

Kirsten Weber

**Ambivalens og erfaring:
Mod et kønsdifferentieret læringsbegreb**

**En analyse af kvinders læreprocesser i
Fagbevægelsens Interne Uddannelsessystem**

Ph.d. afhandling

**Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen
Roskilde Universitetscenter**

1995

Afhandlingen er udgivet af
Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen
Roskilde Universitetscenter
CAT-pavillonen
Postbox 260
4000 Roskilde

ISSN: 0905-8109
ISBN: 87-7349-284-1

Copyright: Kirsten Weber
Eftertryk med kildeangivelse tilladt.

Tryk: Specialtrykkeriet Viborg 1995

Afhandlingen indgår som nr. 33/95 i
Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
Yderligere eksemplarer af afhandlingen kan rekvireres
ved henvendelse til ovenstående adresse eller på
tlf. 46 75 77 81, lokal 2515.

Bag i bogen findes en liste over tidligere udgivelser i skriftserien.

Følgende personer er pr.1/7-1995 tilknyttet
Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen:
Peter Alheit, Anders Siig Andersen, Linda Andersen, Vibeke Andersen, Søs Bayer,
Litha Christiansen, Morten Gjedsted, Leif Hansen, Knud Illeris, Mette Iversen, Ejler
Johansen, Eva Junge, Christian Helms Jørgensen, Jan Kampmann, Randi Kaas, Christi-
an Kjærsgaard, Kirsten Larsen, Vibeke Lihn, Ingeborg Netterstrøm, Henning Salling
Olesen, Flemming Pedersen, Helle Prendal, Jørgen Rafn, Birgitte Simonsen, Finn M.
Sommer, Lars Ulriksen, Anders Vind, Niels Warring og Kirsten Weber.

Indholdsfortegnelse

Forbemærkning	7
1. Hvorfor læreprocesser?	
- Om afhandlingens baggrund, progression og afgrænsning	9
1.1 Voksenpædagogikken mellem to stole: Afhandlingens voksenpædagogiske udgangspunkt	9
1.2 Fagbevægelsens "udvidede politisk-kulturelle mandat": Afhandlingens fagforeningspædagogiske udgangspunkt	13
1.3 Evalueringsforskningens elendighed: Kvalitative analyser som svar på organisatoriske spørgsmål ? - et afledt perspektiv	16
1.4 Problemformulering	18
1.5 Afhandlingens opbygning	19
2. Uddannelse, læreprocesser og holdningsdannende undervisning	23
2.1 Uddannelsesfunktioner, effekt og læreprocesser	23
2.2 Rammeforståelse og teoretisk tradition: Hverdagsbevidsthed og erfaring	28
2.3 Hverdagsliv og læreprocesser	32
2.4 Hverdagsliv og livshistorie	34
2.5 Hverdagsbevidsthed og læring	38
2.6 Rammeforståelse og effektundersøgelsens resultater	43
2.7 Om kønnet som erfaret virkelighed	46
3. Social læring: Et begreb for kvinders erfaringsdannelse	51
3.1 Det empiriske felt: Kvinderne - og den teoretiske ambition	51
3.2 Social læring og selvregulering	52
3.2.1 Erfaringsteori og feministisk kritik	52
3.2.2 Social læring og erfaringsteori	56
3.2.3 Social læring og forskellige slags kvindeliv	60
3.2.4 Kvinder og ideologiske kvindebilleder	63
3.2.5 Sociale læreprocesser og pædagogik	67
3.3 De ubevidste psykiske dimensioner i læringen	71
3.3.1 Hverdagskommunikationens betingelser og den subjektive, kønsspecifikke tilegnelse af hverdagens flertydighed	71
3.3.2 Læreprocessens ubevidste ressourcer: driftdynamikker, livshistorie eller hverdag ? Implikationerne af de teoretiske grundbegreber for læreprocesser og læreblokering	75

3.3.3 Erfaringens rytme:	
Realitetserfaring, prøvehandling og separation	80
3.3.4 Ambivalens og dobbelt fornægtelse	85
3.3.5 Eksemplarisk læring og kulturel forandring	91
3.4 Ambivalens, fagligt arbejde og FIU	100
3.4.1 Læreprocesforståelse og FIU-pædagogik	100
3.4.2 Ambivalens og fagligt arbejde	103
3.4.3 Pædagogikken ?	107
4. Tillidsrepræsentanter og tolkningsrammer	111
4.1 Tillidsrepræsentantens hverdag	111
4.1.1 Modsætninger, konfliktpotentialer og kvalifikationskrav	111
4.1.2 Medlemmernes oplevelser af fagforeninger og tillidsvalgte: et par undersøgelsesresultater og fremtidsperspektiver	114
4.2 Faglig uddannelse til identifikation med aggressor:	
Jytte og Guds udvalgte	119
4.3 Tekst, tolkning og validering	130
4.3.1 Tema, gruppediskussion og dybdehermeneutisk tolkning	130
4.3.2 Forskeren og forskerpersonligheden	136
4.3.3 Tolkningspraksis	139
4.3.4 Valideringsproblematikken	143
4.4 Om psykoanalytisk teksttolkning	151
4.4.1 Det psykoanalytiske fundament:	
Fra drøm og leg til tekst og symbol	151
4.4.2 Symbol og sprog	154
4.4.3 Tilbage til tolkningspraksis	161
5. Kvinder i uddannelse	165
5.1 At tale med kvinder - at tale i uddannelse	165
5.1.1 Hvorfor de er så glade ?	
Kvindelige ambivalenser, uddannelsesrum og tekst som teoretisk og metodisk udfordring	165
5.1.2 Interviewsituationen og tekstens karakter	167
5.1.3 Diskussionens rammefaktorer:	
Fagbevægelsen som kinesisk æske	173
5.1.4 Tekstproduktion og teksttolkning i praksis	176
5.2 Kvinder taler	179
5.2.1 Situationen og selvfrestillingen	179
5.2.2 Mona: Livsfaseovergang og traditionel eller karriereorienteret kvinderolle ?	182

5.2.3 Mette - faglig karriere, men hvorfor ?	196
5.3 Mona og Mette i FIU	212
5.3.1 Alt det vi ikke taler om	212
5.3.2 Modsætninger og ambivalens	216
5.3.3 Den blokerede erfaring - og sidegevinsterne	219
5.3.4 Mona og Mette i en underviseroptik	221
6. Menneskelig erfaring	
- organisationen som barriere eller udviklingsrum ?	
- og et par andre perspektiver	223
6.1 Perspektiver ?	223
6.2 Fagforening og offentlighed	225
6.2.1 Erfaring og offentlighed revisited	225
6.2.2 Fagbevægelse som erfaringsbetingelse:	
Delegation eller participation ?	226
6.2.3 Participation og organisationsfantasi	229
6.3 Forskningsperspektiver	232
Referencer	235
English Summary	259

Forbemærkning

Det er alment kendt, at den danske erfaringspædagogik - ikke blot på voksenuddannelsesområdet - i 1970'erne og 80'erne hentede inspiration i den vesttyske diskussion - hos Oskar Negt og andre mere eller mindre kætterske børn af Frankfurter-skolen og den kritiske teori. Selv arbejdede jeg i 70'erne og frem til midten af 80'erne med begrebet om *hverdagsbevidsthed*, udarbejdet af Thomas Leithäuser, og med Ulrike Prokops begreb om *kvindelig livssammenhæng*. At anerkende disse inspirationer har således i dag mest karakter af at bekende sig som del af en generation, for hvem den kritiske teoris generationer og afskygninger - og kritikken af den politiske økonomi som uafkrystelig horisont - blev en åndelig skæbne.

Når inspirationen sidenhen også har fået karakter af akademisk løbebane, skyldes det parallelbevægelser i den danske og den tyske forskningsinteresse. Udfordringen - at udvikle erfaringsbegrebet til et mere konkret genstandssensitivt niveau uden at tabe dets kritiske gehalt - er blevet taget op fra flere, forskellige vinkler. Selv ville jeg næppe have kastet mig over ambitionen om et sådant teoretisk/empirisk udviklingsarbejde, uden de 10 års voksenpædagogisk erfaring, jeg oparbejdede mellem min magisterkonferens fra Københavns Universitet i 1981 og starten på mit stipendium på Roskilde Universitetscenter i 1990.

Skønt jeg allerede i 1983 gennemførte et større empirisk og uddannelseskritisk arbejde ud fra begrebet om hverdagsbevidstheden, er det i dag klart, at de erfaringer med reflekteret empirisk arbejde som på meget forskellig vis er oparbejdet i Tyskland - Bevidsthedsteoretisk af Leithäuser, Birgit Volmerg, m.fl. i Bremen, kulturanalytisk af Alfred Lorenzer, Ulrike Prokop, m.fl. i Frankfurt, omkring arbejdsliv og kvindelig af Regina Becker-Schmidt, m.fl. - og ikke mindst fagforeningsteoretisk og -kritisk af Christine Morgenroth i Hannover - har været teoretiske livliner for nærværende analyse af kvinders læreprocesser i den danske fagbevægelse.

Og da enhver ved hvordan Negt og Leithäuser ser ud, så siger jeg tak for - forskellig - inspiration til Birgit Volmerg, Christine Morgenroth og Regina Becker-Schmidt.

Den internationale kontakt ligger i Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens historie. Realiseringen af de besøg og diskussioner, der har været af værdi for mig, er så i øvrigt muliggjort af Forskerakademiets støtte til forskeruddannelsesprogrammet i erhvervs- og voksenuddannelse ved Roskilde Universitetscenter, og af støtte fra Statens humanistiske Forskningsråds "Netværk vedr. udvikling af voksenpædagogik som teoriområde".

Netværket har også haft betydning for den almene teoretiske afklaring. I denne sammenhæng har særlig løbende diskussion med mag.art. Birger Steen Nielsen og samarbejdet om antologien "Arbejde og subjektivitet" (RUC 1994) været af værdi.

Afhandlingen er et produkt af et samfinansieret projekt/kandidatstipendium under Forskerakademiet 1990-93. Jeg skylder akademiets økonomiske konsulent Leif Bang-Udesen tak for juridisk klarsyn og venlige ord, da Fagbevægelsens interne Uddannelser, som cofinansierede mit stipendium, i 1992 ikke kunne beslutte sig til at financiere min barselsorlov. Den generelle atmosfære af kompetence og venlighed har i øvrigt været kendetegnende for Forskerakademiet i alle sammenhænge, hvor jeg som stipendiat har haft brug for kontakt - ligefra min første forespørgsel om stipendiaters styrelseslovmæssige placering i 1990, som gav mig en vis "Laurits" i røret med en lang, teknisk korrekt redegørelse, og en advarsel, der sidenhen skulle vise sig relevant: Pas på din tid! Lad universitetet passe sig selv! - til mere tekniske problemer.

Roskilde/København
Juni 1995

Kirsten Weber
Forskningsadjunkt, mag.art. et cand.mag.

Kap. 1 Hvorfor læreprocesser?

- Om afhandlingens baggrund, progression og afgrænsning

Nærværende arbejde er produceret i et spændingsfelt mellem to interesser: min personlige interesse for voksenalderens læreprocesser, udviklet og kvalificeret gennem to årtier (se f.eks. Jensen & Weber 1979, Weber 1981, Johansen & Weber 1983 a&b, 1984, Salling Olesen & Weber 1989, Weber 1990, Weber 1994a¹) - og den organiserede forskningsinteresse i fagbevægelsens uddannelser, bla. FIU, som Erhvervs- og vokse-uddannelsesgruppen på RUC har opdyrket i samme periode.

1.1 Voksenpædagogikken mellem to stole: Afhandlingens voksenpædagogiske udgangspunkt

Formidlingspunktet mellem min forskningsinteresse og den organiserede politiske uddannelse ligger i læreprocesforståelsen: Læring finder sted som en social og historisk særlig proces, og er således i bred forstand altid "politisk". Mit udgangspunkt ligger i så henseende i 70'enes og 80'ernes fag- og professionskritiske traditioner, konkret i den kritiske socialisationsteori. Den position og dens fortsatte udsagnskraft skal jeg diskutere omfattende nedenfor. For projektets udgangspunkt betyder det slet og ret, at den formaliserede politiske uddannelse, som fagbevægelsen har udviklet, kan opfattes som et krystallisationspunkt for den almene erkendelse, at ingen påvirkninger er neutrale eller værdifri. Fagbevægelsen tager meget konkret hånd om dette, den bedriver almen politisk oplysning og intern skoling, der vedkender sig en interesse - som her i 90'erne undertiden fremstår nærmest rørende gammeldags. Det stiller bevægelsen og dens uddannelse som et særlig interessant objekt for en kritisk analyse: Hvad sker der, når man så konkret udmønter en kritisk erkendelsesinteresse som positiv oplysning? Måske kommer den kritiske erkendelsesinteresse først til udfoldelse, når også den kritiske oplysning bliver kritikobjekt?

¹ Hertil kommer en meget lang række anmeldelser og polemikker i 70'erne, trykt i "Pædagogik-Bladet"/Institut for teoretisk pædagogik ved Københavns Universitet (vedr. f.eks. Bo Jacobsens voksen- og erfaringspædagogiske produktion, projektpædagogik, m.v.), i tidsskriftet politisk revy (som medforfatter til "Uddannelsesgruppens" artikler om uddannelsespolitik og arbejderuddannelse) samt i de studenterpolitiske offentligheder omkring det københavnske Studenterråd og Danske studerendes Fællesråd.

Jeg betegner min interesse som *læreprocessteoretisk* til forskel fra pædagogisk, til trods for, at såvel dette projekt som samtlige andre primære opgaver gennem årene har været egentlig er voksenpædagogiske, i fagforeningsssammenhæng oven i købet fordoblet i form af en udviklings- hhv. en evalueringsinteresse.

Jeg opfatter nemlig *læreprocessteorien* og på den anden side den historiske *rammefaktoranalyse* som nødvendige udgangspunkter for at forstå og udvikle pædagogisk teori og praksis. Begrebet om rammefaktoranalysen er egentlig en i Skandinavisk sammenhæng meget præcist defineret kategori, en sociologisk baseret analyse måde på uddannelserne, der markerer sig til forskel fra traditionel læreplansteori og didaktik (Lundgren 1984). Jeg anvender begrebet lidt bredere som opsummering af en bred teoretisk ambition om at indfange hvilke såvel objektive samfundsmæssige (sociologiske) som kulturelle og bevidsthedsmæssige forudsætninger for uddannelse, såvel som disse forudsætningsers respektivt modsætningsfyldte karakter. Jeg ser feltet uddannelse som et, hvor forskellige interesser krydser, og hvor de indre modsætninger i enkelte aktørers interesser eksponeres. Min version af rammefaktoranalysen er altså ikke blot sociologisk, ej heller bekender den sig til den særlige sociologiske tradition, som de inspirerende svenske forlæg gør brug af. Min indgang til feltet uddannelse har på eet plan karakter af en "interessentmodel", men den teoribaserer og differentierer forståelsen af interesserne hinsides sådanne modellens funktionalisme. I dette arbejde, som er overvejende læreproces-orienteret og subjektivtets-teoretisk, inddrager jeg således gang på gang den konkrete situation, den historiske setting - fagbevægelsen som historisk magtfaktor, som organisation og som kultur².

Pædagogikkens udvikling har heroverfor været præget af dens forsøg på at forstå sig selv, skabe egen indre konsistens (klassisk almen pædagogisk: Grue-Sørensen 1965 eller voksenpædagogisk: Breinholdt (e.a.) 1988/Weber 1988) eller helt klassisk skrive sin egen historie (Grue-Sørensen 1966)³. Denne type lukning om selvstændiggjorte

² Arbejds måden foreligger illustreret mhp pædagoguddannelserne i Weber 1993e, mhp universitetsuddannelse i Weber 1990 og mhp daginstitutioner i Weber 1993f.

³ "Opdragelsens historie" af Knud Grue-Sørensen er et fortræffeligt eksempel på hvorledes det enkeltfaglige univers lukker sig om sig selv og bliver ganske vanskeligt at relatere til nogen oplevet virkelighed som realabstraktion. Grue skelner angiveligt i sine arbejder mellem opdragelsen som det faktisk praktiserede, og pædagogikken som tankerne herom - men opdragelsens historie består af tanker om børn og opdragelse, der af forskellige grunde og med forskellig vægt kan findes i filosofi- og idéhistorien. Hverken realhistorien eller idéhistorien strukturerer fremstillingen, det gør alene genstanden: børn og opdragelse. Derfor vægtes forskellige historiske perioder og forskellige mere eller mindre betydende forfatterskaber ganske vilkåreligt og værket taber enhver indre sammenhæng. Efter min opfattelse er det således selve Grue-Sørensens fagopfattelse (jvf. Grue-Sørensen 1965) der bevirker, at værket - trods sin karakter af eneste større værk på dansk - af generationer af lærer- og pædagogstuderende opleves som uvedkommende og kedeligt. Det har slet og ret ikke en indre struktur, der kan relateres subjektivt til. Det lader sig kun læse i forlængelse af enten en realhistorisk eller en idehistorisk ramme, hvilket blev min generation forundt i de fagkritiske modorganiseringer i 70'erne.

problemstillinger ses ofte som en iboende tilbøjlighed ved kulturområder, der etableres som i historisk forstand "unge" videnskaber - og som desværre netop gennem lukningen afkapper muligheden for, at refleksionen over kulturen faktisk kan udvikles til videnskab. Pædagogik er som alle andre genstandsfelter et socialt etableret og historisk konstitueret praksisfelt. Pædagogikken skiller sig ud som særegen social praksisform, og kræver sidenhen sin begrundelse i form af teori, i kraft af de sociale og historiske funktioner, der er blevet nødvendige, og som den varetager. De er så helt tydeligt i det konkrete felt: fagbevægelsen, der definerer uddannelse som en funktion af og en recept på løsning af de historiske opgaver ! Det er endvidere en stærkt synlig pointe i netop disse år indenfor voksenuddannelsesområdet, hvor voksenpædagogik som ny disciplin udvikles, differentieres og underlægges professionalisering i takt med at voksenuddannelsesfeltet udvides, omdefineres, etc. af arbejdsmarkeds- og uddannelsespolitiske kræfter (Salling Olesen 1985 + 1993a, Weber 1994a, 1994b, Fjord Jensen 1995).

Pædagogikken kan ikke forstå sig selv uden at forstå sine historiske *betingelser*, sine rammefaktorer. Nok så væsentligt er det imidlertid, at pædagogikken ganske ofte i teori og praksis dokumenterer, at den ikke begriber sin genstand: menneskers læring. Ligeså længe der har været didaktik - og det vil jo sige siden Comenius - har man diskuteret pædagogikkens indhold, det didaktiske "hvad", og dens metode, det didaktiske "hvordan" - og man har gennemgående tolket de indlæringsresultater, man kunne registrere som effekter af den pædagogiske praksis, der igen var begrundet i den pædagogiske teori. Trods mangeårig diskussion af om der kunne være tale om den såkaldte "intentionelle fejlslutning", om man evt. forveksler intention og resultat - en følge af f.eks. den strukturalistisk inspirerede institutionskritik - kan man ikke sige, positionerne er blevet formidlet teoretisk. Man kan stadig finde positioner, der fastholder, at samfundet reproducerer sig og mennesker socialiseres forholdsvis uafhængig af den teoretisk pædagogiske skyggeboksning, der foregår omkring deres konkrete liv og angiveligt begrunder hverdagens rytmer. Ligeledes kan man i pædagogikken stadig finde en lettere idealistisk lukning omkring metoders og organisationsformers fortræffelighed - tænk blot på den aldrig helt forstummede diskussion "for" eller "imod" projektarbejdsformen.

Problemet fordobles i øvrigt uddannelsespolitisk, f.eks. i debatter om skolens og uddannelsernes socialt nivellerende funktioner. Er skolen en selvstændig socialt nivellerende kraft - eller er der større historiske kræfter på spil, der gør det muligt for generationer af politikere og skolefolk, at tage historiens gang til sig som resultat af egne præstationer ? Debatteerne har ikke ført til, at der i pædagogisk teori ret ofte træffes sensitive refleksioner over det forhold, at pædagogikkens mål er, at *nogen lærer noget*, dvs. at læringen ikke finder sted uafhængig af, hvem der lærer, hvornår, hvorfor, etc. Denne mangeldimension i pædagogikkens selvrefleksion manifesterer sig aktuelt derved, at der i ekspanderende felter såsom voksenuddannelserne, produceres megen viden om bestemte deltagergrupper i bestemte typer uddannelse: langtids-

arbejdsløse i uddannelsestilbud, voksne kvinder på daghøjskoler, etc. - mens den pædagogiske psykologi forsat kun kan tilbyde abstrakte og ahistoriske motivationskategorier. Der er slet og ret et hul i begrebsapparaterne lige dér, hvor pædagogikkens "råstof", læreprocessen, foregår. Måske er der tilsvarede blinde pletter i de pædagogiske professioners selvforståelse. Det kan i givet fald vel forklares eller i hvert fald belyses samfundsteoretisk udfra pædagogikkens funktion som funktionaliseret lønarbejde og som magtudøvelse - ved siden af de officielle dannelses- og kvalifikationsfunktioner.

1.2 Fagbevægelsens "udvidede politisk-kulturelle mandat": Afhandlingens fagforeningspædagogiske udgangspunkt

Projektets problemstilling kan samtidig ses som en konkret - og eksemplarisk - version af fagbevægelsens krise eller opbrud. Selvom fagbevægelsen i de skandinaviske lande (og Belgien) fremdeles har en høj formel tilslutning, der det blevet et tiltagende prekært spørgsmål, hvad der ligger i denne tilslutning. Hvad er det for et mandat, medlemmerne har givet deres organisation? Er det bare at være værn om de traditionelle løn-interesser, henholdsvis bestyrer af A-kassen? Er det at være garant for den almene samfundsmæssige solidaritet og velfærdsstaten? Eller udvikler der sig nye kulturelle og politiske opgaver og en ny relation mellem medlemmer og organisation?

