

# Livslångt lärande

Per-Erik Ellström

## 1. Livslångt lärande - från humanism till ekonomism

Tanken om livslångt lärande vilar på åtminstone två principer. För det första att individens lärande inte är avslutat i ungdomsåren, utan fortgår och bör fortgå under hela livet. För det andra att lärandet inte sker enbart eller kanske ens främst inom ramen för olika typer av formell utbildning, utan även i arbetslivet och i vardagen (den senare typen av lärande kallas ofta informellt lärande eller, helt enkelt, vardagslärande).

Dessa två grundläggande principer kan vidare tolkas på åtminstone två sätt. Man kan i en mening tolka dem som påståenden om faktiska förhållanden, dvs som påståenden om människors lärande. I denna mening framstår båda principerna närmast som självklarheter. Det är få som bestrider att människan (liksom andra levande varelser) har en förmåga att lära som följer oss livet ut. Lärandet avser då närmast vår förmåga att, mer eller mindre framgångsrikt och med olika lätthet, anpassa oss till förändrade omständigheter (t ex djupa besvikelser eller personliga förluster) eller nya krav (t ex nya arbetsuppgifter). I denna mening är det faktiskt så, som talesättet lyder, att vi lär så länge vi lever. Detta kontinuerliga lärande behöver dock inte innebära en utveckling av individens kunskaper, kompetens eller personlighet, ett växande, utan kan tvärtom innebära en anpassning till ogynnsamma levnadsbetingelser, t ex i form av passivisering.

En andra tolkning av de ovan nämnda principerna om livslångt lärande är naturligtvis att se dem som uttryck för ett bildningsideal eller en utbildningsideologi, dvs som vägledande, normativa principer för samhällets utbildningspolitik. Livslångt lärande kan då närmast uppfattas som en princip för reformering av utbildningssystemet i vid mening, inklusive olika former av formell utbildning och informellt lärande i vardagen och i arbetslivet (ett aktuellt exempel är betänkandet från den s k Kunskapslyftskommittén, SOU 1996:27). Med denna tolkning blir tanken om livslångt lärande knappast en självklarhet. Den framstår istället som ett ideal vars närmare innebörd och möjligheter till förverkligande aktualiserar en rad kontroversiella frågor och klassiska utbildningspolitiska motsättningar. Ett exempel på detta är den förskjutning av begreppets innebörd som enligt många mening skett sedan begreppet livslångt lärande introducerades av UNESCO i slutet av 1960-talet (Rubenson, 1996).

Från början avsågs med begreppet livslångt lärande en fortgående individuell bildningsprocess, ett självstyrt lärande, inriktat mot individuell frigörelse, självförverkligande eller självbildning. Livslångt lärande representerade ett bildningsideal med humanistiska

förtecken. I utbildningsdebatten fanns ett fokus på ökade möjligheter (t ex genom ledighet för studier) för utbildning och lärande vid sidan av arbetet, samt livslångt lärande som en strategi för att minska utbildningsklyftorna i samhället. I förlängningen fanns visionen om livslångt lärande som en väg till ökad jämlikhet och social rättvisa.

Från slutet av 1980-talet ses tanken om livslångt lärande istället främst som ett led i en strategi för ekonomisk och teknologisk utveckling. Principen om livslångt lärande byggs under med argument från humankapitalteori och forskning om förändrade kvalifikationskrav i arbetslivet. Inte minst har under senare år utbildning och lärande som en integrerad del av arbetet kommit i förgrunden. Denna förändrade innebörd av tanken om livslångt lärande är så djupgående att Rubenson (1996) väljer att tala om en första respektive en andra generationens tänkande om livslångt lärande. Den första generationen med utopiska och idealistiska drag, den andra med starka ekonomistiska drag (se även Gustavsson, 1996).

Trots denna slags inneboende spänningar har idealet om livslångt lärande haft en betydande genomslagskraft. Delvis torde detta bero på begreppets "öppna" och elastiska karaktär. Dess närmare innebörd blir i hög grad beroende av tid och sammanhang. Detta ger begreppet en "dynamisk" karaktär. En betydande del av begreppets genomslagskraft torde också bero på möjligheterna att (omedvetet) glida mellan dess dubbla innebörder: å ena sida livslångt lärande som en, i en mening, okontroversiell och självklar realitet; å andra sidan livslångt lärande som ett elastiskt, och i många avseenden kanske inte lika okontroversiellt bildningsideal.

Även om det på en allmän nivå kan råda enighet om en hög prioritering av tanken om livslångt lärande, så får man inte bortse från de potentiella motsättningar, som ofta aktualiseras när dessa frågor diskuteras i mer konkreta termer. Exempel på sådana motsättningar är lätta att finna med utgångspunkt från de klassiska utbildningspolitiska frågorna: Vad, d v s vilket innehåll skall lärandet ha? Vem, d v s vilka individer skall delta? Hur, d v s vilka förutsättningar krävs och i vilka former skall lärandet ske? Vi ska i det följande se närmare på några av de problem, spänningsförhållanden och ställningstaganden som dessa tre klassiska frågor aktualiserar. Först ska vi emellertid försöka ge en närmare bestämning av begreppet lärande.

## **2. Vad avses med lärande?**

Vad menas med lärande i detta sammanhang? För det första är det viktigt att skilja mellan formellt och informellt lärande. Med det formella lärandet menar man ett planerat, målinriktat lärande som sker inom ramen för särskilda utbildningsinstitutioner (skola, folkbildning, universitet och liknande). Det informella lärandet syftar på det lärande som sker i vardagslivet eller i arbetet. Detta informella lärande kan ske medvetet och vara planerat och utformat

som till exempel självstyrt lärande eller genom olika former av erfarenhetsbaserat lärande, som deltagande i nätverk, "coaching", konsultation eller mentorsskap.

Den största delen av det informella lärandet sker dock spontant och för individen omedvetet som en sidoeffekt av andra aktiviteter. Sådant oavsiktligt och omedvetet lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet. Vi lär oss med andra ord saker även när vi inte har för avsikt att lära något eller när vi inte är medvetna om att vi lär. Individen kan naturligtvis i efterhand bli medveten om denna typ av implicit, eller "tyst" lärande. Vi kan också reflektera över det tysta lärandet.

