPASS (2019). Om Europass. <https://europass.cedefop.europa.eu/sv/about-europass> Hämtad den 3 maj 2019.

Europeiska kommissionen (2019). The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/the-european-credit-system-for-vocational-education-and-training-ecvet_en Hämtad den 3 maj 2019.

Eurostat (2019). Participation rate of adults in learning in the last four weeks. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics#Participation_rate_of_adults_in_learning_in_the_last_four_weeks. Hämtad den 29 oktober 2019.

Farnsworth, V., Kleanthous, I & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64 (2), 139-160.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Fejes, A. (2019). *Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* Linköping: Linköping University Electronic Press.

Fejes, A. & Nylander, E. (2019). Introduction: Mapping the research field on adult education and learning. I A. Fejes & E. Nylander (red.) *Mapping out the research field of adult education and learning*. Dordrecht: Springer.

Folkbildningsrådet (2019a). *Folkbildningsrådets samlade bedömning. Folkbildningens betydelse för samhället 2018*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet (2019b). Om studieförbund. <https://www.folkbildningsradet.se/om-studieforbund/> Hämtad den 19 april 2019.

Folkbildningsrådet (2019c). Om folkhögskolan. <https://www.folkbildningsradet.se/om-folkhogskolan/> Hämtad den 19 april 2019.

Folkbildningsrådet (2015). *Mer engagemang? Folkbildningen i det svenska civilsamhället*. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Folkbildningsrådet (2014). *Cirkeldeltagare efter 65 – livskvalitet och aktivt medborgarskap*. Folkbildningsrådet utvärderar No 3, 2014. Stockholm: Folkbildningsrådet.

Hansbo, A., Landh, M. & Alberius, L. (2018). *Ökad rörlighet mellan yrkeshögskoleutbildning och högskoleutbildning*. MYH 2018/3838. SUHF 0040-18. Myndigheten för yrkeshögskolan (MYH) och Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF).

Hart, A., Davies, C., Aumann, K., Wenger, E., Aranda, K., Heaver, B. & Wolff, D. (2013). Mobilising knowledge in community–university partnerships: what does a community of practice approach contribute? *Contemporary Social Science*, 8, 3, 278-291.

Hedegaard, J. & Hugo, M. (2018). Utbildning som stödjande miljö för deltagare med högfungerande autism. I Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor *Från skola till arbete. Fördjupad analys av ungas övergång mellan skola och arbetsliv*. Slutrapport.

Holford, J. (2017) Local and global in the formation of a learning theorist: Peter Jarvis and adult education, *International Journal of Lifelong Education*, 36:1-2, 2-21.

Hugo, Hedegaard & Bjursell (2019). *Folkhögskolan som inkluderande miljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Encell rapport 2019:1. Jönköping: Encell – Nationellt centrum för livslångt lärande.

Husén, T. (1969). Lifelong Learning in the 'Educative Society'. *International Review of Applied Psychology*, 17, 2, 87-98.

- Illeris, K. (2017). Peter Jarvis and the understanding of adult learning, *International Journal of Lifelong Education*, 36, 1-2, 1-10.
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Illeris, K. (2004). *The three dimensions of learning*. Frederiksberg / Leicester UK: Roskilde Universitet.
- Jarvis, P. (2014) From adult education to lifelong learning and beyond, *Comparative Education*, 50(1), 45-57.
- Jarvis, P. (2012). *Teaching, learning, and education in late modernity. The selected works of Peter Jarvis*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2007). Towards a philosophy of human learning. An existentialist perspective. I Peter Jarvis & Stella Parker (red.) *Human learning. An holistic approach*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & lifelong learning. Theory and practice*, 3rd Ed. London, New York: Routledge.
- Lifelong Learning Platform (2019). About us. <http://lllplatform.eu/who-we-are/about-us/> Hämtad den 3 maj 2019.
- Liljeberg, L., Roman, S. & Söderström, M. (2019). *Gymnasial yrkesutbildning på komvux, 1995–2015. Kartläggning, utvärdering och jämförelse med arbetsmarknadsutbildningen*. Rapport 2019:17. Uppsala: IFAU.
- Mark, E. (2009). *Livslångt lärande ur bildningsperspektiv som strategi för högskolan*. Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet rapport nr 7. Göteborg: Göteborgs universitet.

MYH (2019). *MYH jubileumsbroschyr 2019*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan.

MYH (2018a). *Årsredovisning 2018*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan.

MYH (2018b). *Statistisk årsrapport 2019*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan.