Det er næppe nogen underdrivelse at udnævne disse spørgsmål til nogle af de afgørende for for de velfædsstatslige samfunds demokrati-begreb og fremtidige udvikling. I hvert fald ikke når de som hos Oskar Negt og andre stilles som på den ene side konkrete kritiske spørgsmål til fagbevægelsen, på den anden side civilisatoriske utopier om et uddybet og libertært demokrati med rod i det levende arbejde (Negt 1985, Zoll 1988).

Fagbevægelsens "indre reproduktion" i betydningen: dens organisatoriske kadreuddannelse og dens måde at organisere erfaringer og følelser med rod i det daglige virke som organisationskompetencer er formentlig et af de mere følsomme barometre for, hvordan denne proces spænder af. De er langt mere følsomme end organisationsprocenter (selvom de direkte indvirker på budgetterne) og opinionsundersøgelser (selvom de fanger holdninger og handlingsperspektiver på det niveau, som umiddelbart er mest relevant for fagbevægelsens eksisterende apparat). Vores undersøgelse af uddannelsessystemet befinder sig i hjertet af denne reproduktion - og det har været fuldstændig bevidst for opdragsstillerne.

Effektundersøgelsens formål blev formuleret således:

"Formålet er at vurdere sammenhængen mellem FIUs målsætning, undervisningen i praksis, og deltageres hverdag og livssituation. Herunder vil undersøgelsen især:

- belyse hvordan FIU-uddannelsen fungerer i forhold til deltageres hverdagssituation og handlemuligheder som faglige tillidsfolk, såvel med sigte på arbejdssituationen som på andre områder*
- give en vurdering af særlig den tværfaglige del af grunduddannelsens pædagogiske tilrettelæggelse og indhold, og sammenhængen mellem uddannelsens forskellige dele.*

- give et grundlag for en fremtidig integreret evaluerings- og udviklingsproces udført af underviserne i FIU, så en pædagogisk revision indgår i den enkelte undervisers planlægning.

Udgangspunktet for undersøgelsen er, at FIU-uddannelsens centrale formål er kvalificering og oplysning af faglige tillidsrepræsentanter, men at denne kvalificering og oplysning ikke er begrænset til deres faglige hverv som valgte eller organisationsansatte i snæver forstand. Det er ikke sigtet at lave en snæver pædagogisk evaluering, men en bredere vurdering af hvordan uddannelsen som samlet forløb fungerer i forhold til faglige tillidsfolks faktiske hverdag, og at styrke uddannelsessystemets og underviserens pædagogiske selvregulering og udvikling.

Baggrunden er bla. den udvidelse af fagbevægelsens opgaver og de ændringer i fagbevægelsens virkemåde, som må forventes i fremtiden. Arbejdets ændrede placering i fremtidens hverdagsliv, kravet om et uddybet demokrati og den indre strukturudvikling i fagbevægelsen stiller nye krav til de faglige tillidsfolk, og FIU må udvikles ud fra disse behov.

FIU-uddannelserne har i høj grad haft til formål at lægge grunden til en bred faglig og politisk aktivitet, der gik videre end til at varetage valgte repræsentanters traditionelle og aftalemæssige opgaver. Det må imidlertid også konstateres, at deltagerne langt fra altid handler politisk og personligt i hverdagen, sådan som man skulle forvente i forhold til uddannelsernes indhold og kursisternes tilkendegivelser under kurserne. Dette er i sig selv en del af baggrunden for at foretage en effektundersøgelse." (Andersen (e.a.) 1993, p. 8)

Sammen med den såkaldte APL-undersøgelse⁴ (Jørgensen 1992, Bild 1993a&b), der siden har belyst medlemmernes forhold til fagbevægelsen og velfærdsstaten, er den et af de få eksempler på, at fagbevægelsen har bedt uafhængige forskere gennemføre dyberegående analyser af indre anliggender. Specielt effektundersøgelsens kvalitative del rummer en analyse af de subjektive konflikter, som fagbevægelsens objektive samfundsmæssige krise afsætter sig, og det rum, disse subjektive konflikter har til bearbejdning i fagbevægelsens indre organisation.

Undersøgelsen indgik i et bredere defineret forskningsmiljø vedr. fagforeningsuddannelser og politisk erfaring (jvf. f.eks. Andersen 1990, Andersen & Sommer 1989, 1991 og 1993, Hansen 1990, Salling Olesen 1990 og 1993c, Sommer 1990, Sommer,

⁴ APL står for Arbejdsliv og politik set i et lønmodtagerperspektiv, et projekt gennemført af CARMA/Center for Arbejdsmarkedsforskning ved Aalborg Universitetscenter for LO. Som forskningsprojekt skulle det afdække LO-medlemmernes baggrunde, erfaringer og ønsker i forhold til arbejdslivet, fagforeningen, velfærdsstaten og familien. Opdraget er således langt bredere end FIU-effektundersøgelsen, der i højere grad befundet sig "hjemme i fagbevægelsens familie", i den interne offentlighed. Forholdet mellem de to undersøgelseres resultater er kort diskuteret i Salling Olesen & Weber 1993.

Andersen & Salling Olesen 1993, Weber 1993a&c, Weber & Salling Olesen 1994) der fra starten af 1980'erne har udviklet sig i og omkring Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen på Roskilde Universitetscenter. Forskningsfeltet udviklede sig gennem enkeltpersoners engagementer i forskellige større og mindre projekter gradvis til et teoretisk og praktisk sammenhængende miljø med FIU-effektundersøgelsen som den største sammenhængende opgave. Projektet blev samfinansieret som kandidatstipendium af Forskerakademiet og LO. Det rummede derfor såvel grundforskningselementer som en ambition om at fungere anvendt og resultatorienteret.

1.3 Evalueringsforskningens elendighed:

Kvalitative analyser som svar på organisatoriske spørgsmål ? - et afledt perspektiv

I arbejdet med effektundersøgelsen, såvel som i det efterfølgende kvalitative analysearbejde og i den metodologiske refleksion af kvantitative og kvalitative metoders samspil og rækkevidde (Andersen 1995) har det løbende stået til kritisk diskussion, hvad det betød for forskningen, at dens resultater (også) skulle rette sig direkte ind i en politisk-organisatorisk sammenhæng, der ikke blot per se er pragmatisk og kontant, men tillige modsætnings- og konfliktfyldt.

På den ene side rummes dette "problem" af mit valg af teori og metode: Det er således den subjektive udformning af fagbevægelsens indre problemer, der helt konkret dukker frem i analysen af "Jyttes" læreprocesser i afhandlingens kap. 4. Jyttes tale er i denne forstand ikke noget "eksempel" eller illustration af fagbevægelsens hierarkiske struktur: Jytte og teksten er som produkt og som aktiv aktør hierarkiet! Svaret på om FIU fungerer "godt nok" besvares altså så at sige med en komplicerende fordobling: Læreprocesserne i FIU afspejler fagbevægelsens problemer. Man kan ikke undervise sig "ud af" eller væk fra problemerne ved f.eks. at harmonisere dem, belægge dem med ideologiske klicheer, udvikle ny teknikker, etc. Sådanne pædagogiseringer af faktiske problemer, et såkaldt funktionelt uddannelseskoncept, vil forstærke det normative pres på deltagerne, give større og større modsætninger, mere omfattende subjektive ambivalenser. Derimod kan FIU naturligvis udvikles til et erfaringsrum, hvor de historiske problemer, fagbevægelsen som sådan har, og som deltagerne hver på deres vis har erfaret, kan reflekteres, bearbejdes og give anledning til forsøg og eksperimenter med organisationen. Som rekvirent af et evalueringresultat får FIU sådan set ikke nogen teknisk løsning, men derimod et kritisk modspørgsmål af typen: FIU fungerer hverken værre eller bedre end fagbevægelsen som helhed, og vil man forbedre på den politiske kvalificering i systemet, må man forandre systemet således, at det i mindre grad spænder ben for sig selv. FIU har fået en række begrundede forslag til organisatoriske tiltag (Andersen (e.a.) 1993, pp. 321 ff): Et relevant perspektiv for udvikling af uddannelsen er f.eks. en konsekvent teoribaseret underviseruddannelse. Men grundlæggende kan hverken uddannelsen eller udvikling af uddannelsen i sig selv flytte bjerge. Omvendt kunne man f.eks. opbløde skellet mellem uddannelsen som et rum, hvor man oplæres overfor organisationen som det rum, hvorfra politikken lægges og udvikles.

På den anden side åbner refleksionen for en kritisk diskussion af den aktuelle evalueringforskning i Danmark. Effektundersøgelsen rummer i selve sin design en sådan implicit kritik (ibid., pp. 10 ff), og jeg har i workshoparbejde under Netværket vedr.

udvikling af voksenpædagogik som teoriområde⁵ sideløbende med mit læreprocessteoretiske udviklingsarbejde illustreret dels vor designs forskellighed fra en række andre aktuelle måder at evaluere på (Weber 1993b), dels skitseret en refleksionsramme, der i hvert fald i nogen grad kan immunisere mod evalueringspragmatismens "tankefejl" gennem opstilling af krav om en art dobbelt teoribasering af evalueringsdesigns i teori om såvel uddannelse og evaluering som om selve det pågældende genstandsfelt (Weber 1993c, jvf. også Franke-Wikberg & Lundgren 1990, Franke-Wikberg 1989). Arbejdet i teorinetværket har dog også afstedkommet en mere frontal markering, der fremhæver de også prognostiske kvaliteter ved kvalitative og teoribaserede analyser på bekostning af den herskende statistisk prægede og socialteknologiske trend i evalueringsforskningen (Weber & Madsen 1995).

⁵ Netværket vedr. udvikling af voksenpædagogik som teoriområde fungerede under Statens humanistiske Forskningsråd fungerede over et opar år i begyndelsen af 90'erne i form af en række workshops, hvor forskere fra de voksenpædagogiske miljøer ved AUC, RUC, Danmarks Lærerskole og Københavns Universitet diskuterede deres interessefelter. En afsluttende publikation er i skrivende stund under udgivelse (Rasmussen & Salling Olesen (Ed.) 1995), ligesom et par af workshoppenes fortsat fungerer. Så sent som i april 1995 afholdt "Workshop vedr. erfaringsbegrebet" således seminar på RUC om sin publikation "Arbejde og subjektivitet" (Nielsen (e.a.) 1994)

1.4 Problemformulering

Afhandlingens problemformulering har over de knap 5 år projektet har fungeret indsnævret sig betydeligt. Opdraget lød oprindeligt på en videreudvikling af fagbevægelsens "korttidspædagogik" (Weber 1989), hvilket særlig i kraft af de empiriske arbejder blev udvidet til en analyse af fagbevægelsens uddannelseskultur i det hele taget (Andersen (e.a.) 1993, pp 248 ff). Rapporteringen rummede ligeledes et stort og frugtbart materiale vedr. undervisernes kvalifikationer og uddannelsesbehov, der er delvis oparbejdet (Weber 1993a). Professionsteori og evalueringsteori har også været selvstændige genstande for analyse, jvf. ovenfor. Når afhandlingen i dag foreligger som et overvejende bevidsthedsteoretisk arbejde med ganske få tekster, der alle handler om ufaglærte kvinders erfaringsdannelse, skyldes det tre ting.

For det første fremstod denne gruppe kvinder endnu mere tilfredse end de øvrige deltagere i FIU (jvf. nedenfor afsnit 2.6 og 2.7), hvilket kunne undre i lyset af den løbende kritik FIU har stået for fra bevægelsens egne "feminister". Vi stod med et "skudsikkert" og populært forskningsresultat, som vi var politisk lidt utilpasse ved. For det andet førte det dyberegående analysearbejde med teksterne efter min egen opfattelse til så klare og teoretisk sammenhængende billeder af erfaringens potentialer og dens organisatoriske inddæmning, at de var værd at bygge på. Og endelig gav eftersøgningen af de kønsspecifikke læringsdynamikker gennem sammenkædningen af Regina Becker-Schmidt's genintroduktion af psykoanalytiske differentieringer god mening, både som analyseramme for det empiriske materiale og som selvstændig teoriudvikling.

De teoretiske problemer afhandlingen bidrager til belysningen af er derfor flg.:

- Udfra min hidtidige produktion og som videreudvikling af et teoretisk udgangspunkt, der knæsetter samspillet mellem subjektivitet og samfund: i hvilket omfang kan begreberne om hverdagsbevidsthed og erfaring forklare erfaringsdannelsen og -blokeringerne i fagbevægelsens formaliserede uddannelser ?
- Udfra de konkrete statistiske resultater af FIU-effektundersøgelsen og et velkendt syndrom i voksenpædagogikken, den såkaldt kvindelige uddannelsesnarkomani: hvordan oplever og erfarer voksne ufaglærte kvinder deres realitet formidlet i fagbevægelsens optik ?
- Som metodisk mødested mellem disse to spørgsmål: kan den dybdehermeneutiske tolkningsprocedure (Lorenzer/Volmerg) og det sociale læringsbegreb med dets psykodynamiske indhold af modsætning og ambivalens indfange kvindernes subjektive oplevelser ?
- Samt af hensyn til verden i almindelighed: hvilken betydning har disse forsøg og analyser for voksenpædagogisk tænkning ?

1.5 Afhandlingens opbygning

I konsekvens af disse udgangspunkter er afhandlingen bygget op således, at jeg i kap. 2: **Uddannelse, læreprocesser og holdningsdannende undervisning**, uddyber min læreprocesforståelse, og endnu engang præsenterer mine grundlæggende teoretiske positioner, begreberne om hverdagsbevidsthed og erfaring. Problemet stilles her alment: under hvilke omstændigheder lærer folk noget - og under hvilke omstændigheder bidrager formaliseret læring til det ?

I kap. 3: **Social læring: et begreb for kvinders erfaringsdannelse**, uddyber og udvider jeg begrebsrammen. Uddybningen foretager jeg gennem en afsøgning af de indrepsykiske dynamikker i erfaringen, mens udvidelsen består i en mere formidlet og synlig læreprocesopfattelse. Sidstnævnte er netop væsentligt i forhold til den problemstilling i pædagogikken, jeg skitserede ovenfor. I afsnit 3.2. diskuterer jeg med "den sociale læring" som inspiration dels selvreguleringsbegrebet, dels erfaringsbegrebets indfangning af kønnet. Jeg udmønter diskussionen i forhold til det moderne kvindelivs modsætninger. I afsnit 3.3. diskuterer jeg en række nuanceringer af betydningen af ubevidste processer for erfaring og tænkning, og følger inspirationen fra Becker-Schmidts begreb om social læring op med en psykodynamisk uddybning: ambivalensbegrebet, prøvehandlingen og "den dobbelte fornægtelse" (Freud og den ungarsk-jødiske psykoanalytiker Sandor Ferenczi (1873-1933)). Jeg opfatter disse afsnit som væsentlige præciseringer i forhold til den hidtidige erfaringsteoretiske diskussion i Danmark, og læsere, der gerne vil hurtigt til afhandlingens kerne, kan med fordel hoppe herhen med det samme. Kapitlet afrundes med en kort opsamling i forhold til FIU, det faglige arbejde og pædagogik.

Kap. 4: **Tillidsrepræsentanter og tolkningsrammer** faldér i to dele. Først præsenterer jeg kort de konkrete problemstillinger, som fagbevægelsens interne uddannelser kvalificerer til - den objektive side af læreprocessen, den realitet, som psykodynamikken som ovenfor beskrevet tager livtag med. Egentlig skal kapitlet som helhed læses som en metodisk og metodologisk præsentation, men i konsekvens af sagen hhv teorien kan det ikke rigtig gøres meningsfuldt uden kendskab til læreprocessens eller erfaringens objektive side. Problemstillingerne i fagbevægelsen "omgiver" ikke blot læreprocesserne i FIU, de *konstituerer* dem. Efter at have præsenteret "opgaverne" viser jeg, hvordan teorien og metoden eksponerer dette historiens nærvær i hverdagen: Den fagligt aktive kvindes omgang med bevægelsens autoritetsstrukturer. Eksemplet, "Jytte og Guds udvalgte", præsenterer således den teksttolkningsprocedure, der er metodologisk begrundet i den kritiske bevidsthedsteori.

Kap. 4 rummer derefter en gennemgang af teksttolkningsproceduren - sådan ret kontant med referencer tilbage til teorirammen i kap. 2 og 3, og med referencer frem

til en kort, men dog lidt bredere diskussion af psykoanalytisk teksttolkning i afsnit 4.4. Inden denne diskuterer jeg (afsnit 4.3.4), hvorledes netop denne kvalitative metode møder den videnskabelige offentligheds valideringskrav, og jeg afprøver Steinar Kvales kriterier for forskellige niveauer af kommunikativ validering i forhold til den teoretiske og metodologiske position, jeg har anlagt. Det resulterer i en kritik af Kvale for at reproducere en art positivistisk opfattelse af forholdet mellem teori og empiri - mens man dog også skylder hans forfatterskab, at det i dag synes (mig) muligt i samfunds- og bevidsthedsteoretiske arbejder at springe ret direkte til en kvalitativ analyse uden først at afgrænse sig negativt i forhold til en positivistisk normativitet.

Der ligger i øvrigt sammenvævet med den metodiske fremstilling en række teoretiske uddybninger i form af referencer til særligt symbolbegreberne hos Freud og Lorenzer. De kunne have ligget i den almene fremstilling af hverdagsbevidsthedsbegrebet i kap. 2, eller de havde kunnet placeres som videreudvikling af fremstillingen af Ferenczi's realitetsbegreb (parallelt med Winnicott referencen) i kap. 3.

I kap. 5: **Kvinder i uddannelse**, præsenterer jeg så to bredere analyser af, hvordan læring foregår i sammenhængen mellem livshistorie, hverdagsliv og den formaliserede uddannelse og undervisning. Jeg viser, hvordan den subjektive sammenhæng faktisk kan være ganske anderledes end den, der kan ses af eller i selve uddannelsen. Analyserne er foretaget på eet sammenhængende tekstmateriale, produceret af to ufaglærte kvinder og en RUC'er. Teksten er læst problemsøgende og passager er fortolket (dybde)hermeneutisk. Analysen peger på, at kvindernes subjektive udbytte af uddannelsen adskiller sig mærkbart fra dens nominelle og funktionelle formål, og også i et vist omfang fra deres egen ekspliciterede opfattelse af, hvad der foregår. Den ene kvinde, Mona, bruger uddannelsen som en art nødtvungen vadested i forhold til en række nødvendige forandringer i sin voksne livsform. Den anden, Mette, trækker en række sociale og personlige gevinster ud af opholdet, der dels kompenserer for vanskelighederne i hverdagens faglige arbejde, dels stabiliserer hendes hverdagsliv som helhed. Hos begge kvinder antyder omgangen med autoriteter og med mandlige sådanne, at de er bærere en generationsspecifik vanskelighed ved at vedkende sig ønsket om autonomi. Det ligger ikke i analysens mål og specificerthed at vurdere, "hvad det nu er med far", men nok at vække eftertanke: alle mennesker rummer hver deres individuelle variant af en familial socialisering, nogle specifikke dispositioner for at erfare verden - og dette komplekse forhold skal respekteres.

Kvinderne repræsenterer på den måde og netop i kraft af deres egen fremstilling to konkrete eksempler på en viden, vi alle i voksenpædagogiske praksissammenhænge, godt er opmærksomme på: at der foregår noget subjektivt forskelligt i hver eneste enkeltmenneske, selvom pædagogisk praksis egentlig forudsætter at subjektive processer kan samordnes, både i rytme og indhold; at det, der læres, ikke er identisk med det, der er undervist i, hvorfor megen undervisning reelt kunne undværes eller

som minimum reorganiseres således, at folks læreprocesser kunne finde deres egen rytme; men også at uddannelsen som rum i hverdagen og som livsafsnit både hjælper, styrker og kvalificerer voksne mennesker. Vi ved blot langt mindre om hvorfor og hvordan, end vi almindeligvis forudsætter.



Kap. 2 Uddannelse, læreprocesser og holdningsdannende undervisning

2.1 Uddannelsesfunktioner, effekt og læreprocesser

Udgangspunktet for dette projekts eftersøgning af læreprocespotentialer hos voksne er som sagt "effektundersøgelsen" af Fagbevægelsens interne Uddannelsessystem, FIU. Projektets problemstilling er *generel*: under hvilke omstændigheder lærer folk noget? - og *specifik*: under hvilke omstændigheder bidrager formaliseret undervisning og uddannelse til læring? - og *konkret*: hvorledes bidrager netop denne undervisning til læring hos netop disse deltagere?

Denne interesse blev ikke fuldt ud indfriet i forbindelse med afrapporteringen af effektundersøgelsen i bogen "En oplevelse for livet" (Andersen (e.a.) 1993). Når man anskuer uddannelse i fagbevægelsesregi med det formål af undersøge dens effekt, så ser man nemlig på uddannelsens *funktioner*. Fagbevægelsen er et organiseret minisamfund - en organiseret social enhed med mange funktioner. De forudsætter og påvirker hinanden, de har en egen intern offentlighed og et relativt præcist defineret forhold til offentligheden i øvrigt (ibid. p. 69 f). Derfor kan fagbevægelsen underlægges samme type funktionsanalyse som enhver anden organisation eller som samfundet i øvrigt. Ligger focus således, er det ikke læringen som sådan, men dens i en eller anden forstand aflæselige spor i omverdenen, man ser på. Man fokuserer på den objektive side af sagen, den empirisk dokumenterbare funktion af uddannelsen. Dermed risikerer man at tabe selve den tråd, der skal forbinde forståelsen af læringen og dens effekter - formidlet gennem undervisning og uddannelse - eller på anden måde (jvf. Weber 1993a). Tråden er den subjektive faktor, det personlige aspekt, det elementære forhold, at uddannelse ikke har effekt i omverdenen uden formidlet gennem mennesker og deres psyke. Der er nogen, der lærer. Hvilke funktioner man end tilkender uddannelse - det være sig socialiserende, kvalificerende eller sorterende (Andersen (e.a.) op.cit., p. 17 ff) - så er funktionen under ingen omstændigheder noget, uddannelsen som udvendig instans slet og ret påfører mennesker. Socialisering finder sted som aktiv subjektiv tilegnelse af omverdenen, når individerne selv tilegner sig værdier og normer, ofte i subjektiv kamp med egne indarbejdede forestillinger og op mod ydre autoriteter. Kvalificering er blot een dimension i denne subjektive proces (jvf. f.eks. Larsen 1992, Salling Olesen 1993b). Den kommer frem, hvis det er den, man eksponerer teoretisk. Men den eksisterer ikke "i sig selv": Hvis man ser bort fra nogle

helt enkle færdigheder, som kan læres mekanisk, er kvalificering forbundet med personlig udvikling. Fællesnævneren for de subjektive elementer er, at kvalificering og socialisering kun sker gennem deltagernes *læreprocesser*.