En utbredd föreställning, inte minst i diskussionen om livslångt lärande, är att allt lärande är positivt och utvecklande för individen. Med ett positivt lärande menar man då ett lärande som främjar individens utveckling, i form av till exempel en utvidgad eller fördjupad kompetens. Det positiva lärandet ger individen möjligheter att påverka sina livs- och arbetsvillkor. Men lärande kan också ha negativa konsekvenser för individen vilket man inte alltid har uppmärksammat. De negativa följderna kan vara passivisering, underordning eller dequalificering, det vill säga minskad kompetens och går att jämföra med fenomenet "inlörd hjälplöshet". Att man så ofta ser lärande som närmast per definition positivt, kan bland annat bero på att man definierar lärande som en planerad och medveten process. Det utesluter därmed det negativa lärandet som oftast är oavsiktligt och mer eller mindre omedvetet till sin karaktär.

Sammanfattningsvis betyder lärande i detta sammanhang en process som pågår fortlöpande, närmare bestämt en process:

- \* som kan vara avsiktligt planerad och medveten, men som även kan vara omedveten för individen;
- \* vars resultat kan vara positiva i form av en utvidgad eller fördjupad kompetens;
- \* som även kan innebära negativa konsekvenser i form av t ex passivisering, underordning, minskad kompetens, det vill säga dequalificering.

### **3. Det livslånga lärandets innehåll: Vad bör man lära?**

För att göra innebörden av begreppet livslångt lärande tydligare, krävs en närmare diskussion av lärandets innehåll. Vad bör man lära? Vilka krav på och behov av lärande i arbets- och vardagsliv är det som det livslånga lärandet skall tillgodose? Ofta talar man allmänt om ökade krav på kunskaper och kompetens, vad avses med detta och hur vet man vad som krävs?

Det i många kretsar viktigaste argumenten för behovet av ett livslångt lärande utgår från produktionsekonomiska överväganden. Dessa argument bygger på antaganden om den tekniska utvecklingen (framförallt en ökande automatisering och datorisering) och dess konsekvenser för kraven på de anställdas kompetens. Till detta kommer arbetsorganisatoriska förändringar. Det finns idag en betydande forskningsmässig samstämmighet om de tayloristiska organisationsprincipernas begränsningar, och behovet av att istället utveckla produktionssystem som karakteriseras av kundstyrning; integration mellan olika funktioner; ett mer flexibelt utnyttjande av de anställda samt utrymme för de anställda att medverka i ett kontinuerligt förbättringsarbete (se t ex Berggren, 1990; Brulin och Nilsson, 1995). Viktiga strategier i detta sammanhang, med ursprung i japanskt produktionstänkande, är vad som kommit att kallas total kvalitetsutveckling (TQM), resurseffektiv produktion ("lean production"), tidsrationalisering ("time based management") och ständigt förbättringsarbete ("kaizen"). Dessa utvecklingstendenser gäller inte enbart tillverkningsindustri, utan även (dock ännu ej i lika hög grad) olika typer av tjänsteverksamhet.

Vilka är då kraven på kompetens i denna typ av integrerade och tekniskt avancerade produktionssystem? Denna fråga aktualiserar ett återkommande tema i forskning och utbildningsdebatt.

### *Allmänna kunskaper - personlighetsutveckling - specifika yrkeskunskaper*

I motsats till en byråkratiskt-tayloristiskt organiserad verksamhet med dess snäva, främst attitydmässiga och praktiskt-manuella kompetenskrav, finner man i studier av integrerade produktionssystem att en effektiv produktion ställer ökade krav på teoretiska kunskaper och intellektuella färdigheter (t ex ökad förmåga att självständigt upptäcka, identifiera och åtgärda problem), men även ökade krav på sociala färdigheter (t ex förmåga till lagarbete). I ett integrerat produktionssystem ställs dessutom krav på vad som kan kallas en utvecklingsinriktad kompetens, dvs en förmåga att i ökad utsträckning medverka i planering, analys, uppföljning och utveckling av verksamheten (för översikter se t ex Berryman, 1993; Ellström, 1992; 1996 a). Sammantaget ger utvecklingen i arbetslivet fog för att tala om nödvändigheten av att upphäva och överskrida den traditionella motsättningen mellan specifika yrkeskunskaper, allmänna kunskaper och personlighetsutveckling. Istället tycks utvecklingen inom många sektorer av arbetslivet *samtidigt* kräva:

\* en ökad intellektualisering av arbetet och dess krav i form av krav bl a på en ökad förmåga till planering, problemlösning och beslutsfattande baserat på analytiskt-logiskt tänkande och teoretiska kunskaper om de problem som skall lösas;

\* ökade krav på praktiska kunskaper och färdigheter, men även krav på sociala, attitydmässiga och personlighetsrelaterade kompetenser.

Denna utveckling speglas också i en aktuell rapport från Nordiska Ministerrådet:

I de nordiska länderna kommer vi inte att klara framtidens utmaningar utan mera utbildning - och framförallt mera lärande. Vi kommer att behöva både mera tekniskt och humanistiskt kunnande, flera yrkeskunskaper och flera allmänna kunskaper. Lärande i arbetet, lärande i skolor och på kurser, lärande i vardagen. Men allt detta hjälper oss endast under förutsättning att lärandet stärker både individ och gemenskap och ger oss en helhetssyn för att övervinna splittring och expertvälde.

Ett centralt tema i den ovan citerade rapporten är den betydelse som tillmäts informellt lärande i det dagliga arbetet. Därmed avses dock inte enbart eller främst ett tillägnande av specifika yrkeskunskaper, utan i minst lika hög grad personlighetsutveckling, och tillägnande av vad man kallar "mjuka" kvalifikationer i form av bl a kreativitet, förmåga att lära nytt, helhetssyn och omsorg om helheten, kvalitetsmedvetande, självförtroende, kommunikations- och samarbetsförmåga. Som också upprepade gånger understryks i Ministerrådets rapport finns i tolkningen av begreppet livslångt lärande många gånger en ideologisk samsyn mellan utbildningspolitiska deklARATIONER, modern ledningsfilosofi och idealen inom nordisk folkbildningstradition.

### *En motsägelsefylld utveckling*

Den ovan skisserade utvecklingen betyder naturligtvis inte att taylorismen också i praktiken är övervunnen som dominerande organisationsprincip. Någon grundläggande övergång till ett nytt produktionskoncept har långtifrån skett. Datorisering och automatiserad produktion innebär inte automatiskt höjda krav på kompetens (Bergman, 1995). Observerade tendenser till ökade kompetenskrav i vissa teknologiskt avancerade branscher, åtföljs av observationer i andra branscher av minskade kompetenskrav och en ökning av andelen lågt kvalificerade och lågt avlönade (se t ex Carnoy och Levin, 1985).