Nord 1995:3. *Guldtavlorna i gräset. Livslångt lärande för alla*. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.

NVL (2017). Quality in validation of prior learning. Experiences from work with the Nordic model for quality in validation of prior learning. Hämtad från <https://nvl.org/Content/Quality-in-Validation-of-Prior-Learning> den 29 april 2019.

NVL (2016). Validering och värdet av kompetenser. Färdplan 2018. Hämtad från <https://nvl.org/Content/Validering-och-vardet-av-kompetenser> den 29 april 2019.

Olausson, L. (2005). Livslångt lärande – några kritiska anmärkningar. I Jan Lindelöf (red.) *Lärande hela livet*. En antologi om lärandets betydelse för utveckling i arbetsliv och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

Pastuhov, A., Lövgren, J. & Nordvall, H. (2019). *Forskning om nordisk folkhögskola: En översikt 1998–2018 med sammanfattningar*. Mimers småskriftserie. Linköping: Linköping University Electronic Press.

Proposition 2013/14:172. *Allas kunskap – allas bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Rabusicová, Milada; Nehyba, Jan. (2015). Adult learning as a lifelong concern: Interview with Peter Jarvis. *Studia Paedagogica Brno*, 20(4), 109-122.

Rubenson, K. (1996). Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I P-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Rubenson, K., Tuijnman, A. & Wahlgren, B. (1999). *Från Kunskapslyftet till en Strategi för Livslångt Lärande*. SOU 1999:141. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Salin, S. (2010). Den formella vuxenutbildningen. Lärarnas historia, www.larar-nashistoria.se, publicering i mars 2010.

Sandwall, K., Bergendorff, I., Hellstadius, M. & Zankl, M. (2019). *På väg – mot stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk*. Promemoria av utredningen om stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2016:458. *Förordning om ändring i förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:1108. *Förordning (2011:1108) om vuxenutbildning*. Utbildningsdepartementet

SFS 2010:800. *Skollag*.

SFS 1992:1434. *Högskolelag*.

SKOLFS 2012:101. *Läroplan för vuxenutbildningen*. Reviderad 2017. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolforskningsinstitutet (2019). *Individanpassad vuxenutbildning – med fokus på digitala verktyg*. Systematisk översikt 2019:03. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skolinspektionen (2019). *Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*. Tematisk kvalitetsgranskning 2019. Diarienummer: 400-2017-10217.

Skolverket (2019). PM - Elever, kursdeltagare och studieresultat i grundläggande och gymnasial vuxenutbildning år 2018. <https://www.skolverket.se/publikations-serier/beskrivande-statistik/2019/pm---elever-kursdeltagare-och-studieresultat-i-grundlaggande-och-gymnasial-vuxenutbildning-ar-2018?id=4391> Hämtad den 7 december 2019.

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

SKR (2019). Vuxenutbildningen i Sverige. <https://skr.se/naringslivarbetedigitalisering/arbetsmarknadsysselsattning/vuxenutbildning/vuxenutbildningenisveri->

ge.26204.html Hämtad den 7 december 2019.

SOU 2018:71. *En andra och en annan chans – ett komvux i tiden*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2018:29. *Validering i högskolan – för tillgodoräknande och livslångt lärande*. Stockholm: Norstedts Juridik.

SOU 2017:18. *En nationell strategi för validering. Delbetänkande av Valideringsdelegationen 2015–2019*. Stockholm: Wolters Kluwer.

SOU 2013:20. *Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå - en översyn för ökad individanpassning och effektivitet*. Stockholm: Fritzes.

SOU 1994:45. *Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tuijnman, A. & Boström, A-K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 48(1/2), 93-110.

UKÄ (2019a). Fakta om högskolan. <https://www.uka.se/fakta-om-hogskolan/universitet-och-hogskolor/vad-ar-en-enskild-utbildningsanordnare.html> Hämtad den 14 december 2019.

UKÄ (2019b). *Universitet och högskolor. Årsrapport 2019*. 2019:11. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

UNESCO (2017). *Peace: building sustainable peace and global citizenship through education; Global education monitoring report 2016; summary*. Paris: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1997). Practice, learning, meaning, identity. *Training*, 34(2), 38-39.

Wenger, E. & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational

frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

Yrkeshögskolan (2019). Utbildningarna matchar arbetslivets behov. <https://www.yrkeshogskolan.se/om-yrkeshogskolan/utbildningarna-matchar-arbetslivets-behov/> Hämtad den 24 april 2019.