Analyse af holdningsdannende uddannelse, som er FIU's formål, kræver i sig selv et bredt læringsbegreb, fordi "holdning" betegner det empiriske udtryk for komplekse bevidsthedsmæssige forhold - ikke blot viden, følelser og deres sociale rødder, men også integration af disse i et bestemt perspektiv, evt. endog i en eksplicit normativitet (Skyum-Nielsen 1974). Holdningsdannelse må forstås med et læringsbegreb, der rummer både subjektiviteten, kulturen og samfundet. Det rummes af erfaringsbegrebet (Negt & Kluge 1972, Mortensen 1983, Salling Olesen 1985), som følgelig også var den primære læreproces-teoretiske reference i effektundersøgelsen.

Ved at anskue læring som erfaringsdannelse har jeg bortvalgt de fleste af de læreprocesopfattelser, der dominerer pædagogik og didaktik. Det er overvejende kognitivt orienterede (ind)læringsbegreber, og det er overvejende kvantitativt orienterede evalueringsopfattelser, f.eks. karaktergivning, som historisk har domineret skolen og uddannelsessystemet. Imidlertid kan man ikke blot vende sig til folkeoplysningen og dens mindre formaliserede sammenhænge for at finde et bredere læringsbegreb. Denne sektors kritik af uddannelsessystemerne har nemlig været præget af en vis skepsis overfor teori overhovedet, og dens kritikere har haft komplementær snarere end syntetiserende karakter (Pedersen 1985, Lønstrup 1988, Christensen 1993).

Horisont for læreproces-"programmet" i dette projekt er i øvrigt en konstaterbar teoretisk polarisering i den aktuelle danske pædagogiske forskningsoffentlighed. Een aktuel position, der sætter Niklas Luhmanns begreb om autopoesiske systemer ind som læringsbegreb (f.eks. Cederstrøm (e.a.) 1993) taber helt den subjektive faktor af syne. Sideløbende er der stor interesse for "praksislæring", som imidlertid gennemgående begrebssættes kognitivt (Dansk pædagogisk tidsskrift 1993b, Brødslev Olsen 1993) og stor interesse for teorier, der generelt begrebssætter menneskers livshistorisk oparbejdede kompetencer. Det gælder begreber som f.eks. "tavs viden" eller "intuition" (f.eks. Schön 1988, Dreyfus & Dreyfus 1986, Dansk pædagogisk Tidsskrift 1993a) samt på det seneste måske begreber om biografi (Alheit 1994b). Denne tilbagevenden til kroppen og intuitionen kan man se som en kritisk modreaktion på selvstændiggjort teoriundervisning - f.eks. i mange omsorgsuddannelser - og vel i det hele taget som et forsøg på at søge nye veje i forståelsen af læring, slet og ret fordi der er så megen undervisning og uddannelse, der "ikke lykkes", eller man kan se den som en fase i en historisk dialektik: Uddannelse udskilles og bliver teoretisk som svar på historiske kvalifikationskrav ... hvorefter den kritiseres herfor (Illeris 1994). I det følgende indkredser jeg selv en lignende dimension af implicit eller tavs viden hos livserfarne voksne. Jeg søger imidlertid udtrykkeligt at begrebssætte denne "viden", dette "erfaringspotentialer" historisk konkret som viden eller erfaringspotentialer hos bestemte grupper af mennesker i bestemte situationer. Jeg kan ikke på dette sted udtømme

kritisere de figurer for erfaring, som p.t. diskuteres - men nok sige at f.eks. refleksion-i-handling (Schön) eller intuition som ekspertise (Dreyfus og Dreyfus) - umiddelbart synes lettere at sætte i forbindelse med deres respektive teoretiske traditioner, end de er til at læse en konkret pædagogisk hverdagspraksis. Det hænger sammen med forskellige grader af almengørelse af menneskelig erfaring, som følger af forskellige former for videnskabelig abstraktion. Abstraktionen kan selvstændiggøre sig og fjerne sig fra de livsomstændigheder, der har produceret den. Og det er til en vis grad tilfældet i den aktuelle teori-import. Der er tale om teoriimport fra andre og i teorierne selv relativt ureflekterede samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge.

De begreber, jeg har nævnt, fanger et bestemt historisk problem: At menneskers subjektive erfaringer er ude af trit med deres objektive livsomstændigheder. Det er rigtignok en vigtig del af forklaringen på, at folk udviser irrationelle reaktioner, når de kommer på skolebænken. Men teori-importen er anledning til en del "parallel-tænkning": de modstande, de uforudsigelige reaktioner, de pludseligheder, som f.eks. erfares af voksenuddannelsernes professionelle, synes sat på begreb. Men faktisk mangler de aktuelle inspirationskilder både en historicitet, og en refleksion af det komplekse forhold mellem samfundsmæssighed, kultur og subjektivitet, som det er mit ærinde at eftersøge. De vil derfor fortsat efter min vurdering have karakter af netop inspirationskilder. På den anden side er der stigende interesse for etnografisk metode og feltforskningsstrategier, der angiveligt kvalificerer forskerblikket perspektivisk, og som har sociale dynamikker i focus (Madsen 1993+1994, Andersen 1993). Men heller ikke feltforskningsansatsen medfører nødvendigvis nogen uddybning af den menneskelige lærings indre, subjektive side, ligesom den ikke med nogen nødvendighed formidler sig med samfundsteori. Det undrer mig egentlig, at det er den så at sige klassiske etnografiske inspiration, der således har vundet indpas i den pædagogiske forskning (f.eks. gennem inspiration fra Spradley 1979, Van Maanen 1988, Hammersley & Atkinson 1987). Inspirationen udfylder uomtvisteligt nogle huller i den pædagogiske forsknings metodologiske refleksion - f.eks. i forlængelse af den i 70'erne med god ret indflydelsesrige klasserumsforskning - men den forholder sig pr definition ikke til pædagogikkens kerneområde, den menneskelige læring. Den kan den beskrive eller definere som kulturelt fænomen, men ikke på dens egne præmisser. Det vurderer jeg i langt højere grad lykkes for den socialisationsteoretiske ansats, jeg refererer til, og den psykoanalytiske hermeneutik, som er grundlagt af Alfred Lorenzer og udviklet til egentligt bevidsthedsteoretisk generationsstudie af Thomas Leithäuser, Birgit Volmerg m.fl. Denne teori begrebsætter både de indrepsykiske kræfter, der er på spil i læreprocesser, og analyserer deres dynamiske bidrag til den kultur eller de kulturer, læreprocesserne foregår i.

Og det er faktisk en helt konkret nødvendighed, at have begge disse dimensioner med, hvis man skal analysere læreprocesser og holdningsdannelse. F.eks. indgår voksenuddannelse og voksenpædagogik jo i kulturen, ikke blot i fagbevægelsen, men som politisk proces i samfundet som helhed som en art reparationsdagsorden i

forhold til det moderne liv og den moderne bevidsthed. Mest markant når mennesker uden "arbejdsmoral" forsøges integreret i arbejdsmarkedet gennem uddannelse (Rasmussen 1993, Salling Olesen 1993). Ligesom i fagbevægelsens "politiske uddannelse" er det også dér det implicite budskab, at holdninger skal ændres. I fagbevægelsens uddannelser er det intet mindre end det klassiske politiske grundlag - den demokratiske socialismes ideologi - der bliver søgt rekonstrueret uddannelsesmæssigt. Ikke blot begrebet "holdning", men hele den kontekst, det udspringer af, rummer fundamentale forestillinger om demokratiet som politisk styreform, om individers myndighed, oplysningens og fornuftens mulighed i et samfund, der bygger på lønarbejdets normer som generel norm - men som kan observere opbrud i på så at sige alle kulturelle og subjektive omgange med samme lønarbejde.

I den kritiske refleksion af FIU-effektundersøgelsen, som er mit ærinde, er det kombinationen af et *voksenuddannelsesperspektiv*, en analyse af en *organisation/offentlighed*, og et specifikt (*holdningsdannende*) uddannelsesmål, der i særlig tilspidset form sætter begreber som hverdagsliv, erfaring og social læring på dagsordenen - ja, i det hele taget sætter focus på *kompleksiteten* i læreprocesser. Men diskussionen kunne med fordel slå ind i "normalsystemet", børne- og ungdomsskolen og i erhvervsuddannelserne. Analysen er måske endnu mere nødvendig i forhold til spørgsmålet om, hvordan emotionelle energier virker med eller mod skole- og uddannelsessystemets kognitive progressionspres som implicit og effektiv holdningsudvikler eller som modstand!

Effektundersøgelsens og denne afhandlings bevidsthedsteoretiske referencer henviser til en psykoanalytisk forståelse af individets og gruppens tilegnelse af den nære såvel som den større omverden. Centralt i diskussionen af de kvindelige erfaringspotentialer står f.eks. Regina Becker-Schmidts begreb om social læring (Becker-Schmidt 1987a). Hendes position står, upolemisk men klart, i modsætning til kognitive læreprocesopfattelser (såsom de der afledes af en Piaget'sk udviklingspsykologi, (f.eks. Andersen, V. 1993, p. 50 ff), såvel som til opfattelser, der isolerer emotionelle (terapeutisk inspirerede læreteorier, f.eks. Kristiansen 1993) eller sociale (håndfaste teorier om kollektiv politisk læring, f.eks. Brostrøm 1978) dimensioner fra den kognitive og fra læringens indhold eller realitetsreference. I og med udviklingen af begrebet om social læring underordnes disse dimensioner en helhedsforståelse. Det fremgår, at forståelser, der ikke medregner samspillet mellem følelse og intellekt, nødvendigvis må ramme ved siden af, når de forsøger konkret at forstå læring (for slet ikke at tale om at forudskikke den pædagogisk). Ensidigt definerede forståelser kan kun se de dele af eller dimensioner i læringen, de er indrettet på, og ikke forstå blokeringer eller motivationer, der stammer fra andre dimensioner. Dét, der søges begrebet - menneskers bevidsthed - fremstår i reglen i mystificeret selvstændiggjort form. Man kan sige, at Becker-Schmidt - i modsætning til de andre teorireferencer, som er rent bevidsthedsteoretiske - fører en implicit dialog med de kognitivt reducerede læreprocesopfattelser, der dominerer vort samfunds offentlige debat og hele skolevæsenet.

F.eks. bruger hun helt konsekvent aldrig begrebet tænkning uden at gentage sin grundlæggende teoretiske pointe: tænkning er også en emotionel proces. Og omvendt finder intellektuelle processer kun sted, hvis drifter og følelser også vil!

Man møder undertiden også i voksenpædagogiske sammenhænge den misforståelse, at psykoanalytisk inspirerede læreprocesopfattelser skulle lægge op til en pædagogik, der under inspiration af psykoanalysens terapi, vil ind og forstå den enkelte deltagers sjæleliv i detaljer, gennemskue hans/hendes ubevidste og ved pædagogikkens hjælp overtrumfe de ubevidste determinationer, vi alle mere eller mindre er underlagt (Laursen 1992, Weber 1992, Alheit 1994). Skulle en sådan ambition findes, er den for det første dømt til at mislykkes alene af den grund at formaliserede læresituationer grundlæggende dementerer enhver af den psykoanalytiske terapies grundregler, og for det andet er den etisk betænkelig. Terapien er grundlæggende defineret som frirum, mens uddannelsen iflg. selve sin historiske rolle er overvejende funktions- og indholdsbestemt. Eller i det mindste: som regel institutionelt for- og fremmedbestemt. - Efter min opfattelse ligger den psykoanalytiske inspirations uomgængelighed for voksenpædagogik og voksenuddannelse således i at påpege, at kognitive processer ikke fungerer isoleret - selvom det ser sådan ud. Man kan næppe undervurdere betydningen af det psykodynamiske samspil mellem kognition og emotion i voksnes erfaringsdannelse. Inspirationen hjælper til at respektere deltagernes læring, at give rum for dens kompleksitet og, også individuelle, egendynamik. Det kræver ikke, at man forstår den enkeltes ubevidste, men at man ved, det er der. Den psykoanalytiske hermeneutik - se kap. 4 - har en anden genstand end den psykoanalytiske terapi. Kulturen, bevidstheden, læreprocesserne - som formidlingen mellem en objektiv realitet og en flerdimensional subjektiv tilegnelse - påkalder sig som forskningsgenstand en på samme tid mere reflekteret og systematiseret tilgang - og tillige en refleksion af individuelle, subjektive modstande, også, og måske først og fremmest hos forskeren! I den sammenhæng finder jeg Becker-Schmidts fremstilling af et banalt klingende begreb: "social læring", ganske overbevisende og produktiv for analysen af, hvad der ikke lykkes i megen holdningsdannende undervisning, og inspirerende for tilrettelæggelsen af solidariske læremiljøer for voksne mennesker med deres megen livsbagage og erfaring.

2.2 Rammeforståelse og teoretisk tradition: hverdagsbevidsthed og erfaring

Rammeforståelsen vedr. læreprocesser for effektundersøgelsens empiriske arbejde og afrapportering (Andersen e.a. 1993) var altså *erfaringsteoretisk* og *erfaringspædagogisk* (ibid., p. 20 ff, Salling Olesen 1985, s. 134 f, Weber 1981 og 1989). Jeg vil her kort skitsere hvad den går ud på, udbygget med egne referencer til teorien om *hverdagsbevidsthed* (Leithäuser 1976 og 1992). Denne teoretiske reference har jeg tidligere fremstillet og diskuteret selvstændigt som bevidsthedsteoretisk problemstilling og som bidrag til kvalitativ uddybning af erfaringsdannelse (Weber 1981, Johansen og Weber 1984).

Begrebet hverdagsbevidsthed er et forsøg på kritisk at fremstille, hvilke bevidsthedsmæssige konsekvenser det har fået, at den kapitalistiske økonomis principper i vores historiske epoke er slået organiserende igennem ikke blot i produktionen, men også i alle andre livssfærer. Det er det ene - samfundsteoretiske - udgangspunkt for teorien. Det andet er Alfred Lorenzers "materialistiske" og psykoanalytiske socialisationsteori, der giver hverdagsbevidsthedsbegrebet dets psykodynamiske dybde. Formidlingen mellem den objektive verdens økonomiske strukturer og subjektiviteten analyseres med *interaktionen med omverdenen* som kernebegreb på det individuelle niveau, og med *situationen* og *hverdagslivet* på gruppe hhv kollektivt niveau. Den indkredser en tiltagende og systematisk objektivisering af individerne, der på subjektivt niveau producerer afmagt. Men - heldigvis og desværre - ender objektiveringen ikke med afmagten. Som socialisationsbetingelse medfører den nemlig på den ene side systematisk selvundertrykkelse, men også psykisk forsvar - hvilket som psykisk proces ingenlunde er passivt. Der er mange kræfter involveret i at leve under disse samfundsmæssige betingelser, og der udvikles kulturelle mønstre, der er præget af individuelt og kollektivt forsvar⁶.

Hverdagsbevidstheden er et epokalt begreb. Den overlejrer ideologier og traditionelle normsystemer, som den operationaliserer og reducerer til pragmatiske delelementer. De kommercialiserede bevidsthedsfigurer, som præger medierne, og i det hele taget mediernes betydning som organisator af den kollektive bevidsthed står centralt i

⁶ I forlængelse af den foranstående præcisering af, at den psykoanalytiske inspiration her ikke har karakter af "terapeutisering" af forståelsen af læreprocesserne, er det måske på sin plads også at kommentere begrebet "forsvar". Hverdagssprogligt er "forsvarsmekanisme" vist nok lidt af et skældsord. Psykologisk set kan det da også begrunde en "ikke-realitetsduelig" perception af verden - men det kan også betegne den psykiske proces, hvor een - nødvendig - del af realiteten fornægtes eller fortrænges, til fordel for omgangen med en anden, lige så nødvendig. Netop dette er nødvendigt i det moderne hverdagsliv. Den psykiske reaktion på dette begrebs sættes i det efterfølgende kapitel som "ambivalens".

teorien. Mediestereotypernes parasitære vækst på infantile bevidsthedsmønstre, deres reduktion af det sansede og levede liv til klicheer og klicheernes - i Lorenzers betydning: af-symboliserede - kollektivisering er dén eksemplariske analyse, hverdagsbevidsthedsteorien bygger op. Leithäuser argumenterer vidtgående for, at erfaringsblokering produceres som generelt historisk vilkår. Det er focus i de teoriensatser, han lægger op i 70'erne, hvor han imidlertid også behandler opbruddene i hverdagsbevidstheden, eller som han kalder det "strukturforandringerne" (Leithäuser 1976, p. 165 ff). Han gør det med reference til Gramsci, og lægger op til empirisk arbejde med opbrudsaspektet - tematiseringskompetancen, som han kalder det (Leithäuser (e.a.) 1977, p. 118-19). Hverdagsbevidsthedsbegrebet er altså i Leithäusers selvforståelse dialektisk: hverdagsbevidstheden lukker sig for kun de mange forstyrrelser og modsigelser i verden for atter at åbne sig, når modsigelserne er "tilpasse" eller realiteten rummer noget lystfyldt. Vægtningen i teorien om hverdagsbevidsthed har imidlertid tydeligt ligget i traditionen fra Frankfurterskolens berømte og berygtede "kulturpessimisme", som også omfatter en regulær videnskabelig hæderlighed: hvis man argumenterer for, at skidt står det til, så gør man det grundigt! Så når den nøjagtige eftersøgning af "hverdagsbevidsthedens" psykiske indhold faktisk var og stadig er en teoretisk, såvel som praktisk afsøgning af - minimalt - en dobbelthed⁷ ... så er den reception af teorien herhjemme, der meget godt opsummeres af Cederstrøm: "Hverdagsbevidsthed er det modsatte af erfaringsdannelse" (1989, pp. 14-15) - ikke uberegtiget. Sådant formuleres det næsten også i opgøret med den empiristiske erfaringspædagogik (Salling Olesen 1985), og den lever frem til 90'erne som polemisk figur (Fibæk Laursen 1992). Men det er en reception af teori som "teori", der ikke aflæser de i 70'erne formulerede, igennem 80'erne gradvis realiserede og i 90'erne atter problematiserede og teoretisk diskuterende perspektiver i traditionen.

I voksenpædagogisk forstand er der ikke tale om en teori om læring i anden betydning, end at bevidsthedsmæssige forandringer af kollektiv og overgribende karakter slår ind i dét (voksen)pædagogikken ser som "læring". Den relativiserer pædagogiske (ind)læringsteorier betydeligt, fordi den eksponerer, hvor begrænset formaliseret læring egentlig er set i det enkelte individs subjektive perspektiv og hvilke "konkurrenter", den er op imod. Teorien er i Tyskland udmøntet i efterhånden talrige empiriske studier af politiske temaer (f.eks. Volmerg e.a. 1983), organisationer og virksomheder (f.eks. Volmerg e.a. 1986), professioner (f.eks. Senghaas-Knobloch & Volmerg 1990) af læreprocesser i arbejdslivet (f.eks. Löchel & Tietel 1990) samt af kulturelle moderniseringsprocesser. I dansk sammenhæng har rammeforståelsen på forskellig vis været brugt til analyser af læring i skolen (Cederstrøm (e.a.) 1989), kommunikation i skolen (Cederstrøm 1991) og er anvendt og kritiseret som grundlag for forskning i

⁷ Når man teoretisk bestemmer bevidstheden som sammensat, følger der deraf nuancerede metodiske overvejelser, hvilket jeg nøjere diskuterer i kap. 3 og forsøger at praktisere i kap. 3 og kap. 4. Foreløbig henvises til f.eks. Volmerg (e.a.) 1983, Volmerg (e.a.) 1986, Leithäuser (e.a.) 1994 som eksempler på konkrete empiriske projekter. Se også Cederstrøm 1991 og Johansen & Weber 1984.

unge og arbejdsløshed (Olsén & Nielsen 1981, 1983a, 1983b). Selv har jeg på dette grundlag gennemført analyser af korttidsuddannelse indenfor det socialpædagogiske område (Johansen og Weber 1983a, 1993b, 1984).

Hverdagsbevidsthedsbegrebet og dets metodologi (Leithäuser (e.a.) 1977) er som ovenfor impliceret blevet kritiseret for at repræsentere en lukkende modpol til f.eks. det Negt'ske erfaringsbegreb (Weber 1981, Salling Olesen 1985) samt for ikke i tilstrækkelig grad at indreflektere forskningens egen indforskrevedhed i den samfundsmæssige arbejdsdeling (Olsén & Nielsen 1983a). Om denne kritik skrev jeg i mit projektoplæg i 1989, at i hvert fald mine egne analyser havde tenderet til at:

"lægge vægten på hverdagsbevidstheden som almen form, hvorved analyserne kan siges at have reproduceret undervisningssituationernes repressive træk og konsekvent have tolket deltagerreaktioner i termer af forsvar." (Weber 1989, p. 3).