Utvecklingen framstår således i hög grad som motsägelsefylld, och det finns inte minst därför goda skäl att förhålla sig skeptisk såväl till de optimistiska, som de mer pessimistiska teserna vad gäller konsekvenserna av teknisk utveckling. I båda fallen uttrycks en slags teknikdeterminism, d v s ett antagande om att tekniken i sig mer eller mindre automatiskt medför positiva eller negativa konsekvenser vad gäller krav på yrkeskunnande och möjligheter till kompetensutveckling. En viktig slutsats är emellertid att det idag finns en tämligen utbredd samstämmighet om att effektiv produktion inom såväl industri som tjänsteverksamhet, i ett långsiktigt perspektiv, är oförenlig med ett underutnyttjande av de anställdas kompetens. Istället krävs en uppgradering av denna kompetens, bl a genom satsningar på att främja en mer lärandeintensiv verksamhet (jfr t ex Osterman, 1991).

Det finns dock ingen automatik i denna utveckling. Konsekvenser av ny teknik vad gäller

kraven på kompetens beror på ett samspel mellan teknikens utformning och utnyttjande, arbetsorganisationens utformning samt den kompetens och andra resurser, som de anställda besitter och förmår att utnyttja. Avgörande är här bl a de kontinuerliga val som görs av ledningar, fackliga organisationer och anställda vad gäller utformningen av våra framtida arbetsplatser.

En viktig slutsats som kan dras av detta resonemang är att kraven på kompetens och behoven av kompetensutveckling i en specifik verksamhet, för att inte tala om en viss bransch, sektor eller arbetslivet i stort, är svåra att grunda i någon form av enkla empiriska analyser ("behovs- eller kravanalyser") som kan förväntas ge någon form av "kravprofil" vad gäller arbetskraftens önskvärda kompetens, som i sin tur skulle kunna ligga till grund för någon form av "läroplan" för det livslånga lärandet. I den mån någon önskar en sådan "läroplan", är det troligen klokare att vända på problemet. Istället för att försöka "härleda" kompetenskrav och behov av kompetens utifrån analyser av utvecklingstendenser i samhälle och arbetsliv, bör man ställa frågan vilka allmänna och specifika kompetenser som krävs för att främja en viss önskad utveckling, och sedan söka erbjuda möjligheter till en ungdomsutbildning och ett livslångt lärande som kan främja den önskvärda utvecklingen.

#### **4. Livslångt lärande för vem?**

En stor del av genomslagskraften för tanken om livslångt lärande ligger i, som tidigare nämnts, den potentiella jämlikhet som själva begreppet anger: alla lär i en viss mening under hela livet. Även vad gäller livslångt lärande som utbildningspolitisk princip sätts målen högt. Den ovan nämnda Kunskapslyftskommittén fastslår i sitt första betänkande (SOU 1996:27) målet att "alla måste få möjlighet att delta i det livslånga lärandet" (sid. 63).

Finns idag förutsättningar för allas deltagande i ett livslångt lärande? Samtidigt som det är svårt att argumentera för någon annan politiskt rimlig ambitionsnivå, måste man fråga sig hur realistiskt målet om allas livslånga lärande är utifrån vad vi vet om existerande samband mellan social bakgrund och deltagande i utbildning. Ett återkommande resultat i detta sammanhang är den starka socialt betingade snedrekrytering och sortering som sker i utbildningssystemet dels i samband med övergångar mellan utbildningsnivåer, dels i övergången från utbildning till en yrkeskarriär på arbetsmarknaden. Denna koppling mellan social bakgrund och utbildning har inte kunnat brytas trots den omfattande reformeringen av det svenska utbildningssystemet (Härnqvist, 1989; 1992). En rad forskare har också i kritiska analyser av skolans roll för återskapandet (reproduktionen) av rådande sociala och kulturella mönster i samhället hävdade att skolan förstärker och bidrar till att rättfärdiga (legitimera) den socialt betingade sortering som sker i utbildningssystemet (t ex Bowles och Gintis, 1976). Innebörden av denna ståndpunkt är att skolan "oavsiktligt" lär barn från arbetarklassen att de passar bäst till kroppsarbete (Willis, 1977).

Det har också visat sig vara svårt att, annat än marginellt, påverka eller kompensera för detta mönster genom olika former av vuxenutbildning (Rubenson, 1989; 1996). Beredskapen att delta i olika former av vuxenutbildning är högst ojämnt fördelad i samhället och starkt kopplad bl a till levnadsvillkor, familjebakgrund och andra bakgrundsfaktorer. Det är t ex ett välkänt faktum att beredskapen att delta i vuxenutbildning har ett samband med tidigare utbildningsnivå: ju högre utbildningsnivå, desto större är beredskapen att delta i och utnyttja möjligheter till fortsatt utbildning.

Även position i arbetslivet och den typ av arbete man har påverkar deltagandet i vuxenutbildning. Studier av deltagande i personalutbildning i företag visar t ex att ju mer kvalificerad position man har i arbetslivet, desto vanligare är det att man deltar i olika former av personalutbildning (Rubenson och Willms, 1993). Detta torde delvis, men inte enbart handla om att arbetsgivaren erbjuder utbildning främst till personal i nyckelfunktioner inom organisationen. Som visats av Larsson med flera (1986), har icke-facklärd arbetare med kort formell utbildningsbakgrund och arbetsuppgifter som ställer ringa krav på yrkeskompetens ofta en mycket snäv och instrumentell syn på utbildning. De saknar i hög grad motivation för att delta i utbildning om inte denna är direkt kopplad till krav i arbetet. Därmed efterfrågas inte heller utbildning, och beredskapen att delta i utbildning som erbjuds är sannolikt mycket låg i stora grupper av anställda med kort utbildning och okvalificerat arbete.

Sammantaget ger detta en tämligen dystert bild av förutsättningarna för ett brett deltagande i ett kompetenshöjande livslångt lärande. Beredskapen att delta i ett livslångt lärande formas av en "järntriangel" bestående av, för det första, uppväxtförhållanden och den motivation för lärande som grundläggs tidigt i hemmet och under de första skolåren; för det andra av den påverkan som sker under skolåren och den utbildningsnivå som uppnås; för det tredje av den påverkan som sker efter inträdet i arbetslivet och som hänger samman bl a med de krav på och möjligheter till utveckling som erbjuds i det dagliga arbetet. De möjligheter till lärande som erbjuds i arbetet har även visats kunna påverka de aktiviteter som man ägnar sig åt på fritiden. Människor med ett arbete som erbjuder utvecklingsmöjligheter och ställer krav på lärande, har ofta även en mer aktiv fritid som på olika sätt främjar lärande. Man kan därför på goda grunder befara att människors olika aktivitetsmönster under arbete och fritid bidrar till en ökande kunskapsklyfta i samhället (jfr. Larsson, 1996; Rubenson, 1996).

I detta perspektiv kan således även det livslånga lärandet inte bara präglas av, men även bidra till den bristande jämlikheten vad gäller möjligheter till deltagande i olika typer av utbildnings- och lärandeaktiviteter. Även om, som Härnqvist (1992) påpekar, möjligheterna numera står öppna för majoriteten av en årskull ända upp till högskolan, så är det många som själva avstår från att utnyttja de möjligheter till utbildning som finns. Vad kan då mot denna bakgrund göras för att främja ett brett deltagande i det livslånga lärandet?

Organisatoriska reformer av utbildningssystemet förefaller, mot bakgrund av de begränsade effekter som reformverksamheten hittills haft (Härnqvist, 1989; 1992; Rubenson, 1989), vara otillräckliga. En annan möjlighet ligger i att genom en fortsatt humanisering av arbetslivet skapa arbetsvillkor som främjar en beredskap för utbildning och lärande hos individen, och som även på sikt kan påverka den efterföljande generationens syn på utbildning och faktiska utbildningsval. Vi ska i det följande avsnittet se närmare på de förutsättningar som krävs för att främja lärande och utveckling i individers dagliga verksamhet.

## 5. Förutsättningarna för ett livslångt lärande skapas i vardagen

En viktig slutsats av det hittills förda resonemanget är att förutsättningarna för ett livslångt lärande i hög grad skapas i vardagen genom de aktiviteter som vi kontinuerligt väljer att engagera oss i. Dessa val är naturligtvis inte i någon absolut mening "fria" utan sker inom ramen för, och i samspel med, de begränsningar och möjligheter som bl a vår individuella bakgrund, förhärskande traditioner och kulturmönster samt den aktuella omgivningen (t ex arbetsvillkor, familjesituation, sociala nätverk) erbjuder.

Forskning om arbetsvilkorens betydelse för individens utveckling (se t ex Volpert, 1988) visar att arbetets innehåll och organisation i många fall kan ha en avgörande betydelse för individens personliga utveckling, men även för benägenheten att engagera sig i olika typer av fritidsaktiviteter. Av särskild betydelse i detta sammanhang är dels arbetets komplexitet, d v s att arbetet ger möjligheter till utmaningar och krav på problemlösning, dels det utrymme för egenkontroll och självbestämmande som finns i arbetssituationen. Det är mot denna bakgrund som en humanisering av arbetslivet baserad på teknisk och arbetsorganisatorisk utveckling (jfr avsnitt 3 ovan) kan visa sig ha en nyckelroll vad gäller att bryta upp den ovan nämnda "järntriangeln", och bidra till ett breddat deltagande i ett livslångt lärande. Vad bör då karakterisera ett arbete som främjar lärande? Hur kan denna typ av arbeten skapas? Dessa frågor utgör huvudfokus för de återstående avsnitten av denna uppsats. Innan vi närmar oss denna problematik ska vi dock se närmare på vad ett lärande i vardagen kan innebära, och vilka förutsättningar som krävs.

### *Olika bilder av den lärande människan - rationalitet kontra rutin*

Som lärande definierats och diskuterats i denna uppsats är det intimt sammankopplat med individens handlingsutrymme och med möjligheterna att påverka omgivningen genom eget handlande i syfte att lösa vissa uppgifter eller att uppnå vissa mål. Subjektivt och objektivt utrymme för att i praktiskt handlande pröva olika handlingsalternativ är av stor betydelse för att underlätta ett kvalificerat lärande. Individen utformar då utifrån sin kunskap och sin tolkning av mål och uppgifter en handlingsplan. Man handlar (eller låter bli att handla) i enlighet med planen samt observerar, tolkar och reflekterar över sitt handlande i ljuset av



handlingarnas konsekvenser för uppgiften, vare sig denna är given eller självvald (se vidare Ellström, 1996 b).

Dessa olika steg former en handlings- och lärandecykel som ligger bakom några av de mer välkända försöken att förstå erfarenhetsbaserat lärande (jfr t ex Kolb, 1984). Vart och ett av stegen i denna handlingscykel pekar på viktiga förutsättningar för att underlätta lärande. För det första ställs krav på de uppgifter som vi ställs inför. Har uppgiften en tillräckligt grad av komplexitet? Medger uppgiften tillräcklig frihet för individen att tolka uppgiften och att välja metod för att lösa den? Möjligheterna för lärande ökar också om uppgiften har ett innehåll som är brett och varierat.

För det andra ställs krav på individens egna förutsättningar. Har individen tillräckliga kunskaper för att tolka uppgiften och utveckla alternativa handlingsplaner (problemlösningar)? Är kunskaperna tillräckliga för att tolka, analysera och reflektera över konsekvenserna av de handlingsalternativ som prövas i praktiken? Ytterligare en viktig förutsättning för lärande hänger samman med om individens har möjlighet att omsätta sina kunskaper och handlingsplaner i konkret handling.

Sammantaget innebär dessa förutsättningar för lärande att stora krav ställs på individens kunskaper och förmåga till medvetet tänkande och handlande. Stora krav ställs också på omgivningen främst vad gäller handlingsutrymme. Den bild av den lärande människan som framträder utifrån en stor del av forskningen inom området är bilden av en analytiskt-rationellt tänkande och handlande individ.

Denna syn på mänskligt handlande och lärande motsägs emellertid i hög grad av empiriskt baserade studier av mänskligt handlande. Bilden som framträder utifrån dessa studier är i stället den att mänskligt handlande i tämligen hög grad baseras på rutin, är starkt beroende av omgivningen och grundas på intuition. Våra handlingar tycks alltså endast undantagsvis utformas på grundval av på förhand uppställda mål och faktisk kunskap om olika handlingsalternativ och deras konsekvenser. Intentioner och planer spelar många gånger en viktigare roll för att i efterhand, och vid behov till exempel när problem uppstår rättfärdiga vad man gjort än för att vägleda handlandet i situationen här-och-nu.