I forhold til dette problem har det været min hensigt gennem effektundersøgelsen og i denne afhandling at diskutere:

"...hvorvidt selve begrebsapparatets karakter er orienteret efter en bekræftelse af teorien snarere end efter afsøgning af en reelt eksisterende sammenhængs erfaringspotentialer. Eftersom begrebet om hverdagsbevidstheden faktisk konstitueres i en analyse af objektive konflikter er den begrebsfetischerende anvendelse (...) ikke nogen nødvendighed, hvilket også illustreres elementvis af Cederstrøm (1989).

I og med at hverdagsbevidsthedens mekanismer mobiliseres ved perception af forandringskrav, trusler eller konflikter, så indeholder begrebet netop en erkendelse af, at modsætningerne i den sociale realitet faktisk er perciperet og dermed potentielt kan gøres til genstand for bearbejdning." (ibid., p. 4).

I forhold til denne problemstilling kan man sige, at effektundersøgelsens empiriske niveauer og deres afrapportering bekræfter hverdagsbevidsthedsteoriens tilbøjelighed til at eksponere forsvarsreaktioner. Trods vor analytiske vilje til at eksponere, "erfaringsprocesser" hos uddannelsens deltagere og politisk kulturproduktion i FIU som system, fik vi i højere grad øje på en professionel og successøgende undervisning, der ikke rakte ud over sig selv; på nogle løse ender og megen snakken rundt om problemer, der ikke rigtig kunne formuleres ... og endelig på en tilsyneladende "fuld tilfredshed" hos deltagerne.

Det kan skyldes vor mangel på erfaring med at anlægge en så relativt dybtgående bevidsthedsteoretisk ambition i en undersøgelse, der trods alle politiske hensigter dog først og fremmest var en evaluering. Man kan spørge om vort metodiske anslag var tungt nok til at bringe de modsigelser i den individuelle og kollektive bevidsthed

frem, som teorien og erfaringen tilsiger os er latent til stede⁸. Man kan ikke afvise, at vi i et vist omfang metodisk er kommet til at "producere overflade" - bevidste svar på bestemte intentioner!

Men det er næppe hele forklaringen. Teorien kan ikke beskyldes for slet og ret at være "negativ", fordi den begrebsætter et kritisk og modsætningsfyldt forhold (jvf. Leithäuser 1992). Og måske er den netop sensitiv overfor realiteten: den ser blokeringer, der hvor der *er* blokeringer, og dem er der - viser det sig så også - mange af i formaliseret undervisning og uddannelse.

⁸ Det drejer sig f.eks. om anvendelsen af tematiserede gruppeinterviews til fordel for den tematiserede og tematiserende gruppediskussion (se kap. 4) og om betydningen af positivistisk set klokkerene spørgeskemaresultater i forhold til kvalitative data (jvf. Weber 1993b).

2.3 Hverdagsliv og læreprocesser

Med hverdagsbevidsthedsteorien som ramme fremstår voksnes læring som afgørende indlejret i deres hverdagsliv. Den foregår på grundlag af livserfaringer, og den foregår hele tiden. Læring finder sted, fordi mennesker oplever og bearbejder deres verden aktivt - omend ikke altid lige bevidst. Det er forholdet mellem de objektive realiteter og de modsigelser, de rummer, og den subjektive tilegnelse, der er afgørende: Læreprocesser fremmes, når man møder situationer (og modsætninger), der kan bearbejdes med de forudsætninger, man besidder, og de subjektive forudsætninger for at gå aktivt lærende ind i modsætninger udvikles herved⁹. Denne synsvinkel flytter focus afgørende bort fra kursussituationen, fra pædagogikken og undervisningen over på deltagerne og deres forudsætninger i bredeste forstand.

Dette er en stikordsagtige indkredsning af læreprocesopfattelsen bag effektundersøgelsen, og den lægger som antydning op til en bredere metodisk tilgang og tolkningsramme end den, der konkret blev anlagt. I undersøgelsen blev det kvalitative materiale nemlig produceret i umiddelbar tilknytning til undervisningen, i uddannelsens rum, og det blev overvejende tolket i overensstemmelse med sit referentielle indhold.

Men ifølge rammeforståelsen selv er uddannelse faktisk ikke det vigtigste *sted* for læreprocesser, og undervisning er ikke engang læreprocessens vigtigste udløsende *faktor*. Undervisning *bidrager* i bedste fald til en læreproces, der i højere grad er bestemt af andre faktorer, nemlig deltagerens hverdagsliv og livshistorie. Læreprocesser kan ikke kun forstås ved analyse af, hvad undervisning, uddannelse og det sociale, kulturelle og pædagogiske klima intentionelt udøver. Man må først og fremmest se på, hvilke forhold voksne mennesker lever under - hverdag og livshistorie - og på, hvordan menneskers bevidsthed ser ud. Først derefter kan man se på spillet, på, hvad undervisningen gør ved deltagerne. Uddannelse kan under specifikke omstændigheder bidrage til, at mennesker kan flytte sig psykisk, udvikle sig eller lære noget, ligesom den kan bygge et beredskab op, som på senere tidspunkter og tilsyneladende af helt andre grunde, bidrager til erfaringsdannelse. Beredskaber består nok mindre i, at man opbygger lagre af viden, men snarere i at man opbygger viden om, at viden findes og er tilgængelig, og at man skifter selvopfattelse i takt med, at man udstyres med samfundsmæssigt accepterede formelle kvalifikationer. Ligeledes kan man bruge uddannelsesrummet til at "øve sig" på at omgås den større verden. Denne relativisering er kun i meget snæver forstand "pessimistisk". Pointen er blot, at den "specifikke" omstændighed, der udløser læring, i de fleste tilfælde er bundet til

⁹ Dette er som isoleret strukturel betragtning er i overensstemmelse med moderne management- og kvalifikationsteori. Intentionen er selvsagt - gennem de konkrete analyser af den politiske erfaringsdannelse - at være konkret historisk og substantiel (jvf. Negt 1994).

den enkeltes subjektive livshorisont, til hans eller hendes indrepsykiske beredskab - snarere end til de politiske nødvendigheder, som gør uddannelse til en mulighed og som sætter dens dagsorden i form af pædagogik og indhold. *Den tilsyneladende pædagogiske pessimisme er således nærmest et udslag af en bredere politisk optimisme mht menneskers mulighed for at danne erfaring.*

Det skitserede problem er en del mere sammensat end dét, man i pædagogikken ofte kalder for "deltagerforudsætninger" eller "motivation". Deltagerforudsætninger har traditionelt været kortlagt ret primitivt, f.eks. ud fra pædagogikkens enkeltdiscipliner: hvad ved vi psykologisk eller sociologisk om deltagerne? Eller ud fra kvalificeringsfunktionen omsat til indlæringsmål: Hvad kan og hvad ved deltagerne i forvejen sammenlignet med, hvad de skal kunne eller vide ved undervisningens afslutning? Nyere erfaringspædagogik benytter bredere viden om deltageres hverdag som aktivitetsfremmende foranstaltning, f.eks. i termer af "erfaringskobling" (Jacobsen (e.a.) 1980), ligesom mange funktionelle voksenuddannelsesinitiativer operationaliserer bestemte dimensioner af deltagernes liv, f.eks. som ældrepædagogik, ungdomspædagogik, arbejdsmarkedsvejledning eller kvindeuddannelser. De sidstnævnte operationaliseringer af køn, generation eller funktion er ganske vist mere moderne, men de rammer ligeså lidt som de traditionelle deltagerforudsætningsanalyser det komplekse samspil af subjektive og objektive, indre og ydre forhold, der konstituerer læring og erfaringsdannelse. Hvis man kan tale om ny - køns- og generationsspecifikke "voksenpædagogikker", så må man på samme tid erkende, at disse rummer megen ny viden, efterlyse en generalisering heraf - og en teoretisk refleksion af den som potentielle erfaringsdimensioner.

2.4 Hverdagsliv og livshistorie

Det *hverdagsliv*, som deltagerne lever, kan karakteriseres *i sig selv*, og det kan karakteriseres som *lærebetingelse*. I bevidsthedsteoretisk sammehæng, hos Thomas Leithäuser (1977, p. 35 f, 1992 p. 48), bruges begrebet kongenialt med den franske sociolog Henri Lefebvre, som i sine tidligere arbejder begrebssatte stedet for det virkelige liv - det sansede, følte og erfarede - i hverdagslivet, forstået som de sfærer, der ikke var underlagt kapitalistisk udbytning og disciplin - en figur, der er beslægtet med den kritiske teoris begreb om "blokken af virkeligt liv". Med den økonomiske og kulturelle udvikling op gennem århundredet reviderer Lefebvre imidlertid om ikke sit begreb, så sin analyse, idet han finder, at også hverdagslivet i stigende grad "pauperiseres". Også fritid, familieliv og cirkulationssfærefunktioner underlægges i stigende grad økonomisk begrundede rationaliseringer, der "eroderer" sanseligheden og udrydder de såkaldte "overskud af betydning" i mellem menneskelig kommunikation, der netop konstituerer muligheder for kreativitet, forandring og erfaring.

Leithäuser opretholder dobbeltheden i sine begreber: Forestillingen om "livet som det leves", sanseligt og meningsfyldt, ikke blot ved siden af eller på trods af de økonomiske strukturer, der er dets betingelser - men som en bestandig ny kvalitet, en ny sanselighed og en ny mening på de givne historiske betingelser. Hvis ikke hverdagslivet i denne - Lefebvres tidlige - betydning var der og er der, ville den kritiske analyse være overflødig. Men det er på den anden side de bestandig ny historiske kvaliteter, der gør den nødvendig. Det er ikke tilstrækkeligt at forstå de talrige, de specifikke og de skiftende måder hverdagslivet "pauperiseres" på. Det kan man opfatte som en opgave for sociologien. Her er det de bevidsthedsmæssige svar på denne situation, og deres bidrag til fornyelse af kulturen, som er i focus.

Hverdagslivet bliver således begreb for den måde samfundet fremtræder på for den enkelte. Samfundsmæssigt anskuet er man f.eks. "lønarbejder", idet man overlever gennem salg af sin arbejdskraft og reproducerer sig via et varemarked, f.eks. "forbruger" - henvist, som man er, til dette varemarked, "forældre" - d.v.s. producent af fremtidens arbejdskraft", osv. Hverdagsligt anskuet er man imidlertid det hele hen over hver dag - og man er ofte flere ting på én gang (Lunøe 1979). Hverdagslivet tegner sig i kvantitativ forstand subjektivt som enten overbelastet eller understimuleret i takt med polariseringen af befolkningen. Majoriteten af aktive lønarbejdere lever et elementært overbelastet hverdagsliv, hvor kombinationen af reproduktionsopgaver og arbejdsliv i sammenhæng med andre nødvendige samfundsborgerfunktioner er ekstremt psykisk anstrengende. Tilmed er hverdagsregiet domineret af kulturelle billeder, der ikke anerkender belastningsgraden, fordi de enten er kulturelt forældede eller kommercielle. Det gælder i særlig grad og på særlig vis kvindes kønnet, og det gælder på den anden måde hverdagslivet for den gruppe mennesker, som bliver fagligt

aktive og rekrutteres til FIU (jvf. Andersen (e.a.) 1993, p. 111 ff), og det giver så anledning til overvejelser over hvilke kriterier folk har for at prioritere deres hverdagstid og finde rum til deres læremotivation¹⁰.

Hverdagslivet er for det andet *opsplittet* i forskellige afsnit. Økonomiens gennemslag betyder, at funktion, tid og rum på det subjektive plan flettes sammen til uigernemskuelighed, og det, der er tilbage i bevidstheden, er det subjektive billede - en ret konstant bevidsthed om, hvad klokken er. For man skal være bestemte steder og gøre bestemte ting på bestemte tidspunkter. Det er en banalitet, men for mange er det enten en plagsom banalitet eller ligefrem en basis for en livsstil, der har indoptaget tidspresset som et eksistensvilkår (Borg 1986).

En almindelig hverdag rummer mange forskellige afsnit: Man omstiller sig fra familieliv til offentligt liv, fra intim, privat og spontant fungerende menneske til ydre rollekrav og forventninger mange gange i løbet af en dag. Anskueliggjort i kalenderens oversigt over aftaler: De enkelte afsnit er tidsbegrænsede. Tingene tager sjældent eller aldrig den tid de skal bruge - de tager den tid, der er til rådighed. Ligeledes hører de til bestemte steder, og de rummer for det meste modstridende krav.

Hver enkelt hverdagssituation rummer derfor for det tredje en specifik form for *undertrykkelse*. Ikke i den bastante forstand, hvor man kan pege på tilsidesættelsen af sine egne behov: det kan man ofte, men ikke altid. Den mere subtile undertrykkelse, som man selv administrerer, består f.eks. i at man hele tiden er nødt til at prioritere eet aspekt af situationen, og dermed tilsidesætte andre, og i at eens aktiviteter defineres kvalitativt under hensyntagen til tid og rum. I realiteten en saglig adfærd, som megen undervisning og uddannelse faktisk også forsøger at lære folk. Den er dog problematisk, når omstillingerne og tilsidesættelserne er mange, voldsomme og i høj grad bestemt udefra - f.eks. således at individets hidtidige normer anfægtes, f.eks. således at ulystoplevelsen tager over. Det kan blive tilfældet, hvis sammenhængen bliver uoverskuelig. Så efterlades der i bevidstheden og under dens tærskel et stort antal sansninger og oplevelser, der ikke har været plads til at bearbejde. Det gælder både negative sansninger - irritation eller vrede - og positive - glæde, venlighed, kærlighed, stolthed og forhåbninger. Da dette før- og ubevidste lager af psykisk materiale altså er aflejret som følge af *systematiske* påvirkninger i livsløbet og hverdagen, foreligger det så at sige i en struktur, der afspejler systematikken - og den er grundlæggende lønarbejdets. Karakteren af det psykiske materiale og råderum er historisk formet af lønarbejdet, og udvikles i takt med dets forandring (Negt 1985). Dermed rummer det

¹⁰ Men det er vigtigt at randbemærke, at der sideløbende findes en betragtelig del af befolkningen, for hvem den psykiske belastning komplementært udspringer af mangel på aktivitet, af arbejdsløshed, og som udvikler mindst ligeså komplicerede typer forsvar (jvf. f.eks. Morgenroth 1989, p. 72 ff, 1994).

netop dobbeltheden af tilpasning til hverdagen og det liv, det nu er muligt at leve, og også muligheden af at forandre og overskride det.

Endelig - og det er måske det vigtigste - rummer hver enkelt situation eet eller flere sæt af indbyrdes modstridende ydre krav, såvel som indre subjektive impulser. Fundamentalt set kan der være tale om en impuls til at lytte til sin krop og "sige fra" - f.eks. i forhold til en belastende arbejdssituation - overfor flere samtidige impulser til af andre grunde, på andre niveauer at acceptere tilsidesættelsen. Men også regulære "rollekonflikter", hvor forskellige forventninger, der alle sammen er formelt fuldstændig korrekte, ikke kan opfyldes på samme tid og sted. Det kan f.eks. dreje sig om at udføre interessante arbejdsopgaver uden at varetage kollegiale hensyn, om at prioritere sine børns pant i ens liv på bekostning af ægtefællens, osv., osv. (Johansen & Weber 1984, p. 222). Det psykiske råstof, der afsætter sig som materiale for erfaringsdannelse, er altså ikke bare det, der objektivt anskuet ikke er tid, plads eller funktion til i situationen; det er også de impulser, som kunne have fundet rum, men som man selv ikke fik sat igennem. Det er et helt afgørende moment, at der finder en aktiv subjektiv bearbejdning sted, og det er dét, som gør den psykoanalytisk funderede indkredsning af de individuelt forskellige, men dog historisk specifikke, mønstre nødvendig.

Den tilsyneladende mangel på sammenhæng og det umiddelbare flimrer i hverdagen kan føres tilbage til lønarbejdets gennemslag som hovedorganisator af livet. Det er grundlæggende de økonomiske strukturer i produktionen, som slår igennem ind over andre livssfærer: Det er sådan set ikke vækkeuret, men lønarbejdet, der vækker os hver morgen, og det er sådan set ikke kassekøen i Brugsen, der stresser os - det er overlevelsens form som omgang med varerne, som reproduktionsnødvendighed. Der er en samfundsmæssig - en økonomisk-strukturel - sammenhæng bagved hverdagens overflade. Den kan blive del af et læreberedskab. Men hverdagslivet producerer nogle bevidsthedsmæssige forhindringer for, at det sker umiddelbart. Det kan måske her være på sin plads at afgrænse til eendimensionale opfattelser af fremmedgørelse som fordummelse eller fejltagelse. Dét, jeg indkredser - med udgangspunkt i en erfaringsteori - er sådan set, hvordan reale erfaringer med den økonomisk strukturerede og mystificerede omverden omsætter sig i højt specialiserede hverdagslivskvalifikationer, som nok er forsvarsprægede, men som sandelig også er overlevelsesorienterede i betydningen "livskraftige", anticipatoriske. Ethvert psykisk forsvar rummer potentielt, og i særlig form når det bliver kollektiviseret, også en særlig form for overvindelse af forsvarets anledning. Balancerer forsvaret på en perception af en realitet og en overlevelsesorienteret omgang med denne, har den karakter af civilisation, som så atter kan blive genstand for kritik. Underlægger mennesker sig kollektivt undertrykkelse, eller selvstændiggør den offentlige tolkning af menneskers erfaringer sig fra den sansede, oplevede virkelighed, flytter de subjektive konflikter sig fra den individuelle tragedie til de manges, potentielt kollektive, problemer - og det er

primært, omend ikke kun, dette kollektive moment, der gør de subjektive problemer til erfaringspotentialer i dén enfatiske forstand, jeg vil diskutere i det følgende.

Individerne udvikler nemlig i denne optik hver for sig og sammen bevidsthedsmæssige strategier, som klarer hverdagen: *rutiner*. Hverdagens erfaringer indlejres sammen med de oplevelser og sansninger, som der ikke var plads til i bevidstheden, og det er alt sammen råstof til læreprocesser: Både dét man kan huske og begrunde, dét man rent automatisk, rutinemæssigt fik ordnet og så alt det, som ikke kom frem til bevidsthedens overflade.

Råstoffet stammer også fra individernes livshistorie. Barndom og ungdom, uddannelsesliv og arbejdsliv, fritids- og privatliv tegner sig i individuelle livsfaser, som hver især er præget af det historiske tidspunkt og den samfundsmæssige sammenhæng, de er levet i. Man rummer erindringer om sin livshistorie, ikke som "historiske epoker" eller som hverdagsflimmer, men snarere som egne livsfaser - erindret efter hvor man har boet, arbejdet, efter familiemæssige opbrud, o.s.v. Livshistorien er råstof til læreprocesser på helt samme måde som hverdagserfaringerne. Landbo- eller byfamiliens hverdag, skoleerfaringer, kammeratskaber og fritidskultur er ikke bare den enkeltes erindring, men også brikker til en (politisk) Danmarkshistorie.

Hvis dette imidlertid var hele sandheden om menneskers læreprocesberedskab, så var politisk uddannelse blot et spørgsmål om at tilvejebringe de rette metoder til at afdække dette - i sidste instans fælles - indhold, der så er udtryk for objektive historiske forhold med eller uden konflikter ... Imidlertid har de samme historiske begivenheder, de samme impulser helt forskellig subjektiv status for forskellige individer, fordi de rører ved forskellige, før- eller ubevidste psykiske betydninger. Mennesker er socialiseret i den dobbelte betydning: udviklet af og indviklet i deres familie, kultur og samfund. Hvilke dele af realiteten, der har fået subjektiv betydning, hvilke situationer der udfordrer eller udløser angst, afhænger af menneskenes individuelt forskellige "driftsskæbner". De kan aldrig forstås entydigt, og man kan ikke lægge prognoser, lige meget hvor godt begreb, man principielt har om dem. Det kan en pædagogisk intention ikke rumme, og jeg skal senere pointere, at den teoretiske viden om, at der er en sådan dybde i menneskers læring ikke kan operationaliseres til standardforløb, men alene anvendes som rammeviden. Læreprocesser, forstået som erfaring, må ikke blot "spille sammen med" individers følelmæssige og affektive dispositioner - sådan som det ofte siges i pædagogisk planlægning, når man "først gør folk trygge"! - den finder slet og ret ikke sted, hvis ikke ubevidste og førbevidste lag tillader det og arbejder med.

2.5 Hverdagsbevidsthed og læring

Således rummer hver enkelt bevidsthed sin egen version af Danmarkshistorien, og hvad der i FIU-sammenhæng er vigtigt: den udtrykkes f.eks. som forskellige slags politisk bevidsthed - af hvilke en del i FIU opfattes som "forkert" eller i gammeldags marxistisk forstand "falsk bevidsthed". Her lægger begrebet om hverdagsbevidstheden nogle ny dimensioner ind i forståelsen, både af, hvordan holdninger opstår og udvikles, og i hvilken forstand, de kan anskues som "forkerte" ud fra ideologiske positioner eller funktionalitet.

De psykiske strategier, som udvikles i omgangen med hverdagens krav, blokerer for centrale indsigter, men de er netop ikke at opfatte som "fejl" eller vanvid. En central dimension i hverdagsbevidsthed handler om, hvordan sproget som (eet) symbolsystem kan miste sin karakter af symbol i den forstand, at ordene løsnes fra både deres reference til genstande - og i videre forstand situationer - i verden og fra den følelsesmæssige betydning genstanden og ordet var forbundet med. Sproget bliver til kliche (jvf. f.eks. Lorenzer 1975, p. 124 f). At hverdagsbevidstheden fungerer i kraft af klichéer betyder ikke, at den lider af "dårlig smag", men at psyken fungerer forsvarspræget: der er tale om aktiviteter og rutiner, som er nødvendige. De er pragmatiske, orienteret efter overlevelse eller endog succes, og vi bekræfter dem vidtgående hos hinanden. Rutinerne bliver kollektive.