Vårt sätt att tänka och handla formas i stället i stor utsträckning av de begränsningar och möjligheter som den aktuella situationen erbjuder. Handlingar växer fram ur växelspelen mellan människa och omgivning genom successiva anpassningar till förändrade omständigheter. Handlingens mål och innebörd kan utvecklas och omformas under själva handlandet beroende på omständigheter och situationens krav. Särskilt i komplexa situationer finner man ofta exempel på ett intuitivt snarare än ett analytiskt handlande, som innebär att problem löses i och genom praktiskt handlande snarare än på grundval av analys och teoretisk

kunskap.

Vårt sätt att handla i många situationer utmärks således av en hög grad av rutinmässighet. Detta är en klassisk och i detta sammanhang central observation (se t ex Collins, 1981). När väl individer, grupper eller organisationer utvecklat ett sätt att uppfatta, hantera och tala om vissa problem eller situationer tenderar dessa tanke- och handlingsmönster att stabiliseras i form av rutiner och vanemönster. Dessa kan efter en längre tid komma att institutionaliseras. De etableras då i fastare former och blir "byggstenar" för de sociala strukturer som utvecklas i en organisation. Sådana rutiner utvecklas ofta inte på basis av medvetna överväganden, utan utformas istället utifrån de begränsningar och möjligheter som man uppfattar att den konkreta situationen erbjuder.

### *Rutiniseringens logik och nödvändighet*

Hur formas och upprätthålls då rutiner i ett visst socialt sammanhang? Forskning har visat hur rutiner kan utvecklas och stabiliseras tämligen snabbt i grupper och andra sociala konstellationer. Vad som först framstår som en lösning vald av ren tillfällighet eller på prov kan snabbt permanentas och bli svår att förändra. Grupper och organisationer har också en stark tendens att imitera och ta in sådant utifrån som framstår som bra lösningar på olika problem. I många sociala situationer finner man att rutinerna upprätthålls och rättfärdigas av en slags *normbaserad lämplighetslogik*. Enligt denna lämplighetslogikens regler handlar man utifrån vad "jag-i-min-roll-förväntas-göra-i-den-aktuella-situationen", snarare än utifrån överväganden om vilket handlingsalternativ som har de bästa konsekvenserna. Den tradition och kultur man har i en verksamhet definierar lämplighetslogikens mer specifika regelverk, det vill säga vad som konkret uppfattas som möjligt, önskvärt och naturligt att tänka och handla.

Rutiner utvecklas och förankras i ett komplicerat nätverk av kunskapsrelaterade, emotionella och sociala strukturer. Dessa strukturer bidrar samtidigt på ett kraftfullt sätt till att förstärka och upprätthålla de rutiner som etablerats. Mekanismerna bakom att rutiner etableras och upprätthålls är flera. Man kan här bland annat peka på att rutiner innebär avlastning och därmed en minskning av kostnader i tid, ansträngning, pengar, eller i risktagande, professionellt, känslomässigt, ekonomiskt och liknande.

Därmed kommer man vid sidan av kunskapsrelaterade och sociala mekanismer bakom rutinisering även in på emotionella faktorer. Rutiner kan utvecklas och upprätthållas som ett sätt att hantera stress, osäkerhet eller bristande självförtroende i relation till uppgiften. Med andra ord kan rutiner bli till strategier för att förenkla och skapa ökad egenkontroll i komplexa arbetssituationer. De kan också bli ett försvar mot att ta itu med frågor eller förändringar som är besvärande, oroande eller hotande.

## *Rutiner som skyglappar och hinder för lärande*

Vi har ovan pekat på några av de positiva funktioner som olika tanke- och handlingsmönster som bygger på rutiner kan ha för såväl individer, som för grupper och organisationer. I själva verket är etablerandet och upprätthållandet av rutiner ett nödvändigt grundelement för att skapa stabilitet, förutsägbarhet och möjligheter att förstå och hantera vår sociala verklighet. Man kan se rutinisering som en form av lärande som är nödvändig för att snabbt och effektivt kunna fullgöra de återkommande uppgifter som vi dagligen ställs inför. Rutineringen kan därmed sägas vara en viktig förutsättning för en effektiv produktion i olika typer av verksamheter, åtminstone så länge verksamheten bedrivs under stabila betingelser.

Rutineringen har emellertid också en rad uppenbara negativa konsekvenser. Hit hör att rutiner ibland verkar fungera som en skyglapp som försvårar upptäckt och därmed hantering av förändringar. Människor tenderar att omtolka förändringar i omgivningen och därmed också ignorera eller feltolka dem. Detta gör man för att upprätthålla existerande strukturer och etablerade tanke- och handlingsmönster. Man så att säga ser det man förväntar sig att se och kanske också medvetet eller omedvetet vill se.

Erfarenheten visar att denna svårighet att komma ur invanda rutiner kan ha mycket allvarliga följder för såväl individer som för verksamheter. Detta gäller naturligtvis inte minst i situationer där förändringar i omgivningen egentligen kräver betydande omställningar men där denna typ av signaler ignoreras. Detta fenomen är inte minst vanligt i verksamheter där de invanda tanke- och handlingsmönstren tidigare har bidragit till framgångar för individer eller verksamheter.

En annan allvarlig konsekvens av rutinisering är naturligtvis att den minskar sannolikheten för ett lärande som innebär nytänkande och förnyelse för såväl individer som inom organisationer. Förnyelse förutsätter en beredskap att ifrågasätta och omtolka uppgifter, mål och omvärldens villkor. Det förutsätter också utrymme för experimenterande, risktagande och en tolerans för variationer i åsikter och handlingsmönster. En alltför stark rutinisering är en spärr mot en sådan mer radikal förnyelse, främst genom bristen på utrymme för variation i tanke och handling.