Rutinerne er således erfaringsdannelsens betingelse. Som tidligere sagt, udvikles den forsvarsprægede hverdagsomgang, netop fordi individet oplever undertrykkelsen, sanser modsigelserne i de enkelte situationer, og ydermere ofte oplever forskellige følelsesmæssige reaktioner samtidig. Psykisk ambivalens - at nære forskellige følelser for samme ting, eller at een situation aktualiserer både nogle gode og nogle dårlige oplevelser - er hverdagens altdominerende psykiske produktion. Rutinernes funktion er at skærme for det og for forskellige slags angst, som overbelastningen producerer: man kan føle sig omklamret, man kan føle sig på Herrens mark, man kan føle sig i kaos. Man skal overleve, og det sørger ens moderne bevidsthed, hverdagsbevidstheden, for. Erfaringsdannelsen blokeres, bl.a. fordi den emotionelle betydning isoleres fra sin genstand og fra dens symbol, der degenererer til kliché. Men hvad der er sanset kan også (gen)opsøges, og hvad der har haft (sproglig) symbolkarakter kan "rekonstrueres" (Lorenzer). Når forskellige emotionelle ladninger kommer i spil i samme situation, eller når en situation producerer double-bind, så kan det også anskues som erfaringspotentialer.

Det lyder måske indviklet, men kan eksemplificeres ret enkelt: Folk kan være modstandere af en bestemt type produktion, fordi den forpester deres lokalmiljø og ødelægger deres helbred - men samtidig vide, at de selv eller andre er økonomisk

afhængige af, at produktionen ikke "flyttes til udlandet", som det hedder. Og opsummer situationen i en kliché, såsom "Man skal jo leve". En autentisk og livsnødvendig bekræftelse af een side af sagen: lønarbejdets historiske nødvendighed, lønarbejderens henvisthed til at leve af at sælge sit produktionsmiddel, arbejdskraften. Men leveret i upersonlig "man"-form, fordi overlevelsen rummer sin modsætning, undermineringen af helbredet - på længere sigt: død. Et sådant dilemma påkalder sig forsvar. Imidlertid er dilemmaet kollektivt, den fysiske situation og helbredssymptomerne anskuelige, så sansningerne *kan* genkaldes, ambivalensen kan eksponeres - og erfaringen, at man kan overleve uden netop dette arbejde, kan gøres.

Individuelle og kollektive rutiner, klichéer og kompromisdannelser af denne type: Mit arbejde er, hvad jeg "elsker at hade", for jeg ville helst være fri, men det har jeg ikke råd til. Så håndfaste modsigelser og ofte uudtalte psykiske ambivalenser er hverdagskost for tillidsrepræsentanten. (Andersen (e.a.) 1993, p. 78 f). Han/hun må opbygge sit eget forsvar, fordi der skal administreres på kollektive nødvendigheder på tværs af individuelle, på økonomiske ræsonnementer henover menneskelige, anlægge politiske principbetragtninger, der ikke altid lige passer på sagen, osv. Jo mere belastende opgaverne bliver, jo mere solide vil rutinerne blive. De kan udvikle sig som højst specialiseret, men tavs, kvalifikation. De kan tillige rumme fjendebilleder af medlemmer eller af organisationer - det er faktisk ret almindeligt: De træder imellem den komplicerede situation med interessemodsætninger på kryds og tværs og så den afmagt og smerte, som sansningen af situationen udløser - fordi den genopvækker individets tidlige angst og afmagt. Det er vel at mærke ikke det samme som, at situationerne i det faglige arbejde kun udløser afmagt. Men erkendelsen af, at afmagten også er en stadig erfaring - side om side med små sejre, indfrielse af ambitioner, mv. - er nødvendig, hvis hverdagen skal tilegnes som erfaring.

Rutinerne samler intellektuelle, følelsesmæssige og sociale reaktioner, som kan være indbyrdes modstridende, op i eentydige reaktioner. De bygger modstridende fakta og psykiske ambivalenser sammen i mønstre, som passer til hver enkelt situation. De repræsenterer ofte en højt specialiseret, dvs. snæver, og kontekstafhængig spidsfindighed. Begrebet indfanger noget af det hverdags sproget ville kalde personlighedstræk, og som p.t. diskuteres teoretisk i termer af "tavs viden" (Polanyi 1967). Fordelen ved nærværende tilgang er, at fænomenets genese bliver belyst som en dobbelt produktionsproces af subjektivitet og konkret materiel omgang med omverdenen. Den tavse viden, hverdagsviden'en anskues her som så at sige "bevidstløs kvalifikation", hvis psykiske indhold er tvangsmæssig gentagelse og afgrænsning. De betjener sig af mekanismer som f.eks. "reduktion" (det kender jeg da godt - om noget nyt og faktisk ukendt), "harmonisering" (at hæfte sig ved uvæsentlige fællestræk ved modstridende forhold), "forskydning" (det er ikke mit bord), "nivellering" (der er i virkeligheden ikke noget problem) - eller på mere konkret plan "personalisering" og "syndebukke-mekanismer" (Leithäuser (e.a.) 1977, p. 112-13). Rutinerne er situationsafhængige og dermed udskiftelige. De kan derfor godt være i modstrid med hinanden.

Den rutinerede omgang med hverdagen rummes i "hverdagsbevidstheden", som er blevet begrebet for vores på samme tid højt specialiserede og fuldstændig almene bevidsthed. Hverdagsbevidstheden er plastisk og tilpasningsorienteret, og den er konfliktundvigende. Begrebet opfanger samme opsplittethed, som andre aktuelle teorier om modernitet (f.eks. Giddens begreb om det post-traditionelle eller Negts erosionskrisebegreb), men fastholder at menneskers individuelle bevidsthed i sine forskellige lag søger en sammenhæng. Kan den ikke etableres, skyder de et forsvar ind, der enten gør manglen på sammenhæng usynlig eller som etablerer en ny. Leithäuser (e.a. 1977) diskuterer dette i termer af et bevidsthedsmæssigt "tema-horisont-skema", hvor samspillet mellem på den ene side situationen, det fysiske rum og den samfundsmæssige ramme, og på den anden side individernes livshistorisk indsocialiserede driftsstrukturer og dispositioner, resulterer i sådanne indforståede og kollektive mekanismer.

Det sidste er særlig vigtigt. Hverdagsbevidstheden er teoretisk defineret som den bevidsthedsform, som historisk afløser "den ideologiske" (Leithäuser 1976, p. 12), så at det - f.eks. i FIU - er blevet nødvendigt at undervise i "politiske ideologier", der tidligere blev overdraget gennem familiens eller arbejdspladsens sociale og kulturelle arv. Ideologien er samlende, forklarer individets placering i samfundstotaliteten og dermed forskellige fænomener ud fra samme tolkningsramme. Hverdagsbevidstheden er omvendt en form, der af nødvendighed giver afkald på en samlende forklaring.

Folk modsiger tilsyneladende sig selv. De mener forskellige ting om samme sag, afhængig af hvem de snakker med, eller de snakker om helt forskellige sager, som om de var sammenlignelige. Det sker også ofte i undervisningen i FIU. Ser man lidt nøjere på reaktioner, meninger og holdninger, viser det sig, at modsigelserne i dét, der bliver sagt afspejler oplevelser med modsætninger i hverdagen eller psykiske ambivalenser. Nogle peger ligefrem på, at ambivalensen er "den moderne erfaringsform" (Nielsen 1993, p. 127): Folk siger noget andet end de tænker, deres handlinger afspejler ikke deres tanker - og ikke mindst føler, stræber og håber de på noget helt tredje (Leithäuser (e.a.) 1986).

Dermed er ikke sagt, at fordi alle synspunkter er tilstede, er de lige gyldige. Men en pædagogik, der retter sig mod entydigt at ophæve modsigelserne logisk, eller placere dem i henhold til fagstof eller ideologi(er), vil komme til kort. Man kan godt få en holdning frem, som passer til undervisningen, men den er ikke nødvendigvis holdbar i det daglige, hvor der er flere bolde i luften. Denne pointe er helt central i den nærmere vurdering af hvilke problemer, der kan skjule sig bag den store deltagertilfredshed i FIU.

Hvis man skal lære noget nyt, skal hverdagslivet tilegnes som erfaring, dvs. aktivt og indbefattet ambivalenser og modsigelser. Så skal hverdagens opsplittning i afsnit, livsløbets faser og de forskellige krav, de stiller, netop tematiseres og bearbejdes. Så

skal der hentes materiale i det ubearbejdede lager af sansninger og oplevelser, som der lige netop ikke var plads til, den gang de blev til.

Menneskers beredskab til at lære noget nyt er altså struktureret i den måde de psykologisk håndterer deres hverdagssituation. Hvis man får tilbudt en ny viden eller en færdighed, som umiddelbart passer ind i rutinerne - eller som kan opfattes, som om den gør det, eller som måske endda løser et lille problem - går læringen forholdsvis let. I en frivillig uddannelsessammenhæng, hvor man oftest er positivt opsat på at udvikle sine kompetencer, særlig let.

Hvis man får tilbudt en ny viden eller færdighed, som kræver, at man skal ændre praksis, så vil man ofte afvise den, hvis man ikke kan se for sig, hvordan man skal udnytte den. Ens praksis har jo sine mere eller mindre gode grunde, som man vil fastholde. Det er dét, hverdagsbevidsthedens mekanismer hjælper med. Ligeledes hvis man får tilbudt viden og færdigheder, som betyder, at man skal ændre opfattelse af grundlæggende forhold.

Men hvis undervisningen er tilpas udfordrende, hvis man selv er åben overfor nyt, eller hvis det lige rammer ned i noget, man går og tumler med, så starter det nogle mere omfattende læreprocesser.

Jeg vælger formuleringen "en tilpas udfordring" af to grunde, fordi den viser hen til den (voksen)pædagogiske kontekst, hvor en sådan ofte sættes i værk som følge af en erfaren undervisers naturgroede rutiner (intuition eller tavs viden, jvf. ovenfor og nedenfor, kap. 3). Men også fordi pointen ikke blot findes i den læreprocesforståelse, der som her refererer til den kritiske socialisationsteori. Den formuleres som lærestrategi og som psykologisk figur f.eks. også i termer af "kognitiv dissonans" (Guilford/-Festinger), af "udfordring fra den nærmeste udviklingszone" (Leontjew/Brostrøm) - dvs som kognitiv læringsstrategi, ligesom den findes som emotional eller personlighedspsykologisk pointe i den humanistiske psykologis begreb om "nysgerrighed" og i terapeutiske "retninger" som helbredende trappestiger op mod selvrealisering eller ned til arketyperne. Erfaringsteorien rummer alle disse pointer i en generel psykodynamisk reflekteret erkendelse af, at man ikke kan tilegne sig eller erfare en verden, der er en totalt overlegen eller totalt fremmed, men at man på de anden side heller ikke får impulser eller inspiration fra en fuldstændig kendt eller rutineret hverdag. Den verden der ikke "sætter sig op imod een", kan man ikke erfare. Men på den anden side er det netop, når verden sætter sig op mod een, at hverdagsbevidsthedens forsvar træder "hjælpende" og erfaringsblokerende ind. I hvilke situationer det enkelte menneske kan og vil gøre erfaringer, kan man næppe forudsikke pædagogisk.

Jeg skelner derfor mellem læreprocesser, der lader sig integrere i hverdagsbevidsthed og rutiner, overfor mere fundamentale læreprocesser - erfaringsprocesser i emfatisk

forstand (jvf. Mortensen 1983) - der rokker ved disse eller kræver ny stillingtagen til dem. Det er processer, hvor nogle af de konflikter og problemer, der foreligger ubearbejdet i hverdagserfaringen, tematiseres, og hvor personen erhverver sig kompetence, der giver nye handlemuligheder, subs. åbner mulighed for at erkende andre perspektiver i de handlemåder, der allerede er etableret. Også forandret opfattelse af den begrundelsessammenhæng, individets rutiner har, kan være en erfaring. Indsigt i nødvendighed.

"Holdningsbearbejdning" eller holdningsmæssig udvikling må i denne terminologi altid være et resultat af erfaringsdannelse, fordi den implicerer en ny stillingtagen til virkelighedsopfattelse og handlingsparadigmer. Det vigtige er, at man altid selv er med i historien på en måde, der har at gøre med personlighed og livshistorie. "Holdning" er en samlet definition af, hvordan man opfatter verden, hvad man synes er godt, hvordan man placerer sig selv i sammenhængen. Holdninger dannes og udvikles i vekselvirkningen mellem det, man kalder den *sociale interaktion* - hvordan er situationen, dens fysiske rum, dens symbolske indhold, hvilke handlemuligheder er der, hvordan handler jeg - og den *psykodynamiske regulering* - hverdagsbevidsthedens psykiske mekanismer, der holder personen sammen, udvikler eller låser fast.

Forskellige mennesker erfarer denne sammenhæng forskelligt - læreprocessen er en del af deres *livshistorie og fremtidsperspektiv*. Generation, køn, uddannelses- og arbejds-erfaringer har afgørende betydning.

Når en person f.eks. påtager sig et fagligt hverv, er det også et stykke livshistorie. Vedkommende begiver sig ind i en ny sammenhæng, eller vover at definere den kendte hverdagssammenhæng på en ny måde, således at personligheden udfolder flere og ønskværdige sider - men samtidig bliver man også stillet overfor nye udfordringer. Det "lille" perspektivskift på arbejdet fra at være almindelig arbejder til at være "repræsentant" og - også andre steder end på arbejdet - blive opfattet som "politisk" - provokerer ofte mere drastisk, end man skulle tro. Ikke blot det man har taget stilling til, men *alting* får en ny betydning. Over tid skifter betydningerne. De opgaver og krav, udfoldelsesmuligheder og oplevelser opgaven giver, bliver nyt råmateriale til erfaring. Hvilken erfaring, den enkelte vil drage af overfladisk set identiske eller lignende tildragelser, kan ikke forstås uden at inddrage den "samfundsmæssige skæbne", vedkommende er underlagt i henseende til generation, køn og klasse - grad af ramthed af modernitetens kulturelle opbrud - og heller ikke uden forståelse for, at den samfundsmæssige skæbne netop afsætter sig individuelt forskelligt fra individ til individ.

2.6 Rammeforståelse og effektundersøgelsens resultater

Helhedsbilledet i den kvalitative del af effektundersøgelsen af FIU er, at selve uddannelsessituationen frisætter en masse energi, at selve sammenhængen er *erfaringspotent*, men at såvel undervisningen som fagbevægelsesoffentlighedens massive normativitet begrænser tematiseringsmulighederne til nogle meget præcist afgrænsede politiske forståelsesformer, der er meget lidt sensitive overfor kompleksiteten i læring og erfaringsdannelse (jvf. særligt Andersen (e.a.) 1993, p. 156 ff og 229 ff). Fagbevægelsens pædagogik er ganske vist mangfoldig, både præget af erfaringspædagogik og nyere terapiformer med henblik på individuel udvikling og af mere traditionel skoling med henblik på kollektivt fodslag (ibid., p. 203 ff, Weber 1993a, p. 216). Og selvom oplysningsforestillingerne i dansk fagbevægelse ikke eksplicit trækker på nogen kritisk teoretisk, endsige Kantiansk arv, så har den kritiske teori og dens erfaringsbegreb alligevel via erfaringspædagogikken og importen af begreber fra tysk arbejderuddannelse, ikke mindst Oskar Negts begreb om eksemplarisk læring, sneget sig baglæns ind på de mere propagandaprægede oplysningsstrategier (Hultengren & Salling Olesen 1977).

Generelt taget kan man karakterisere den pædagogiske praksis i FIU som pragmatisk inspireret af en række ret forskellige pædagogiske traditioner. Der er elementer af højskolens kulturelle fællesskab, som imidlertid kun kan realiseres begrænset indenfor rammerne af internatundervisningens "korttidspædagogik". Der refereres ganske ofte til arbejderbevægelsens studiekredstraditioner fra "Karl Marx klubberne"s tid, men studiekredsens mere reflekterende og brede karakter eller dens alment dannende formål rummer det modulopbyggede og stærkt handlingsorienterede system faktisk ikke rigtig mulighed for. Endelig foregår en del undervisning under inspiration fra de kursuspædagogiske teknikker, som præger efteruddannelsesmarkedet, hvilket i nogen grad afleder opmærksomheden fra uddannelsens indholdsside og derfor medvirker til en egentlig afpolitisering (jvf. Andersen (e.a.) 1993, p. 35 ff, Weber 1993a, p. 216). Den seneste væsentlige pædagogiske inspiration synes at være kvindepædagogikken.

Men man kan ikke sige, der er fundet nogen syntese¹¹. Der er forskellige "pædagogikker", forskellige undervisningsstrategier, der på forskellig vis bidrager til, at deltageres erfaringspotentialer på samme tid åbnes og stækkes. Det kan være den læreprocesteoretiske forklaring på, at deltagerne gennemgående er meget tilfredse med kurserne, samtidig med at organisationen og bevægelsen som sådan stadig har

¹¹ Vi har som analysefigur eksponeret fire forskellige idealtypiske pædagogikker eller undervisningsstrategier, nemlig en vidensformidlende/handlingsanvisende, en organisationspraktisk, en personligt udviklingsorienteret og en erfaringsorienteret (Andersen (e.a.) 1993, p. 203 ff).

store problemer med at se den mere langsigtede udmøntning af det angivelige politiske udbytte. Derudover får FIU - i lighed med andre systemer - i høj grad i praksis afmonteret de emancipatoriske potentialer i de teorier, der angiveligt ligger til grund for praksis. Det har mange grunde. Der finder vel en række bevidste pragmatiske tilsnitninger sted af frygt for politiske afvigelse i det overvejende socialdemokratiske system (ibid., p. 334 ff). Der hersker også her en række forenklede forestillinger om forholdet mellem teori og praksis, nogle reduktioner af f.eks. Negts begreb om politisk erfaring til pædagogiske kategorier (som beskrevet af bl.a. Christensen (e.a.) 1985).

I rapporteringen lå focus kun sekundært på de teoretiske inspirationer, systemet trak på - de være sig affirmative eller emancipatoriske i deres oprindelige form. Derimod har analysen ud fra sit erfaringsteoretiske teorigrundlag eftersøgt åbninger af erfaringsmuligheder i systemet og undervisningen samt af erfaringspotentialer hos deltagerne.

Den intention vil jeg følge op i næste kapitel, hvor jeg vil genoptage eftersøgningen af erfaringspotentialer ved at næranalysere nogle af deltagerens bidrag til gruppediskussioner og interviews. Erfaringspotentialerne må søges i de dybereliggende psykiske lag, som ikke kan ekspliciteres direkte i uddannelsesrummet, og som altså kun indirekte får lov at udfolde sig i undervisningen. Nedenfor uddyber jeg således den psykodynamiske dybde dimension i hverdagsbevidsthedsbegrebet, dels i diskussionen af den dybdehermeneutiske, psykoanalytiske tolkningsprocedure med direkte refence til Leithäuser/Volmerg (1985), dels med reference til den kvindespecifikke psykoanalytiske uddybning, som Regina Becker-Schmidts fokusering på ambivalensbegrebet i erfaringsdannelsen bidrager med. Jeg opfatter fremstillingen af disse teorielementer som kongenial med de teoretiske inspirationer fra Oskar Negt, som vidtgående har defineret den fagbevægelseskritiske arbejderuddannelsestænkning også herhjemme gennem efterhånden mere end 20 år, men tillige som kompletterende deres implicite læreprocesforståelser. Dette i øvrigt i lighed med Negts o.a.'s seneste arbejder (Negt (e.a.) 1989, Negt (e.a.) 1991, Morgenroth (e.a.) 1992).

Efterbearbejdningen af udvalgte dele af effektundersøgelsens empiriske materiale relativiserer dens udsagnskraft som evalueringsdokument. Det uddybede teorigrundlag, den nøjere analyse af den subjektive dimension og skiftet i analysefokus fra "uddannelsessucces" til "deltagererfaring"¹² afdækker ny betydninger. Analysen er på samme tid dybere forankret i deltagerens erfaringer, men får også frem, at erfaringerne finder et særligt udtryk, fordi de er reaktiveret af uddannelsen eller af deltagerens medvirken i undersøgelsen. Samspillet mellem livshistorisk forankrede betydninger og

¹² Effektundersøgelsens teorigrundlag var erfaringsteoretisk, og rapporteringen (Andersen (e.a.) 1993) sætter spørgsmålstegn ved en række af FIU's traditioner. Alligevel er rapporteringen som evalueringsdokument overvejende blevet læst som en ganske entydig succesrapport, fordi den dokumenterer en høj grad af deltager tilfredshed.

reaktionsmønstre og den aktuelle situation har central betydning i erfaringsdannelsen - de er i psykologisk forstand overgribende. De sætter det referentielle indhold i deltagervurderingerne i et kritisk perspektiv. Analyserne dokumenterer, at uddannelsen og offentligheden i strikte forstand virker erfaringsblokerende, men at selve dette at deltage i uddannelse i nogle deltageres livsløb på anden og væsentligere vis bidrager til erfaringsdannelse - hvoraf en (snæver) del så igen organiseres som "politisk holdning" og faglig karriere hos et antal deltagere. Her er vi så fremme ved det interessante spørgsmål, om uddannelsen så alligevel "virker" positivt i den håndfaste forstand, som afrapporteringen jo faktisk siger ... den gør det bare af nogen helt andre grunde end en organisation, et system og en formaliseret påvirkning kan se.