## *Vardagslärande innebär en pendling mellan rutin och reflektion*

I den mån man kan tala om en ideal lärandesituation så torde detta innebära att man uppnår en balans och en pendelrörelse mellan ett rutinbaserat och ett reflekterat handlande. Hur uppnår man detta? Till lärandets paradoxer hör dubbelheten och pendlingen mellan kraven på rutiner och stabilitet i det som ska läras och kraven på avläring, det vill säga på att vänja

sig av med de tanke- och handlingsmönster som etablerats tidigare. Den praktiska utmaningen blir i detta perspektiv att samtidigt skapa förutsättningar för avlärande och för nylärande.

Hur kan vi då underlätta avlärande och brytande (bytande) av rutiner? Processen tycks förutsätta att vi ställs inför krav på eller anledningar till förändring i form av någon ny, närmast "krisartad" problemsituation. Man kan utifrån tidigare forskning peka på en rad sådana möjliga brytpunkter. För det första att man som individ, grupp eller organisation ställs inför en situation som man inte tidigare mött. Som vi nämnt tidigare kan rutiner emellertid fungera som "skyggglappar" och medverka till att vi inte uppmärksammar behovet av förändringar. Det krävs därför att den nya situation som man ställs inför upplevs vara tillräckligt ovanlig eller "krisartad" för att den ska leda till att man förändrar eller överger sina rutiner.

Det finns andra möjliga faktorer som kan leda till att vi överger en rutin. Det rutiniserade handlingsmönstret kanske leder till ett misslyckande i något för individen, gruppen eller organisationen viktigt avseende, till exempel att nå de mål man ställt upp. Det kan hända att vi når en naturlig brytpunkt, en milstolpe, eller att vi möts av krav på förändringar vad gäller till exempel de arbetsuppgifter, den yrkesroll eller den arbetsorganisation vi ingår i.

Denna typ av förändringar utgör kanske nödvändiga, men dock knappast tillräckliga förutsättningar för avlärande av etablerade rutiner. Både alltför små och alltför stora förändringar tenderar av olika skäl att leda till undvikande. Det är till exempel ett välkänt fenomen att vi i kriser eller i situationer som man upplever som hotfulla tenderar att falla tillbaka på invanda rutiner. Vi kanske till och med kraftfullare än någonsin utnyttjar och hävdar värdet av etablerade rutiner och strategier för att hantera problem. Enligt principen; "mer av samma sak". Misslyckanden kan också tillskrivas andra orsaker än det egna handlandet. Uppenbarligen krävs därför något mer än yttre förändringar för att skapa förutsättningar för den eftersträvade balansen mellan anpassning och utveckling eller mellan rutin och reflektion. Vad är då detta "något" som dessutom krävs?

En viktig faktor i sammanhanget är att förändringen bör leda till att individen, gruppen eller organisationen också *subjektivt omdefinierar situationen* på ett sätt som gör nödvändigheten av ett avlärande tydlig. Man måste dessutom omsätta denna insikt i praktisk handling. Därmed är vi inne på individrelaterade faktorer och särskilt de faktorer som gäller individens motivation och beredskap för förändring av egna tanke- och handlingsmönster. Här kan olika typer av utbildning, lämpligt upplagd och genomförd, ha en avgörande betydelse för att bidra till att utmana och bryta individers eller grupperns arbetssätt, kunskaper, föreställningar och normsystem (jfr Larsson, 1996).

Viktiga faktorer som betonats inte minst inom vuxenpedagogisk forskning är också individens

syn på värdet av lärande och individuell utveckling och av självförtroende i betydelsen tilltro till sin egen förmåga att lära. Dessa faktorer beror för individen i hög grad på social bakgrund, utbildningsnivå och på tidigare erfarenheter av olika lärandesituationer. Här finns dock i många fall även en koppling till de kulturer som finns på en arbetsplats, bland annat de skillnader som finns mellan en arbetarkultur och en tjänstemannakultur, och de hinder som sådana kulturella skillnader kan utgöra för bland annat individuell kompetensutveckling. Exempel på kulturella aspekter som kan vara hindrande för ett utvecklingsinriktat lärande är normer som nedvärderar abstrakta arbetsuppgifter, vidareutbildning, meritering, karriär och individuellt ansvarstagande i arbetet (jfr Björkman & Lundqvist, 1992).

För att bryta etablerade rutiner och skapa förutsättningar för ett nytt lärande krävs ofta tämligen radikala förändringar i individens omgivning. Det krävs också förändring vad gäller hur vi som individer definierar, tolkar och praktiskt hanterar förändringar i vår omgivning. Vi ska i det följande närmare diskutera vad som krävs för att skapa gynnsamma förutsättningar för lärande i människors dagliga verksamhet.

## **6. Att skapa förutsättningar för ett livslångt lärande**

En huvudtes i denna uppsats är att lärandet i vardagen och särskilt i arbetslivet kan ha en nyckelroll för att främja ett bredare deltagande i ett livslångt lärande. Vad vet vi då i dag om vad som bör karakterisera ett arbete som främjar lärande? Hur kan denna typ av arbeten skapas? Vi ska här peka på några av de faktorer som verkar vara av betydelse för möjligheten att skapa lärande arbetsplatser (se vidare Ellström, 1992; 1996 b).

### *Arbetsuppgifternas karaktär är avgörande för möjligheterna till lärande*

Utgångspunkten är att skapa verksamheter där människor får möjligheter att lära i det dagliga arbetet, ett lärande som dessutom ska höja kompetensen hos medarbetaren. Avgörande för hur man lyckas med detta är hur arbetsuppgifterna är utformade, särskilt graden av komplexitet och i vilken utsträckning medarbetaren har kontroll över sitt arbete, över att utforma mål, lösa uppgifter och värderar resultaten. För att skapa goda förutsättningar för ett kvalificerat lärande bör man eftersträva högsta möjliga kontroll över arbetsuppgifterna för individen och dessutom lagom komplexa uppgifter. Den kanske viktigaste egenskapen hos arbetsuppgiften är att kraven på medarbetarens förmåga är tillräckligt höga. Uppgiften måste innebära något av en utmaning för individen.

En uppgift med alltför låg grad av komplexitet känns enformig. Man upplever sig ha få möjligheter till lärande och att man har en försämrad intellektuell förmåga. En alltför hög grad av komplexitet kan å andra sidan leda till försämrad prestation och stress. Särskilt om den höga komplexiteten går hand i hand med att man inte själv kan påverka tolkningen av

uppgiften eller själva utförandet.

### *Fördelningen av arbetsuppgifter bör befrämja delaktighet*

Om en viss verksamhet ska kunna uppfylla dessa krav bestäms i hög grad av hur arbetet organiseras, vilka arbetsformer man har och hur man utnyttjar sina tekniska system. Bland annat är det naturligtvis nödvändigt att noga tänka över hur man fördelar arbetsuppgifter dels mellan människan och tekniken, dels mellan olika befattningar inom organisationen.

Många arbetsplatser inom industrin, men även inom tjänstesektorn har arbetsuppgifter med ett komplext, det vill säga brett och varierat innehåll. På så sätt har de även en god lärandepotential. Komplexa arbetsuppgifter tycks också hänga ihop med ett stort utrymme för medarbetaren att själv ta beslut och styra det dagliga arbetet. Man kan dock även i många fall konstatera att organisationen ofta släpar efter. Detta inträffar när arbetet organiserats så att det inte medger att man fullt ut tar det utrymme för lärande som finns i arbetet tillvara. Detta skulle nämligen förutsätta att man i högre grad än i dag involverade de anställda i planering, analys, uppföljning och utveckling av verksamheten.

### *Erfarenhetslärandet står inte på egna ben - nödvändigt att integrera erfarenhetslärande och planerad utbildning*

Att vi hela tiden får erfarenheter i vårt samspel med omgivningen, innebär inte nödvändigtvis att vi också lär oss något av dessa erfarenheter (Brehmer, 1980). Ett viktigt villkor för lärande är att de aspekter av omgivningen, som vi ska lära något om är möjliga att observera, det vill säga att vi kan få information om konsekvenserna av våra handlingar. I många verksamheter används olika typer av IT-baserade informationssystem och beslutsstöd för att ge de anställda bättre tillgång till information för att komma tillrätta med problemet. Kravet på god information är naturligtvis viktigt. Lika viktigt är naturligtvis att tillgänglig information faktiskt utnyttjas. Detta kräver i många organisationer en utveckling av arbetsorganisationen som motiverar medarbetarna att utnyttja tillgänglig information. Detta kan till exempel ske genom att i högre grad involvera medarbetarna i analys och värdering av information som en del i arbetet med uppföljning och utveckling.

Ska vi lära av erfarenheter förutsätter det emellertid också, som ovan berörts, att vi har kunskaper, som hjälper oss att identifiera och tolka den information som erfarenheten ger oss. Vi har således en slags Moment 22-situation. Lärande baserat på erfarenheter tycks förutsätta att vi har tillgång till kunskap eller mentala modeller, som hjälper oss att identifiera och tolka den information som erfarenheten ger oss. Samtidigt visar det sig, redan för måttligt komplexa uppgifter, vara mycket svårt för individen att utveckla tillräckliga kunskaper på basis av erfarenhet.

En slutsats av detta är att erfarenhetslärandet så att säga inte kan stå på egna ben, utan måste stödjas med lärande genom olika former av planerade utbildningsinsatser. Dessa bör då inriktas på att främja kunskapsutveckling hos individen, som kan utgöra kunskapsbas för observation och tolkning av olika handlingars konsekvenser eller effekter. En annan möjlighet för att stödja erfarenhetslärandet är att skapa tillfällen för erfarenhetsutbyte och reflektion i det dagliga arbetet. Reflektion är ett nödvändigt villkor för ett kvalificerat lärande. Detta påstående utgör ett centralt tema inom ett flertal teorier om vuxnas lärande. Reflektion som en planerad aktivitet för lärande kan innebära att återkommande tillfällen för reflektion skapas i anslutning till en verksamhet. Verksamhetens aktörer ges möjligheter att distansera sig ifrån och kritiskt granska den dagliga verksamheten, i mindre grupper och under handledning.

### *Betydelsen av en arbetsgemenskap som främjar lärande*

Vi har här diskuterat lärande i första hand med utgångspunkt från den lärande individen. Inte minst de senare årens forskning om lärande i olika kontexter har emellertid betonat lärandets sociala och kulturella karaktär, det vill säga att lärande i arbetslivet sker genom individens delaktighet och medverkan i en arbetsgemenskap och inom ramen för en organiserad verksamhet. I detta perspektiv blir grupprocesser inom arbetslag, och förhållande arbetsplatskulturer viktiga faktorer som både kan underlätta och försvåra lärande och kompetensutveckling.

Det lagarbete som förekommer inom många typer av verksamheter kan vara en viktig arena för erfarenhetsutbyte och lärande. Samtidigt fungerar olika arbetslag naturligtvis olika väl som lärandemiljö. En rad negativa faktorer som kan försvåra lärande i sådana sammanhang är lätta att identifiera. Hit hör bland annat förekomsten av intressekonflikter och "revirbevakning" inom arbetslag t ex i samband med breddning eller utveckling av arbetsuppgifter, samt en "vi"-dom anda, dvs "vi" inom en viss personalkategori, ett visst lag eller personalgrupp kontra "dom" inom andra personalkategorier eller inom ledningen.

En annan viktig faktor i detta sammanhang hur arbetslagets är sammansatt med tanke på deltagarnas bakgrund, kön, erfarenheter och kompetens. Det gäller att balansera mellan, å ena sidan, en alltför stor heterogenitet av attityder, personlighet, kompetens och liknande, med dess risker för destruktiva konflikter och, å andra sidan, en alltför hög grad av homogenitet med åtföljande risker för likriktning i tankesätt och beteendemönster inom laget. Aktuell forskning om lärande i organisationer visar också på betydelsen av att i organisationer försöka förena heterogenitet, det vill säga variation, i syfte att främja idéutveckling och lärande, och homogenitet, det vill säga likhet, i syfte att främja kommunikation och genomförande av fattade beslut.

Detta resonemang leder oss över på betydelsen av de kulturer som finns på en arbetsplats. Som tidigare nämnts kan kulturella faktorer utgöra hinder både för arbetsorganisatorisk förändring och för individuell kompetensutveckling på många arbetsplatser. Exempel på kulturella aspekter som i stället stödjer lärande är:

- \* en betoning av handling, initiativ och risktagande.
- \* en tolerans för olikheter i uppfattningar, osäkerhet och felhandlingar.
- \* en betoning av och uppmuntran till reflektion över och kritisk prövning av den egna arbetsplatskulturen - särskilt de vedertagna "sanningarna" om vad som är naturligt, möjligt och önskvärt.