2.7 Om kønnet som erfaret virkelighed

Jeg har i dette kapitel påbegyndt en teoretisk præcisering af det erfaringssteoretiske grundlag, effektundersøgelsen byggede på. Som sagt vil jeg efterfølgende prøve at tilføje dette grundlag yderligere nogle teoretisk reflekterede dybde dimensioner og efterprøve dets empiriske sensitivitet. Det vil springe i øjnene, at den teoretiske videreudvikling vidtgående bliver foretaget på grundlag et eksplicit kønstematiseret teoribidrag, nemlig Regina Becker-Schmidts, og delvis også Gudrun-Axeli Knapps (Becker-Schmidt & Knapp 1987).

Vægtningen af kønnet udspringer af arbejdets genstand selv, ikke af en kønsteoretisk forhåndsinteresse eller af en kønspolitisk hensigt. Da såvel erfarings teorien som hverdagsbevidsthedsteorien er psykoanalytisk inspirerede teoridannelser, der som hensigt har at begribe og rekonstruere menneskers subjektive oplevelser, kan de ikke undgå at tematisere kønnet - men det er altså ikke *derfor*, de er valgt. Min interesse og hensigt har i udgangspunktet været rent læreprocessteoretisk, og udvalget af tekststykker fra hele FIU-arbejdets righoldige empiriske materiale er ikke foretaget med kønnet som optik - eller mao ikke fordi de handler om kvinder. Der har været en række andre grunde.

Effektundersøgelsen dokumenterede som hovedresultat og som ofte nævnt en høj grad af gennemgående tilfredshed hos næsten alle FIU's deltagere med FIU's uddannelsesstilbud (Andersen (e.a.) 1993, p. 136 ff)¹³. Vurderer man spørgeskemaundersøgelsens dokumentation lidt mere nuanceret - som del af en problemindkredsning, snarere end et udtømmende forskningsresultat - så tegner den af andre grunde et billede, der vækker til eftertanke - f.eks. fordi billedet stemmer overens med andre typer undersøgelser af beslægtede felter, og fordi der åbner sig flere også teoretisk produktive tolkningsmuligheder i forhold til data - f.eks. vedr. den danske fagbevægelses forhold til sine medlemmer (Bild 1993a og b, Jørgensen 1992). Differentierer man nemlig mellem de høje tilfredshedsgrader i f.eks. tværsnitsundersøgelsen eller længdesnitsundersøgelsen (Andersen (e.a.) 1993, p. 34 ff og p. 46 ff) - tilfredshedsgrader på 70 - 90% i bedste eller næstbedste kategori af 5 - ud fra respondenternes klassebaggrund, uddannelsesbaggrund, generation og køn, finder man en vis interessant forskel: Der er næsten vished for, at en midaldrende kvindelig deltager med arbejderklassebaggrund og kort skoleuddannelse erklærer sig fuldt tilfreds, mens der

¹³ Denne del af undersøgelsen lider af samme skavank som enhver anden undersøgelse, der anlægges efter stringente positivistiske kriterier, og som derfor nødes til at operationalisere en subjektiv kategori som "tilfredshed". Den aner ganske enkelt ikke hvad det er den måler, udover en markering på et spørgeskema, der kan være udtryk for ganske mange, ganske forskellige ting - i denne sammenhæng f.eks. for socialdemokratisk korpsånd eller livshistoriske vendepunkter (Weber 1993b og c).

er op til 25%'s mulighed for at en yngre, mandlig deltager med funktionærbaggrund, studentereksamen og/eller faglig uddannelse er knap så tilfreds. Sidstnævnte gruppe er en vigtig base for fagbevægelsens fremtid, og dens lidt mere blandede tilfredshed må give anledning til overvejelser over ændrede uddannelsestrategier, der i højere grad imødekommer deres behov (Andersen (e.a.) 1992 og 1993). For omvendt ser det altså ud til, at FIU i meget høj grad har opnået at raffinere en uddannelse, der appellerer til bevægelsens kendte profil: den klassiske arbejderkultur og de uddannelsesmæssigt underprivilegerede. Det er tilsyneladende det midaldrende hunkøn, der her i 90'erne repræsenterer disse forudsætninger i FIU. Mændene har åbenbart enten indhentet deres deficit eller er blevet ofre for samfundsmæssig frasortering, mens den yngre generation af FIU-deltagere dels har en ændret klassestruktur som baggrund - der er procentvis færre med klassisk faglært arbejderbaggrund - og dels som helhed har en længere skoleuddannelse. Der er altså to politisk interessante grupper, der ud fra dette metodiske raster skiller sig ud: De unge - relativt - veluddannede mænd, og de ældre kortuddannede kvinder. De knap så tilfredse og de overordentlig tilfredse.

Evalueringsmæssigt ville mange undersøgelser stoppe her. Men det er naturligvis også interessant at beskæftige sig med det tilsyneladende uproblematisk, med de gode evalueringer, med den megen tilfredshed. Derfor fører jeg i denne afhandling analysen lidt mere i bund på grundlag af tekster, produceret af denne kategori af kvindelige deltagere.

For det første af rent pragmatiske grunde: Hvis kvindernes tilfredshed er sagligt velbegrundet, så har FIU præsteret et stykke uddannelsesplanlægning, der næsten kan karakteriseres som "synsk", hvilket måske ikke er så mærkværdigt mht den konkrete teknisk-politiske brugsværdi, men nok så imponerende i betragtning af de faktiske modsætninger i kvinders hverdagsliv og livsløb (f.eks. Becker-Schmidt 1987 og 94). Dem får kvinderne åbenbart bearbejdet på.

For det andet er det ikke givet, at deltagerne som gruppe betragtet eller den enkelte kvinde har styr på hvilke behov uddannelsen bør opfylde, hhv faktisk opfylder i forhold til det faglige arbejde eller i det personlige liv. Det er ikke alt, man ved, og det er ikke alt, hvad der siges, der er lige dybtfølt. Det er ikke alle følelser og oplevelser, der kan komme til udtryk i situationen. Derfor er udsagnene bevidsthedsteoretisk interessante som *fragmenter af potentiel erfaring*.

Endelig er der for det tredje i kraft af FIU's systemiske indlejring i fagbevægelsen nøje grænser for mulighederne for nytænkning, hvorfor selve registret af kvalifikationsudviklingsmuligheder reelt er både begrænset og ekstremt formaliseret (Andersen (e.a.) 1993, p. 203 ff). Og de kvindelige tillidsfolk på deres side besidder hverken værre eller bedre forudsætninger for med deres fantasi at overskride deres erfaringer i FIU og analysere fremtidens kvalifikationskrav bedre. Tilfredsheden kan derfor også være

udtryk for almindelig socialpsykologisk fordobling af organisationen, for institutionel selvbekræftelse¹⁴.

Alle tre niveauer i analysen er selvsagt evalueringsteoretisk højrelevante. Men måske særligt spørgsmålet om hvorfor kvinderne er så tilfredse. For glade og tilfredse er de - og det er et genkommende træk i 80'ernes og 90'ernes evalueringslitteratur, at de kvindelige deltagere ikke blot er i overtal mange typer voksenuddannelse, men at de tillige er de mest tilfredse. Det gælder hvad enten der er tale om almene uddannelses-tilbud af typen VUS, UTB eller andre projektlignende foranstaltninger (Christiansen 1991 og 1993, Eklund og Wandall 1992, p. 178, p. 95 ff, p. 128 ff, Junge & Lassen 1992) eller om særligt tilrettelagte forløb for kvinder (Bovin & Wandall 1987, Kylling & Bak 1990, Salling Olesen & Ramsøe 1991). Det foreligger også belyst, at der indenfor den generelle figur af den "kvindelige tilfredshed" med de tilbudte uddannelser forekommer generationsdifferenretieringer, både på motivationen og tilfredsheden. Men det almene træk - den såkaldte kvindelige uddannelsesnarkomani - er så genkommen-de, at det er blevet diskuteret - omend til dato mig bekendt ikke systematisk undersøgt - om tilfredsheden måske er et selvstændigt substantielt træk ved forholdet kvinder og uddannelse - og ikke udtryk for nogen særlig fortræffelighed ved det konkrete tilbud, kvinderne deltager i - en fornemmelse, jeg også (i afsnit 2.6) har citeret kvindeforbundene for. Sådan spørger vi også her, men med respekt for deltageres ret til at vurdere en uddannelse positivt, selvom den måske som uddannelse betragtet er sub-optimal: Hvad er tilfredsheden udtryk for ? Betyder uddannelse måske på samme tid noget mere (livshistorisk) og mindre (fagpolitisk) end både de kvantitative og kvalitative undersøgelser har fat i ?

Tilsvarende vil en nøjere analyse af de yngre, faglærte mænd med funktionærbaggrund være vigtig for udvikling af en uddannelse, der tager udgangspunkt i medlemmers og tillidsvalgtes faktiske holdninger - hvilket i øvrigt siden er blevet massivt bekræftet af den såkaldte "APL-undersøgelse" (Jørgensen 1992, Bild 1993a og b). Men det ligger nærmere på en fagforeningspolitisk opgave end en læreprocesteoretisk.

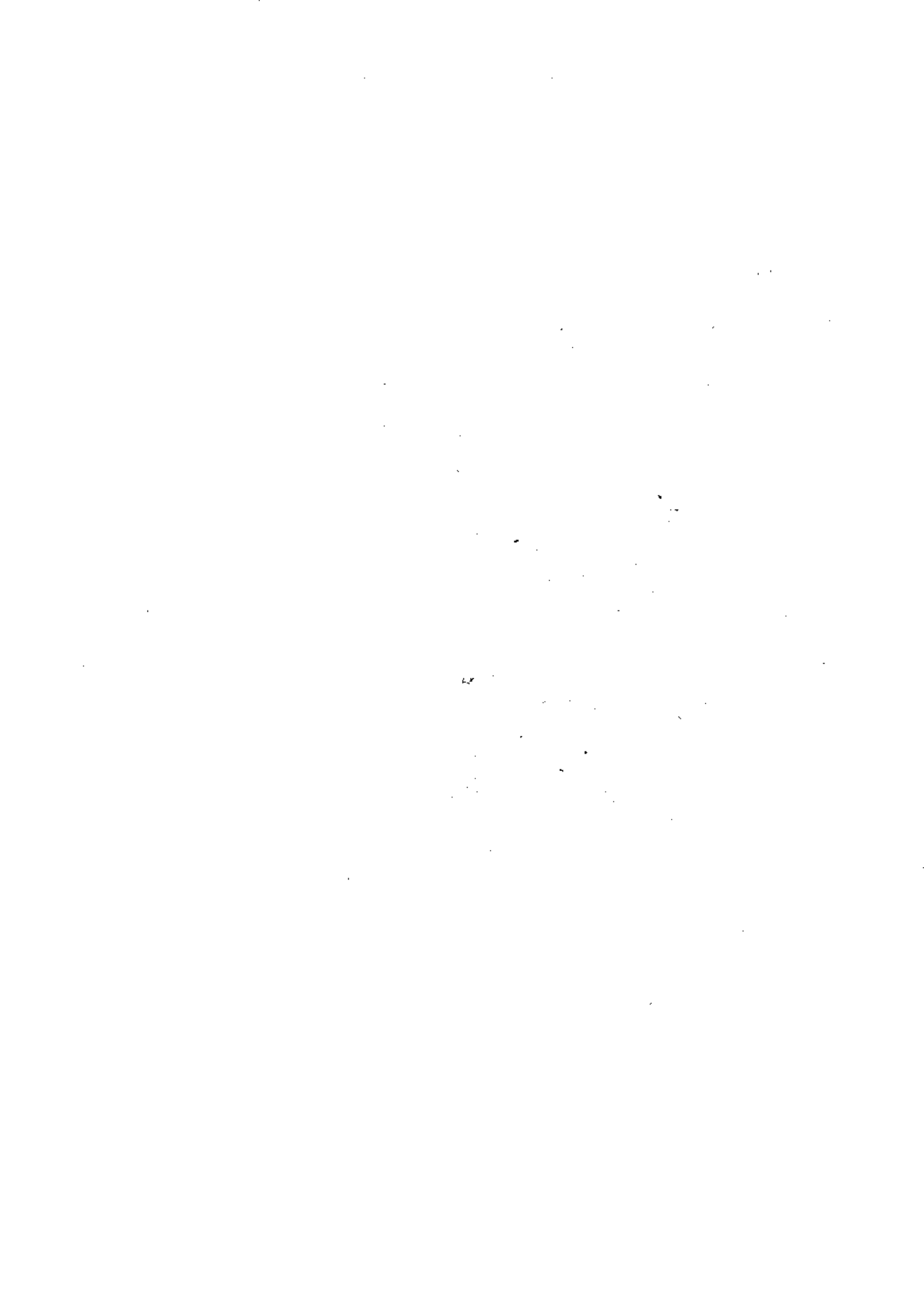
Tilsammen gav det så at sige en række "projektinterne", teoretiske og empiriske, såvel som alment voksenpædagogiske begrundelser for at analysere på tekster produceret af kvinder. Det blev læreprocesteorien imidlertid ikke i sig selv "kønnet" af. Dens socialisationsteoretiske ramme bestemmer forskellige slags særlighed, der alle anskues som historisk producerede: generation, livsløb, kultur, såvel som køn. Jeg vil i resten

¹⁴ En sådan tolkning ligger logisk i forlængelse af forståelsen af situationers - og dermed også institutionelle situationers - betydning for hvilke sider af menneskers erfaring, der kommer til udtryk - med eller uden pædagogisk eller uddannelsesmæssig hjælp. På den anden side må man formode, at systemets aktører i det pædagogiske rum i det mindste forholdt sig til hvilke kræfter der er på spil, og at de bevidst arbejder på at accelerere eller fordoble denne almene socialpsykologiske dynamik.

af afhandlingen argumentere for, at erfaringsbegrebet kønsdifferentieres, dels som følge af teoretisk kritik og udvikling, dels som følge af konfrontationen med et lag af empirisk tekstmateriale.

Men teksterne blev også udvalgt ud fra en umiddelbar vurdering af, om de tematiserede en politisk central problemstilling (som analyseeksemplet Jytte i kap. 4) eller om de referentielt benævnte noget af den kompleksitet, som teorien forudsætter, erfaringsdannelsen rummer, eller nogle af de dobbeltheder af motivation og modstand, som et læreprocesteoretisk snit ville interessere sig for (det gælder således den modstand og motivation, som Mona og Mette i analyseeksemplet i kap. 5 snakker frem hos hinanden). Intentionen var og er at nuancere receptionen af effektundersøgelsens resultater.

Den almene voksenpædagogiske interesse og det almene evalueringsteoretiske perspektiv eksponerede altså i FIU en tidstypisk empirisk figur, der havde kønnet som omdrejningspunkt. Når den problemstilling blev teoretisk belyst i en flerdimensional teoridannelse, der for det første tematiserer den ydre verdens modsætninger eksplicit og for det andet tematiserer deres subjektive udtryk indenfor en psykoanalytisk tradition, træder den ydre verdens magtforhold og den subjektives særegenhed tydeligt frem, også som kønnede forhold. Kønnet bliver erfaret virkelighed i stedet for "natur", bliver videnskabelig erfaring i stedet for ideologi.



Kap. 3 Social læring: Et begreb for kvinders erfaringsdannelse

3.1 Det empiriske felt: Kvinderne - og den teoretiske ambition

Som præsenteret i det foregående kapitel er det selve resultaterne af effektundersøgelsen af Fagbevægelsens interne uddannelsessystem og deres markante sammenfald med andre undersøgelsesresultater vedr. voksne kvinders deltagelse i uddannelse, der medførte den empiriske afgrænsning i denne afhandling. En nøjere analyse af uddannelsestilfredsheden hos kvinderne - til forskel fra mændene - kan måske belyse andre sektorer og andre sammenhænge end netop det politiske uddannelsessystem, ligesom en nøjere analyse af uddannelsestilfredsheden *som sådan* måske kan belyse den danske evalueringsforsknings tendens til at anlægge eksklusivt empiriske evalueringskriterier.

Afhandlingen fører denne diskussion på det allerede etablerede erfaringsteoretiske grundlag, men eftersøger mere præcist erfaringen som konkret, sanselig læreforudsætning såvel som begrebsmæssigt, gennem en diskussion af erfaringsbetingelser for bestemte grupper mennesker under bestemte historiske vilkår. Den diskussion var i øvrigt efterlyst gennem en årrække (f.eks. af Salling Olesen 1985, p. 263) - og er delvist indfriet af en række projekter, som imidlertid ikke har haft teoriudviklingen som selvstændig pointe (Larsen (e.a.) 1992, Salling Olesen & Ramsøe 1991, p. 156). Her kommer det alment til at dreje sig om karakteristiske forhold i det moderne kvindeliv, og mere præcist om bestemte ufaglærte kvinders forhold til uddannelsen som rum og som proces. I dette kapitel udbygger jeg tråden fra FIU-effektundersøgelsen til den erfaringsteoretiske diskussion i Danmark, udbygger begrebets psykodynamiske dimensioner og konkretiserer det som læringsbegreb i forhold til kvinders liv.

3.2 Social læring og selvregulering

3.2.1 Erfaringsteori og feministisk kritik

Den kritiske socialisationsteori rummer - jvf. kap. 2 - en ganske omfattende ambition. Den afgrænser ikke som enkeltvidenskab eet udsnit af den empiriske virkelighed som sin genstand, og dens "resultater" er - som dens begreber og metoder - hverken absolutte eller almengyldige. En bevidsthed, man har "forstået" i betydningen sat på begreb, er alene et billede af en bevidsthed, der atter har flyttet sig, eet element i en kultur og en samfundstotalitet i forandring. Det er denne åbenhed i teorien og i begreberne, der konstituerer det "politiske" perspektiv, fordi det respekterer, hvordan mennesker subjektivt tilegner sig deres livsbetingelser og liv - herunder ikke mindst omgås med forskellige former for undertrykkelse. Derved rummer teorien et forandringsperspektiv - og ambitionen om at arbejde mere konkret og empirisk med den følgende også at inspirere til forandring.

På den anden side er denne egenskab ved teorien stedse genstand for kritik, både fra traditionelt positivistisk hold, og fra kritiske positioner, der ønsker at udmønte videnskabens politiske rolle mere håndfast, tydeligt og handlingsrettet. Og vel forudsætter den kritiske teori historisk den kapitalistiske økonomis formbestemmelser - dvs den går ud fra, at der er lovmæssigheder på spil, som mennesker ikke selv styrer. Men *hvordan* de slår ind i hverdagslivet, og hvordan de præger enkeltforhold må til stadighed være genstand for analyse. Det er f.eks. det man ser, når den kritiske teori "fædre", f.eks. Horkheimers fastholdelse af den marxistiske økonomikritik differentieres (som hos Negt, der anlægger et klasseanalytisk perspektiv, men som også beskæftiger sig med hvorledes det eroderes hhv. transformeres) eller suppleres med udførlige, angiveligt overgribende, analyser af bevidstheden (som hos Leithäuser). Og hvorom al ting er, så afstedkommer socialisationsteoriens ambition om at have *relationen* mellem subjektivitet og objektivitet som sin genstand, og have det på dynamisk vis, ofte et højt abstraktionsniveau, hvor hverdagens empiriske overflade, kan synes at fortone sig bag bestemmelser af relationer mellem relationer¹⁵.

Hvor socialisationsteorien er inspirationskilde for læreprocessteori, kan abstraktionsniveauet være medvirkende årsag til nogle forkortede anvendelser af begreber, der egentlig er udviklet med forskelligt sigte og med forskellig genstand - f.eks. psykoanalytiske bestemmelser som diagnostiske etiketter i stedet for dét de *kan* bruges som:

¹⁵ Dette i og for sig almindelige problem: teori/empiri er omfattende udarbejdet metodisk og metodologisk i forskningen i hverdagsbevidsthedstraditionen (jvf. også kap. 4). Den følgende diskussion forholder sig imidlertid mere til et alment videnskabeligt diskussionsforum, og lidt til "brugen af teori i pædagogisk praksis". Og den er præget af, at den empiriske dimension i forskningen ikke har været særlig kendt i Danmark.

søgemodeller eller åbninger af del-forklaringer. Og hvor socialisationsteorien mere direkte omsættes til "erfaringspædagogik", kan de lærende elevs forskellighed og uforudsigelighed forsvinde ud af synsfeltet. Abstraktionsniveauet i socialisationsteorien er en medvirkende faktor til sådanne kortslutninger, netop fordi den konkrete, enkelte genstand synes langt ude af syne, og når man ikke kan se den, kan man heller ikke se, at den er forskellig fra eens egen (f.eks. at et begreb for neurotisk lidelse fra kliniken ikke er "det samme som" en forsvarsreaktion i et klasselokale). Men som generelt forhold udspringer problemet naturligvis af selve den samfundsmæssige arbejdsdeling og de forskellige erkendelses- og vidensformer, som produceres¹⁶.

Men socialisationsteorien er også blevet kritiseret for i lighed med anden borgerlig og kritisk videnskab at være kønsblind. Jeg har ovenfor (i afsnit 2.7) redegjort for, hvorledes teorien i nærværende projekt omvendt netop har synliggjort og tematiseret kønnet *selvom* min læreprocesafsøgning i udgangspunktet var - om ikke kønsblind, for det kan en psykoanalytisk funderet teori aldrig blive - så dog anderledes perspektiveret, såvel empirisk som teoretisk. Spørgsmålet om videnskab, der ikke eksplicit tematiserer køn, overhovedet kan være kritisk og frigørende, er en vigtig del af den videnskabelige såvel som den politiske debat¹⁷. Jeg vil derfor kort gå ind på kritikken og dens implicite opfattelse af begreberne kritik og videnskab, inden jeg tilslutter mig Regina Becker-Schmidts kun tilsyneladende arrogante program: "Feminist? - Kun når det er nødvendigt!".

Negts forsøg på at begribe kvinders liv er herhjemme blevet kritiseret f.eks. af Simonsen og Illeris. Deres kritik har dobbelt focus: For det første læser de konsekvent begreber, der ikke er kønsspecificeret, som "mandebegreber" (1989, p. 56-57, jvf. også Simonsen og Mow 1984). Det gælder f.eks. begreber som proletarisk offentlighed og erosionskrise. Den kritik beror på en manglende tydning af de forskellige niveauer i Negts - uomtvisteligt vanskeligt overskuelige - forsøg på at indfange modernitetens forudsætning og sammenbrud kritisk. Begreberne om proletarisk offentlighed og om den samfundsmæssige erosionskrise rummer f.eks. også dobbeltheden i det moderne kvindeliv som et kritisk forhold: lønarbejdets nødvendighed og omfang foranlediger

¹⁶ Dette problem er f.eks. produktivt begrebsat af Pierre Bourdieu (1977, 1994), men tackles i pædagogiske diskussioner ellers ofte sådan, at vidensformer fra forskellige felter opfattes som overgribende i forhold til hinanden, enten på traditionel vis ved at videnskab og videnskabsfag har institutionelt overherredømme, eller ved at andre vidensformer som reaktion herpå postuleres bedre, mere funktionel eller mere værdifuld. det er f.eks. sket med Dreyfus-brødrenes begreber om intuitiv ekspertise (Dreyfus 1986/1991) og med Polanyis epistemologiske afsøgningsbegreb om "tavs viden" (1967) i den danske debat (se herom Illeris 1994).

¹⁷ Kritikken og "selvopgøret" er f.eks. gennemført indenfor den såkaldte "Birmingham-skole", hvis køns-, kultur- og ungdomsforskning har haft indflydelse i Danmark (se f.eks. McRobbie & Savier 1982, McRobbie & Nava 1984).

opbrud i forhold til traditionelle kvindelivsløb, styrker almindelige politiske rettigheder, medvirker til kønsmæssig demokratisering af samfundets magthierarkier. Hverdagslivet giver - fordi det er sammensat af færden i forskellige samfundsmæssige sfærer - både større frihed og større udfordringer. Samtidig undermineres imidlertid en række kvaliteter i det traditionelle kvindeliv - f.eks. nødvendigheden af "dårligt arbejde", dobbeltarbejdets kvantitative (over)belastninger, tab af naturgroede kompetencer til sanselig og ikke-instrumentel kommunikation (Prokop 1979). Offentlighedsbegrebet er faktisk også set anvendt meget produktivt i kvindehistoriske analyser (f.eks. Søholm & Gomard 1985). Men det er rigtigt, at begreberne - erosionskrise hhv. proletarisk offentlighed - ikke trækker kønnet frem som forfigur¹⁸.

For det andet fremsætter Simonsen & Illeris en kritik af Negt for i lighed med Marx at anskue reproduktionen som "underordnet" produktionen og for at undlade at kønsdifferentiere analyserne af økonomiens gennemslag på arbejdsmarkedet. Det skulle føre til, at han/man i sin tænkning forbliver i produktionen, at man tvangsmæssigt anlægger produktionens perspektiv på resten af verden - i stedet for at se på samspillet mellem de forskellige samfundsmæssige sfærer, sådan som de rammer mennesker konkret og kønsforskelligt. Første pointe er en gammel travet i den feministiske kritik af marxismen, og det diskuteres i øvrigt andetsteds af Regina Becker-Schmidt som et reelt problem i megen marxistisk eller kritisk videnskab. Men problemet kræver blot et synsvinkelskift for at blive produktivt: det kapitalistiske samfund som sådan reproducerer sig daglig på alle niveauer, herunder i kraft af det i kapitalistisk forstand produktive arbejde og herunder i kraft af det ubetalte og socialt usynlige reproduktionsarbejde hjemmet - som forudsætter hinanden. Eller med Oskar Negts (måske for) håbefulde formulering:

"Det organisatoriske tidscentrum for denne økonomi er *arbejdsdagen*, og i århundreder har den været udgangspunkt for *livsdagen*. Alle tegn i de udviklede industrisamfund peger

¹⁸ Der er flere andre formuleringer i dette aspekt af Simonsen & Illeris' kritik af Negt, der understøtter min opfattelse af at de ikke har blik for begrebernes gyldighedsfelt og niveau. De læser Negts begreber på en alt for konkret og dermed reducerende måde. De skriver f.eks., at Negt foreslår "at fagforeningerne anskaffer sig en kulturpolitik" (p. 57) for at fylde den megen ny fritid. Blot formuleringen "een politik" går galt af Negts fundamentale pointe. Kritikerne lægger et funktionalistisk politikbegreb ind i stedet for det historisk-utopiske, der er Negts afsæt. Negt fremsætter ikke forslag om del-politikker på enkeltområder. Hvis han "foreslår" noget, et det en kvalitativ omdefinering af hvad arbejde og politik er, ny måder at tænke det på, der kan inspirere en ny praksis. - Et andet eksempel, er kritikken af Negt for "kun" at forholde sig til hvorledes mænd bliver påvirket af medieindustrien, en anklage der udspringer af at der ikke skelnes mellem kvinder og mænd i Negts analyser. Kritikerne mener, at kvinder herved usynliggøres. De rammes nemlig ikke af mediernes indflydelse på samme afgørende måde, fordi deres produktive opgaver i hjemmet forhindrer dem i at "flyde ud foran fjernsynet" (p. 58). At traditionelle værdier alment brydes op bl.a. af mediernes er vist rigtigt nok for begge køn, og som jeg nedenfor skal vise med udgangspunkt i Becker-Schmidt, er netop mediernes i høj grad medvirkende til at komplicere kvindere erfaringsmuligheder.

på, at det i fremtiden vil være omvendt: livsdagen vil være udgangspunkt for fastlæggelsen af, hvor lang og hvordan arbejdsdagen skal være". (Negt 1985, p. 156)

- altså en historisk indkredsning af det kritiserede forhold, der står diametralt modsat det, kritikerne har læst. I øvrigt skriver Negt dette just i forlængelse af en påpegning af, at den kapitalistiske økonomi ikke "selv" kan styre, at produktion og vækst ville løbe (endnu mere) vild uden statslig og politisk styringsindgreb. Eller mao.: Produktionen er eet niveau af den totale samfundsmæssige reproduktion. De kan ikke anskues ude af sammenhæng.

Kritikerne kan ikke se kompleksiteten i Negts erfaringsbegreb - eller dets dialektiske karakter! Hvad enten man nu er enig i karakteren af Negts samfundsanalyse eller ej, så repræsenterer erfaringsbegrebet dog ikke blot en fordobling af samfundsteorien. Det er netop erfaringens egensindighed, dens elementer af uforudsigelighed, dens tilbøjelighed til at finde sprækker i historien, som hverken den positivistiske eller den økonomiske samfundsanalytiker kan forudskikke, der er i focus i forfatterskabet. Derfor siger Negt heller ikke særlig meget *konkret og præcist* om erfaring, ligesom man leder forgæves efter *definitionen!* Anlægger man imidlertid et Marx'sk eller Negt'sk perspektiv på det konkrete arbejdsmarkeds historiske udvikling, behøver man ikke lede med lys og lygte efter kønsforskelle: de tårner sig op ved selv en nænsom brug af den analytiske figur produktion/reproduktion. Man kan sige, at kritikkens rimelighed afhænger af, om man accepterer et krav om at videnskabelige begreber og deres genstand skal være direkte aflæselige, om de skal være spejlende eller måske oven i købet identiske - isomorfe - med deres genstand¹⁹.

Heroverfor er hhv. Oskar Negts og Regina Becker-Schmidts teoribidrag på forskellig vis mere komplekse. Såvel erfaringsbegrebet som Becker-Schmidts begreb om social læring omfatter flere dimensioner, både opfattelsesevne (perception og opmærksomhed), tænkning (intellekt) og omgang med følelser. Emotionalitet og forstand bestemmer i lige grad læringens retning og intensitet. Becker-Schmidt siger (med reference til den ungarske psykoanalytiker Sandor Ferenczi, jvf. nedenfor afsnit 3.3), at det netop er samspillet mellem disse psykiske dimensioner, der etablerer *realitetsans*. Og realitetssans bestemmer hun som dét nødvendige grundlag for at skelne mellem indre og ydre, mellem subjektivitet og objektivitet, dvs. grundlaget for enhver læring (og dermed for det meste indlæring). Hendes begreb leverer en subjektivitetsteoretisk præcisering, ligesom det fjører en udarbejdet psykologisk dybde til de indledende referencer.

¹⁹ Det er en kritikfigur, der fungerer, når den retter sig mod positivistiske tilgange til psykologi og subjektivitet, således i samme forfatteres kritik af "præstationsbegrebet" (McClelland) i den amerikanske psykologi. Når begrebet at udviklet med mænd i det amerikanske militær som eneste empiriske felt, hvorefter det generaliseres til almen menneskelighed, rammes det sidste niveau af kønsblindheds-kritikken. Det underliggende spørgsmål: om man eksperimentelt kan udlede motiver, falder udenfor interessen.

Negt og Kluge ser (1981, p. 309 ff) kvinders historiske skæbne, teoretisk i termer af reproduktion, konkret som moderfunktioner og husarbejde, dvs. en såvel biologisk som historisk bestemmelse. Den forholder sig ikke på samme måde som Becker-Schmidt til i hvor høj grad kvinders liv på nuværende tidspunkt i historien faktisk er gennemstruktureret og kvalitativt revolutioneret af lønarbejdet. Negt & Kluge tillægger i øvrigt denne historiske kvindelighed store politiske kvaliteter (ibid., jvf. Negt 1989 og 1994), men kvalitetene ufortalt ligger der faktisk i Becker-Schmidts arbejde en implicit kritik af positionen for ikke at være på omgangshøjde med historien i bestemmelsen af kvindearbejdet - der vel at mærke ikke kun er en empirisk kategori, men tillige en erfaringshorisont - hos Negt og Kluge. Becker-Schmidt supplerer deres bestemmelser i et omfang, der nærmer sig en korrektion. Kernebegrebet til analysen af kvinders hverdagsliv er nemlig fortsat, trods mange håbefulde mediedebatter om en anden udviklingsretning i arbejdsdelingen mellem kønnene: "dobbeltarbejde".

Hele dette problemfelt - kvinder og klasse, køn og marxisme - diskuterer Becker-Schmidt som sagt udførligt andetsteds (1989). Hun indsætter i et forsøg på at undgå hypostaseringer af bestemte former for kvindelighed begrebet "kønsrelation" som kernebegreb i den historiske samfundsanalyse, og efterlyser et decideret forskningsprogram med dette udgangspunkt: en psykologi om kønsforskelle, en sociologi om kønnenes sociale liv, en historieforskning om kønnenes historiske differentiering og en kulturantropologi til kritikken af kønsdominansens symbolske orden (1989, s. 264).

Ovenpå dén mangelbestemmelse af videnskaben er det så man kan sige: "Feminist ? - kun når det er nødvendigt". Og det er det ofte, som f.eks. når een af de vigtige arbejdsmarkedssymptomer: den kønnede aflønning, forsvinder ud af Danmarks Statistiks årsoversigt (jvf. Information, 18. august 1994).

3.2.2 Social læring og erfaringsteori

Kernebegreberne i bestemmelsen af den sociale læring er dels de psykiske fænomener *adskillelse*, *ambivalens* og *modsatning*, dels de historiske og samfundsmæssige forhold, de udspringer af.

"Ambivalens er derfor svaret på indre såvel som ydre splittetheder. Vor psykiske realitet er ligeså behersket af modsatrettede ønsker som den sociale virkelighed er gennemtrængt af modsætninger. I begge tilfælde er "de blandede følelser" udtryk for subjektive og objektive konflikter. (...) Når vi stiller os problemer, står overfor konflikter og holder det ud taler vi om "ambivalenstolerance"; når vi viger tilbage fra dem om "ambivalensforsvar". (...) Vore analyser forsøger at tænke begge niveauer af konflikt sammen: niveauet af modsatrettede psykiske drifter/tilskyndelser og niveauet af modsætningsfyldt social realitet" (Becker-Schmidt 1987a, KW's oversættelse)

Denne sammenhæng forekommer ofte i pædagogiske teorier i form af forsøg på at sammentænke sociologiske erkendelser (hvad skal man lære om) med udviklings- eller indlæringspsykologiske (hvordan lærer man om det). Det har medført en risiko for, at enten den sociologiske eller den psykologiske rammeforståelse fik overtaget og blev forsøgt omsat til praktisk pædagogik eller undervisning, f.eks. som politisk pædagogik (se f.eks. Broström 1977), f.eks. som fiksering på metode (se f.eks. Ausubel 1963, Bruner 1974 eller for den sags skyld megen god Piaget inspiration i dansk progressiv pædagogik, jvf. Henriksen 1989). Det kan nok ses som en reaktion mod denne opsplittning, når begrebet om "selvregulering" i den pædagogiske debat blev sat ind for at fastholde det subjektive perspektivs integrerende funktion og nødvendige status. Men det var ikke så let: der har været en tilbøjelighed til, at læreprocesserne blev begrebet med henvisning til begrebet om selvregulering, mens "indholdet" i den so oder so "selvregulerede" bevidsthed er forsvundet ud af det teoretiske perspektiv. Det gælder f.eks. i nogen psykoanalytisk inspireret legepædagogik og undertiden også i dialogpædagogikken - åbenbart ikke blot herhjemme:

"Protestbevægelserne har i princippet om selvregulering set affirmativt håb. Det så ud som om selvregulering fandtes som substans" (Negt & Kluge 1981, p. 709, KW's oversættelse).

I forhold til dette problem ligger Becker-Schmidts begreber om "ambivalenstolerance" og "ambivalensforsvar" på et vigtigt formidlende niveau mellem det teoretiske program og den pædagogiske reduktion. De er på samme tid mere psykologisk præcise og dybtgående, og de åbner for en kønsspecifik bestemmelse. Dermed åbner de mod det "indholdsmæssige" i selvreguleringen i substantiel forstand, fordi pointen, som hos Negt, er at "indholdet" i enhver læreproces, omend i forskellige formidlinger, gives af det historiske liv, der leves, og ikke kan forudbestemmes - individuelt forskelligt, subjektivt og dynamisk struktureret, som det er. Historiens betingelser, økonomien og hverdagslivets karakter - modsigelserne - afsætter omgangen med ambivalenser som specifik psykisk lærings- og udviklingsbetingelse. Den generelle politiske ambition kombineret med blikket på subjektet og subjektivitetens omgang med undertrykkelsen, er beslægtet med Negt, der bestemmer identiteten som "en kompleks processammenhæng" (1981, p. 23). Becker-Schmidts begreb om selvregulering rummer vel egentlig en klassisk psykoanalytisk figur om spændingsreduktion:

"Med til tankearbejde hører altså regulering af følelser: For at erkende den ydre omverden må opfattelsesevnen i et vist omfang holdes fri for irritationer. Med til den opmærksomhed, der vil vie sig til noget nyt, hører en rolig stund." (1987a, p. 27, KW's oversættelse).

Hun formulerer sig i en subjekt/objekt dichotomi, der vel egentlig påkalder sig psykoanalytiske hhv samfundsteoretiske analyseniveauer. Negts begreb om selvregulering fyldes omvendt med hele hans historiske analyse af, hvad der sker med

det menneskeligt enestående: arbejdet, nemlig med begreberne om det levende hhv. det døde arbejde (Negt 1985).

Negt & Kluge definerer selvregulering som en utopisk "sammenhængskategori" i betydningen *sammenhængsskabende*. Selvreguleringen er begreb for historisk sammenhæng i det hele taget og for det levede livs og det levende arbejdes sammenhæng *som identitet*. På det sidste niveau er selvreguleringsbegrebets signifikans, at det fastholder opmærksomheden på den subjektive egensindighed, der rummes heri - en forudsætning beslægtet med Lefebvres oprindelige forestilling om hverdagslivets fylde (Lefebvre 1974, jvf. Leithäuser 1976 og 1992).

"Under begrebet selvregulering som kategori for den samfundsmæssige sammenhæng retter vi blikket mod de selvkerende kræfter, som altid konstituerer tiltrækningen mellem det døde og det levende arbejde, når det levende arbejdes sammenhæng finder frem til sig selv og dermed bliver udslagsgivende. I denne særlige konstellation blandes naturstoffernes primære alsidighed/forskellighed og det menneskelige naturstofs karakter af at være subjektivt levende. Til de subjektive og de subjektive-objektive kræfter, der arbejder selvregulerende, kommer der nu et tilskud af subjektivitet. Vores opmærksomhed er rettet mod dette, i dag sjældne, tredje tilfælde af selvregulering, der er i stand til uden undtagelse at inkorporere fylden af primære relationer, der i sig selv har unddraget sig den menneskelige vilje og er fremmed for den, i det levende arbejdes sammenhæng." (Negt & Kluge 1981, p. 69 - KW's oversættelse).

Empirisk såvel som teoretisk er Becker-Schmidts projekt smallere. Men med begrebet "kønsrelation" som historisk analysekategori placerer det sig på den anden vis centralt. Konfronterer man tankegangen i ovenstående citat med kønsrelationsbegrebet, bliver det klart, at Negt & Kluge alene har leveret en søgekategori til at forstå de *specifikke* årsager til, at kvinder (heller) ikke når til dette "sjældne tredje niveau". Endvidere yder den konkrete historiske bestemmelse af kvinders sociale læring et helt nødvendigt bidrag til forståelsen af hvilke psykiske dynamikker, der kunne udgøre den i dette citat lidt spekulativt klingende antagelse af "et subjektivt tilskud" til formælingen mellem det døde og det levende arbejde - dét tilskud, som erfaringsdannelsen på individuelt og kollektivt niveau frembringer. De psykodynamiske bestemmelser af ambivalens bidrager i høj grad til at belyse karakteren af dette tilskud.

Becker-Schmidt bygger sin argumentation op omkring konkrete historiske analyser af kvinders liv. Imidlertid nedtoner jeg senere i dette kapitel både den historiske dimension - forstået som den udredningen af forskellige strukturelle erfaringsskemaer fra tidligere historiske perioder - og også i nogen grad det kønsspecifikke i Becker-Schmidts læringsbegreb til fordel for det almene i den psykodynamiske dimension. Det er vel ikke umiddelbart kongenialt at nedtone kønsspecificiteten i teori-ansætsen, men som påpeget, arbejder Becker-Schmidt ikke ud fra nogen abstrakt feministisk programmatik. Hun forankrer analysen af kønsrelationen historisk. Focuserer man på

den menneskelige bevidstheds historiske modsigelsesfyldthed, kan kønsforskellene ikke overses og de må følgelig begrebssættes særskilt - i dialektikken mellem objektive modsætninger og subjektive konflikter: i ambivalenser. Det er sådan set et forhold, der også er dukket op i arbejdet med analysen af læreprocesserne i FIU, og som har ført til, at de eksemplariske analyser, jeg præsenterer i det følgende, handler om kvinder.

Becker-Schmidt bruger ikke i udgangspunktet sin teoritraditions begreb "erfaring", men udvikler sit eget om social læring. Det er ikke udtryk for, at hun skriver sig ind i en pædagogisk tradition, men snarere for at hun udarbejder den subjektive dimension i det erfaringsbegreb, hun i øvrigt deler med Negt (og bagved det hele: med Hegel). Man kan sige, at hun skriver sig frem til begrebet "erfaring" indefra (det psykiske) eller nedefra (kvindernes historie og perspektiv). Becker-Schmidt analyserer sig frem til, at voksne kvinder som følge af deres samfundsmæssige placering mange gange er nødt til psykologisk at gennemleve tabs/adskillelsesprocesser med samme grundstruktur som barnets adskillelse fra moderen. Kvinders behov bliver det ene øjeblik så at sige "over"opfyldt i kraft af kvinders samfundsmæssige rolle som garant for at vist eksistentielt minimum, for det næste øjeblik at blive fornægtet: Kvinder er også opdraget til systematisk afkald. Så de er henvist til at opøve realitetssansen gennem vekslen mellem behovstilfredsstillelse og afsavn, og ved hjælp af realitetssansen lære at udholde, at verden ikke kun er venlig. De kan lære at udholde fjendtlighed og undertrykkelse - uden at fornægte nogen af delene og uden at fornægte den subjektive lidelse, de afstedkommer.

Becker-Schmidt indkredser på dette plan - en mere konkret fremstilling af sammenstødene i kvinders liv mellem samfundsmæssighed og naturafhængighed i forskellige komplicerede formidletheder - substansen i Negt og Kluges mere storladne:

"Man kan derfor kun begribe den biologiske fødsel i sammenhæng med en anden slags fødsel, en samfundsmæssig fødsel, hvori menneskene dechiffrer deres iboende muligheder, forarbejder de tidligere erfaringer, for derpå at opgive dem og i stedet lære sig formål og sprog i de samfundsmæssige omgivelser." (1981, p. 70 - KW's oversættelse)

Dette citat refererer ganske vist til den tidlige barndom. Men gennem hele livet finder de libidinøse energier, som ikke selvreguleres, deres egne veje. Grundfiguren til forståelse af subjektivitetens historiske rødder er, at selvbeherskelse frembringes af selvvalgte - historisk nødvendige - indskrænkninger i selvreguleringen. Det er - som også Freud grundlæggende mente det - en civilisationsproces, men den har subjektive omkostninger. Man kan ikke vriste sig fri af sin historiske kontekst, kun komme overens med den på ansvarlig vis. Negt & Kluge bruger det maskuline eksempel, hvor den knægtede drift bliver til "Schlagwerkzeug oder zur Arbeitshärte". (ibid., note 19)

"I alle processer i den første og anden fødsel, og i samtlige de efterfølgende tredje, fjerde og femte fødsler/tilblivelser, som det, vi kalder opdragelse, formidler, bygges der videre på de førstes genstandsmæssige karakter. Det sker som naturlov i kraft af de energier, der står til rådighed, igennem driftsøkonomien, og dens omslag i menneskelige og samfundsmæssige former og altid grundlæggende gennem selvregulering. I grunden kan resultaterne af opdragelses mest hårde og energiske tiltag - i optimal form som selvbeherskelse - slet ikke begribes, uden at man undersøger, hvordan det er sket, at de selvregulerede driftsenergi *med egen vilje* blev opbygget og organiseret på denne måde." (ibid, p. 70-71, KW's oversættelse).