Att förändra kulturen på en arbetsplats i en riktning som mer stödjer lärande förutsätter ett medvetet och tidskrävande förändringsarbete. Detta måste även omfatta förändringar av organisationens struktur. Förändringsarbetet på arbetsplatsen förutsätter ofta en ökad decentralisering, att arbetsuppgifter samordnas över traditionella befattningsgränser och dessutom en ökad delaktighet för de anställda i planering och verksamhetsutveckling. Detta ställer naturligtvis också stora krav på en medveten, uthållig ("förändringsarbete tar tid") och helhetsinriktad satsning från verksamhetens ledning.

## **7. Acceptera - att det krävs en bättre integration mellan arbete, lärande och utbildning!**

Huvudtesen i denna uppsats har varit att lärandet i vardagen och särskilt i arbetslivet kan ha en nyckelroll för att främja ett livslångt lärande på bred front i samhället. Detta kan möjliggöras genom att utvecklingen med avseende på teknik och arbetsorganisation, om än motsägelsefylld, tycks kunna utgöra motor för grundläggande förändringar vad gäller förhållanden synsätt på och former för arbete, lärande och organisation. Detta sker dock inte genom någon form av automatik. I den mån det går att skapa förutsättningar för ett mer kvalificerat lärande för stora grupper i arbetslivet beror i hög grad på de val som ledningar, fackliga organisationer och anställda gör i samband med beslut om verksamhetens utformning och organisation. Här torde objektivt sett finnas stora möjligheter till frihet i de val man gör. Utmaningen ligger i att identifiera och utnyttja denna frihet.

En viktig del i en sådan strategi gäller, för det första, behovet av integration mellan produktion och lärande, det vill säga behovet av att skapa en mer lärandeintensiv produktion. Konkret innebär detta att man måste skapa ökade förutsättningar för alla anställda att som en del i sitt dagliga arbete kunna pendla mellan ett handlande som baseras på rutin och ett handlande baserat på reflektion. Detta kan i de flesta verksamheter ske genom att man i högre grad utnyttjar de besluts- och förändringsprocesser, som dagligen förekommer naturligt i arbetet.



Detta kan göras till tillfällen för planering och reflektion inom och mellan olika personalgrupper, genom att till exempel involvera de anställda i uppföljning och utveckling av verksamheten.

En annan central faktor rör behovet av en integration mellan lärande på arbetsplatsen och den vuxenutbildning som bedrivs i samhällets regi, och kanske även mellan olika former av vuxenutbildning (kom vux, folkbildning, AMU). Som vi tidigare konstaterat står det erfarenhetsbaserade vardagslärandet knappast på egna ben, utan behöver kompletteras med olika former av planerad utbildning. Det "rena" erfarenhetsbaserade lärandet tenderar att förbli bundet till en viss situation och får därför ett begränsat värde för att möta och klara av nya situationer. Den teoribaserade, formella utbildningen har å sin sida brister som hänger samman med svårigheterna att föra över det man lärt sig i klassrummet till praktiskt handlande i konkreta situationer. Mycket talar således för att man bör finna former för ett bättre växelspel mellan dessa båda former av lärande.

## 8. Referenser

- Ball, S. J. & Larsson, S. (Eds.) (1989). *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. New York: The Falmer Press.
- Berggren, C. (1990). *Det nya bilarbetet. Konkurrensen mellan olika produktionskoncept i svensk bilindustri 1970 - 1990*. Lund: Arkiv avhandlingsserie.
- Bergman, P. (1995). *Moderna lagarbeten*. Lund: Arkiv.
- Berryman, S. (1993) Learning for the Workplace, i Darling-Hammond, L.(ed.) *Review of Research in Education*. Washington D,C: American Educational Research Association
- Björkman, T. & Lundqvist, K. (1992). "Smart Production" - processindustrins framtidsmodell? *En studie av Berol Nobel*. Stockholm: KTH/Castor AB.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic.
- Brehmer, B. (1980). In one word: not from experience. *Acta Psychologica*, 45, 223-241.
- Brunin, G. & Nilsson, A. (1995). *Läran om arbetets Ekonomi. Om arbete och produktivitet i modern produktion*. Stockholm: Tiden.
- Carnoy, M. & Levin, H. M. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Collins, R. (1981). The Microfoundations of Macrosociology. *American Journal of Sociology*, 86 (March).
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*.

Stockholm: Publica.

- Ellström, P.-E. (1996 a). *Yrkeskompetens och lärande i processoperatörers arbete. En översikt av teori och forskning samt tillämpningar inom NUTEK:s DUP-program..* Stockholm: NUTEK (under utgivning).
- Ellström, P.-E. (1996 b). *Arbete och lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete.* Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (Red.) (1996). *Livslångt lärande.* Lund: Studentlitteratur (under utgivning).
- Gustavsson, B. (1996). *Att leva och lära livet ut - livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv.* I P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (1996).
- Härnqvist, K. (1989). *Comprehensiveness and Social Equality.* I S. J. Ball & S. Larsson (1989).
- Härnqvist, K. (1992). *Utbildningsreformer och social selektion.* I R. Åberg (Red.) (1992).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Larsson, S. (1996). *Vardagslärande och vuxenstudier.* I P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (1996).
- Larsson, S. med flera (1986). *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd.* Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 57.
- Nordiska Ministerrådet 1995:3. *Guldtavlor i gräset. Livslångt lärande för alla.* Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Osterman, P. (1991). *Arbetsorganisation och produktivitetutveckling.* Expertrapport 4 till produktivitetsdelegationen. Stockholm: SOU 1991:82.
- Rubenson, K. (1989). *Swedish Adult Education Policy in the 1970s and 1980s.* I S. J. Ball & S. Larsson (1989).
- Rubenson, K. (1996). *Livslångt lärande - mellan utopi och ekonomi.* I P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (1996).
- Rubenson, K. & Willms, D. (1993). *Human Resources Development in British Columbia.* Vancouver: Centre for Policy Studies in Education, UBC.
- SOU 1996: 27 *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande.* Stockholm: Delbetänkande av kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna.
- Volpert, W. (1988) *What Working and Learning Conditions are Conducive to Human Develop-*

*ment*. Stockholm: Arbetsmiljöfonden. Paper presented at the Swedish-German Workshop on the Humanization of Working Life.

Willis, P. (1977). *Learning to Labor*. Lexington, Mass.: Heath.

Åberg, R. (Red.) (1992). *Social bakgrund, utbildning, livschanser*. Stockholm: Carlssons.