Det er det samme grundlæggende spørgsmål, som Becker-Schmidt stiller specifikt til kvinderne: *Hvordan bliver den modsigelsesfyldte sociale realitet ikke blot tålt, men integreret i subjektet, så at den aktivt opretholdes og stabiliseres gennem gentagne hverdagshandlinger, rutiner?* Dermed driver hun Negt og Kluges begreber videre gennem konkretiseringer.

3.2.3 Social læring og forskellige slags kvindeliv

Dermed er jeg tilbage i dét, som er Regina Becker-Schmidts særlige bidrag til udviklingen af en læreprocessteori, der er "genstandssensitiv" overfor voksne fagforeningsaktive mennesker: Hendes korrektion af kønsdimensioneringen af det almene erfaringsbegreb, og - jvf. næste afsnit - hendes uddybning af, hvilke begreber, der pejler de psykiske kræfter i læreprocespotentialerne.

Det drejer sig - jvf. de almene resultater af effektundersøgelsen af FIU: den stærkt udtalte tilfredshed med uddannelsen hos de midaldrende, ufaglærte kvinder med kort skolegang bag sig, og med arbejderbaggrund - om kvinders konkrete liv i og mellem produktion og reproduktion. Uddannelsen er et felt, der skyder sig ind mellem disse primære socialisationsfelter. Kvinders objektive verden er "dobbel", ikke blot i kvantitativ betydning af overbelastet, men tillige modsigelsesfyldt, - og dette materielle forhold udvikles af Becker-Schmidt til en læreprocessteori: *social læring er at lære at omgås med konflikter, og det opnår man ved at omgås konflikter*. Har læringen et "mål", er det at beherske konflikter på bevidst måde. Udgangspunktet er, at kvindelivet konkret fordrer, at man lever med konflikter, og at man følgelig på samme tid erkender, accepterer - evt. fortrænger - men under alle omstændigheder distancerer sig fra dem (jvf. Knapp 1989, p. 300). Distancen kan være bevidst, en "læseafstand" og en del af erfaringspotentiallet, men også ikke- eller førbevidst, og del af en fornægtelse (jvf. afsnit 3.2.3). Det er som udgangspunkt ikke nogen abstrakt programmerklæring, men udtryk for en også empirisk uddybning af læreprocessens dobbelte dimension. Becker-Schmidt sammenfatter en real kvindeerfaring i flg. politiske forskningsprogrammatik:

"Der er næppe nogen relationer til mennesker, omstændigheder eller fænomener, hvis indre struktur ikke er kendetegnet af modsatrettede impulser. Overfor den selvsamme person ønsker vi f.eks. såvel forpligtelse som frihed, nærhed og distance, sammen-smeltning og afgrænsning. Vi efterstræber bestemte ting, og er, i samme grad som vi gør det, rasende over disse tings lumske natur, over at de fængsler os. I alt, hvad der tiltrækker os, gemmer der sig noget, der frastøder os. Det har historiske og samfundsmæssige såvel som biografiske og psykologiske årsager - dette at ingenting nogensinde viser sig fuldkomment, i hvert fald ikke i længere tid ad gangen." (1987a, p. 8, KW's oversættelse).

Begrebet om social læring rummer således et bud på, hvorledes og under hvilke omstændigheder mennesker lærer sig ikke at vige tilbage for vanskeligheder og kommer overens med verden. Det er godt nok realiteten, der i kraft af sin kompleksitet blokerer for læreberedskabet, men det er tillige realiteten, der er læremesteren.

Gennemgående i Becker-Schmidts forfatterskab er det det industrielle kvindearbejde, der leverer eksemplerne (f.eks. Becker-Schmidt 1982, (e.a.) 1983, (e.a.) 1984, Becker-Schmidt & Knapp 1994, jvf. afsnit 3.3). Det er imidlertid ikke blot arbejdet, der er uigennemskueligt og producerer ambivalens. Det er realiteten som total hverdags-erfaring, rækken af forskellige hverdagserfaringer i forskellige sfærer og rum.

Becker-Schmidt eksemplificerer bl.a. ved udviklingen af psykopatologiske træk hos husmoderen. Den enkelte husmoder kan måske godt se sig selv som isoleret og se en række gode grunde til isolationen. Ligeledes kan hun måske vedgå sin subjektive oplevelse og karakterisere sig som ensom, og hun kan sammenholde dette subjektive perspektiv med en række forhold i familiens traditionelle, og bekendtskabernes moderne netværk. Men hun kan ikke se eller gennem formidling af umiddelbar erfaring med selv nok så mange andre husmødre nå frem til indsigt i, at mekaniseringen af husarbejdet - og tømningen af husmødarbejdet for praktisk og subjektiv betydning - grundlæggende er et resultat af en teknologiudvikling og af en tidsteknologi, som er udviklet i tilknytning til produktionen.

Det er ikke blot den enkelte kvinde eller den sociale kategori af husmødre, der "ikke kan se årsagerne". Hjælpemidlerne er hjælpemidler i hverdagen, men de tømmer samtidig husarbejdet for sanseligt indhold og overflødiggør en række indsocialiserede og identitetsgivende kompetencer. De er udviklet af den økonomiske rationalitet - som biprodukter af en anden og langt mere avanceret teknologi - nemlig dén, der er nødvendig i produktionen. Selvom husmoderteknologien hjælper den enkelte kvinde i hendes husmoderfunktion, så er dens samfundsmæssige rationale immervæk ikke at hjælpe hverken hende eller kvindekønnet - den er at frisætte en generation af

(kvindelige) lønarbejdere fra det reproduktionsarbejde, der trækker fra i deres værdi som lønarbejdere. Og/eller tilmed frisætte dem til yderligere konsum²⁰.

Et andet eksempel på hvordan subjektiviteten og dermed læreprocespotentialt dannes kønsforskelligt, er kvinder, der falder fra universitetsuddannelser. Dem vender Becker-Schmidt tilbage til flere steder i sit forfatterskab. Forholdet foreligger belyst i Danmark (f.eks. Borchorst (e.a.) 1992). I den tyske sammenhæng tolkes frafaldet som udtryk for, at kvinderne vurderer de problemer, de støder ind i - f.eks. elementære motivationsproblemer - som *mangler ved sig selv*, i stedet for at gennemskue dem som produkt af sammenstødet med en grundlæggende fremmed erfaringshorisont. Universiteterne formidler jo videnskab. At der bag den tilsyneladende kønsneutrale og objektive overflade gemmer sig en maskulinistisk videnskab, kræver et stort analysearbejde - og som udgangspunkt netop den selvbevidsthed, der overhovedet danner udgangspunktet for at udholde ambivalens, eller med et begreb, der viser hen til læreprocessens psykiske struktur: tøve i stedet for at handle. Turde at tøve på trods af hverdagslivets pragmatiske handletvang.

Som kulturel figur er kvinders tøven formentlig overvejende forbundet med forestillinger om "konfliktskyhed", overdreven "følsomhed" eller mangel på lederegenskaber, så det er næsten en provokation at fremhæve "modet til at tøve" som forudsætning for læring og erfaring. Men den har fat i det vigtige: Tøve, det er jo dét, mange kvinder faktisk gør. Forståelsen af, at det er den eneste logiske måde at reagere på den strukturelle "double bind" mellem familie og lønarbejde på, gør ikke ambivalensen - den psykologiske indkredsning af den - eller den empirisk konstaterbare tøven, der er dens udtryk - til erfaring, hverken for kvinder i almindelighed eller for den forsker, der vælger dette problem som sin udfordring. Men forståelsen gør ambivalensen synlig som erfaringspotentiale, og det bliver muligt at respektere kompleksiteten og uberegneligheden i læreprocesserne. Hvilket er nok så vigtigt i en voksenpædagogisk sammenhæng, hvor "tøven" eller egensindighed ofte registreres som "modstand" mod læring.

²⁰ Dette for den enkelte kvinde uigenomsigtige forhold er heller ikke nødvendigvis gennemskueligt for videnskabens mere formidlede blik. Således finder man i den danske teoriproduktion i livsformsanalysen en rent deskriptiv, strukturmarxistisk funderet, fremstilling af både en "lønarbejderlivsform", hvor arbejdet alene er middel til et fritidssat mål, bl.a. konsum og - som underkategori af en "karrierelivsform" - den selvstændiggjorte kategori for den kvinde, der er frisat som lønarbejder, og som har valgt økonomisk reproduktion gennem ægtemandens løn (Højrup 1983, Rahbek Christensen 1987).

3.2.4 Kvinder og ideologiske kvinde billeder

Becker-Schmidt mener, at enhver kvinde henover sit livsløb bliver ramt af et krav om en dobbelt social funktionsdygtighed: dels som kvinde, dels som menneske. hhv samfundsborger - og det er den sidstnævnte dimension, der vægtes i Negts teori. Menneskeelementet i funktionskravet er den historisk almene skæbne, som på godt og ondt indhenter kvindeskønnet (på forskellige tidspunkter og med forskellig funktion afhængig af klasse og lag): de politiske borgerrettigheder og lønarbejdet. "Kvinde"elementet er de historiske reproduktionsfunktioner, som netop hverken afvikles eller kønsdifferentieres mærkbart i denne udvikling. Kvindernes adgang til maskuline privilegier følges f.eks. ikke historisk op af nogen lige så omfattende eller komplementær opløsning af adgangen til reproduktionsarbejdet, således at mændene - som social kategori - også orienterer sig bredere²¹. De to eller tre historiske funktioner lever som kulturel og social orienteringsramme af såvel overleverede som nyproducerede billeder med kliche-karakter - og klicheerne slår ind i kvinders selvopfattelse og orientering. Det er således ikke blot en subjektiv udfordring for hver enkelt kvinde at finde en subjektiv sammenhæng i sit eget hverdagsliv, sådan som det nu konkret ser ud. Som kvinde skal man også forholde sig til og bearbejde de implicit normative idealbilleder, der er dominerende på kulturelt niveau. De kvinde billeder, der samfundsmæssigt set er til rådighed, er på samme tid socialt og psykisk strukturerende, de er menings- og betydningsbærende og invaliderende for kvinder. De stabiliserer og underminerer identiteten. Billederne er kulturelt forskellige, har rødder i forskellige historiske perioder og roller - men de holdes alligevel i live som kulturelle figurer, dels fordi de har psykologisk klangbund i menneskenes/kvindernes livshistorier, dels fordi de aktivt understøttes kommercielt - en pointe, som forresten allerede lå kulturkritisk til grund for Ulrike Prokops arbejde om "Kvindelig livssammenhæng" fra 1976/78. Billederne kommer til kort overfor hinanden, de er i indbyrdes modstrid. Hverken tilsammen eller hver for sig kan de forklare kvinders faktiske hverdagsliv. De er med til at opretholde omverdens urealistiske forventninger. Når de ligefrem kan invaliderer den enkelte kvindes selvforståelse, er det fordi de psykologisk erstatter de faktisk oplevede konflikter som objekter for den psykiske energi. Subjektiviteten fjerner sig fra realiteten. Billederne leverer hver for sig en tolkning af modsætningerne, der enkeltvis kan have karakter af kompromisdannelse, men som tilsammen reproducerer en flerhed af forskellige kvindeidealer i samfundet som helhed. Modsætningen mellem arbejdsmarkedets krav, familiedannelsens krav og politisk aktivitet som samlet realitet ikke kan indfris, hverken på det hverdagspraktiske plan eller - slet ikke - som opfyldelse af samfundets stereotype kvinde billeder. For at gøre det første kræver en kritisk bearbejdelse af det andet.

²¹ De aktuelle ligestillingsinitiativer i Danmark, f.eks. arbejdsgruppen under Ligestillingsrådet vedr. mænds ligestilling, arbejder med dette just nu i foråret 1995. Gruppen reproducerer imidlertid en ret abstrakt ligestillingsprogrammatik: barselsorlov til mænd, værnepligt til kvinder. Men processen er i gang.

De stereotype kvinde billeder, som Becker-Schmidt kritiserer for kulturelt at fordoble kvinders subjektive udfordring, rummer ikke blot mediesterotypernes ungdom, moderlighed eller afspaltede seksualitet (luder/madonna-syndromet). De kan hver for sig begribes som forskellige varianter af kvinde billeder, der historisk set hørte til den (høj)borgerlige families kønsarbejdsdeling. Denne var i sig selv blot en del af den historiske uddifferentiering af forskellige kvinderoller, der fandt sted i slutningen af 1800-tallet (Prokop 1991, p. 435 ff). Fra dette tidspunkt blev det på tværs af samfundsmæssige klasser og lag som almen livsform vanskeligt hhv. umuligt for kvinder at opretholde selvstændige relationer til andre kvinder udenfor familien. Kvindekulturen blev differentieret klasse mæssigt, og mens en række konkrete historiske kompetencer (jordmoder, medicin) blev udgrænset enten som element i proletarisk klassekultur eller dæmoniseres, udviklede borgerskabets kvinder som reaktion på deres tømte funktionsrum den abstrakte kvindelighed, der til dato er en accepteret kulturel figur. Den har, bl.a. i kraft af de kommercielle mediers bidrag til afgrænsning af den samfundsmæssige horisont, haft en forbløffende resistens.

Roller som husmoder har således i dag nærmest karakter af fantasme (Knapp 1989, p. 301, jvf. Simonsen 1994, p. 214). Det viser sig f.eks. i Birgitte Simonsens undersøgelse af unge menneskers fremtidsforestillinger, foretaget midt i 90'erne. Simonsens empiri (1994, p. 201 ff) antyder muligheden af, at de unge kvinders billede af husmoderen som potentielt livsmønster er afsvækket i takt med at funktionen som husmoder - reproduktionsarbejdet i hjemmet - forandres. De unge kvinder synes i højere grad at orientere sig efter lønarbejde og karriere - eller efter offentlig forsørgelse. Simonsens empiri antyder, at den tid, hvor fortidens kvinde billeder kan leve videre som kulturelt virksomme klicheer, måske er ved at rinde ud. Det kan være en mulighed for frisætning af kvindelig erfaring - men de kulturelt stivnede kvinde billeder ydede trods alt også en art psykologisk beskyttelse mod hverdagens nødvendighed. De yngre kvinder kan meget vel blive overhalet inden om i de livsfasen, de har til gode: af lønarbejde/karriere og af børn. Det sker ikke for de fagbevægelsesaktive, midaldrende kvinder, der ytrer sig i de efterfølgende kapitler. De har - på hver deres vis - valgt en "maskulin" rolle, og de må vælge redigere deres kulturelle kvinde billeder derefter.

De usamtidige bevidsthedsfigurer drejer sig imidlertid ikke blot om kvindelighed. Det drejer sig også om usynlig maskulinitet, om det mandlige som norm: De findes i en række alment ideologiske forestillinger om menneskelighed, forestillinger som reelt rummer en kombination af historisk maskulinitet og lønarbejdsnormativitet. Det gælder også i industrisociologiens menneske billeder.

Opgøret med en *industrisociologi*, der reducerede arbejdere til produktionsressource, og en *industripsykologi*, der tilsvarende observerede de "instrumentelle" træk ved arbejdernes psykiske reaktioner, var det centrale teoretiske afsæt for Becker-Schmidts store teoretiske og empiriske projekter gennem 80'erne. Industrisociologien lider, siger

hun atter i 90'erne med reference til Oskar Negt, af mangel på "sociologisk fantasi" (1982, p. 169). Industrisociologien analyserer arbejderens forhold til det konkrete arbejde i et spektrum, der spænder fra "instrumentalisme" til "identifikation", dvs subjektiv oplevelse af ligegyldighed hhv mening i og med arbejdet. Begreberne - og forskningsmetoden, spørgeteknikken - kan ikke rumme kvinders faktiske liv. Begrebet om "identifikation" afspejler en række forestillinger om erhvervsmæssig selvrealisering og karriere, der er maskulint defineret, og som forhindrer afsøgningen af de "mellertoner, ambivalenser og modsætningsfyldte affektive besættelser" (ibid.), der er kvinders psykiske realitet. Industrisociologiens forskningsresultater er således defineret af dens forhåndsantagelser og stabiliseret af dens metodik.

Nu kan man vel ikke sige, at det er industrisociologiens menneskebillede, der rammer hver enkelt kvinde som direkte repression. Men forskningen er en aktiv medspiller i udviklingen af nye arbejdsorganiseringer, og eet af de ideologiske kvindebilleder, der er diskuteret ovenfor, er selvsagt også den effektive og virksomhedsidentificerede medarbejder! Som sådan står den som forskning overfor kvindernes subjektive erfaringer, og konsoliderer produktionens herredømme. Becker-Schmidt anviser metodiske tilgange, der senere gennem 80'erne er udviklet på beslægtet kritisk grundlag og med reference til teorien om hverdagsbevidsthed (f.eks. Volmerg (e.a.) 1986).

Becker-Schmidts udgangspunkt er på det reale plan, at det generelle syndrom, den opsplittede og overbelastede hverdag og de repressive kulturelle fordoblinger af hver enkelt hverdagsituation, opleves af hver enkelt kvinde. Der er visse dimensioner af kvindeligheden, som idealiseres, mens andre direkte ydmyges. Hvis det lyder drastisk, kan man minde om eksempler fra f.eks. Birgit Volmergs undersøgelse (ibid.) hvor de kvindelige industriarbejdere som hverdagskost finder sig i, at formænd, værkførere og såmænd også tillidsfolk - dvs. en hvilken som helst mand med en hvilken som helst magt - det ene øjeblik råflirter og komplimenterer kvindelige attributter håndfast, for det næste øjeblik at administrere arbejdsorganiseringen sådan, at kvinderne ikke kan komme på toilettet. Kvinde og lønarbejder! At særligt de mere moderne manifestationer af kønsspecifik subjektivitet - den køns- eller kvindenuancerede lønarbejderbevidsthed f.eks. - virker truende på omgivelserne er en livsomstændighed, som for kvinderne, uden mange ord, men nok så effektivt, bliver genstand for rutineret hverdagsomgang. Dobbeltigheden er eet niveau, et kulturelt lag, som blot nuancerer de grundlæggende, materielt funderede, psykiske forsvarsværker, som er grundlagt i socialiseringen og som kvinder fungerer i kraft af. Becker-Schmidt ser det ligefrem sådan, at kvindernes historiske rolle er kompensatorisk. I og med at kvinderne udfylder deres hverdagsfunktioner, yder de hver især deres bidrag til det historisk definerede kvindekøns funktion: de korrigerer gennem deres praksis og gennem kommunikationen af deres reale erfaringer på den selvstændiggjorte ydervedens arbejdsdelte og hierarkiserede virkelighed. De humaniserer verden - f.eks. manifest de industrielle arbejdspladser. Men anstrengelsen og skiftene mellem at blive ideali-

seret og ydmyget sætter sig psykiske spor i kvinders oplevelse af sig selv og hinanden.

Hver enkelt kvinde opfatter og administrerer dobbeltheden forskelligt. Den samme "sociale skæbne" fremkalder forskellige psykiske reaktioner, som i forskellig grad forholder sig til realiteten. På dette spørgsmål er Becker-Schmidt's position præcist defineret. Hun opstiller en forståelsesramme, hvori man kan orientere sig efter principielle psykodynamiske og tematiske forhold. Den individuelle og konkrete omgang med historien kan derimod aldrig reduceres til almene kategorier. Hendes kønsbegreb er historisk, og dermed også dynamisk præget af historiske modsigelser. Der er ingen tilbøjelighed til at udvikle "alternative stereotyper" som svar på den dokumenterede undertrykkelse, kun spørgsmål til selvregulering og dens betingelser²².

Forskellighederne i individuelle strategier kan tolkes som forskellig opfattelse af og omgang med konflikter. Sociale læreprocesser defineres følgelig som udvikling af evne til at omgås konflikter, vel at mærke af både ydre og indre karakter. Såvel individuel som kollektiv emancipation skal gennem indre og ydre barrierer. Social læring begynder med at indlade sig på, åbne sig for at alle fænomener (både indre og ydre) er dobbeltydige, ikke kan besættes entydigt, ikke kan besvares eller mødes med et "ja" eller et "nej". Og dét er der ganske meget, der ikke kan for den herværende "undersøgelsesgenstand", tillidsrepræsentanterne i uddannelse, særlig kvinderne ... i FIU's uddannelsesrum.

²² En lignende åben, men teoriforskellig tilgang på dansk grund repræsenteres af Hjort 1985. Jeg vil senere inddrage Bjerrum Nielsen og Rudbergs analyser, der - objektrelationsteoretisk og kulturkritisk - er mere sammenlignelige.

3.2.5 Sociale læreprocesser og pædagogik

Der er ikke nogen betragtninger over uddannelse i Becker-Schmidts fremstilling, ingen forholdene sig til uddannelsesrummets mulige funktion som refleksions- eller frirum²³. Becker-Schmidt er kritisk teoretiker, og dermed hylder hun snarere en almen oplysningsintention. På et historisk tidspunkt, hvor den europæiske videnskabsteori med reference til "den post-moderne tilstand", muligvis med rette dømmer selve oplysningsintentionen historisk umulig (Schmidt 1995), søges feltet for oplysning systematisk indkredset, organiseret og professionaliseret, dels fra statsligt, dels fra professionelt hold (Weber 1993a, Cederstrøm (e.a.) 1993). Her yder Becker-Schmidts analyse af ambivalensen som potentiel erfaring et udmærket perspektivskift: Ambivalens kan kun bestemmes ud fra den lærendes konkrete liv og - individuelt forskellige - reaktion og tolkning. Man kan - som politiker, pædagog eller oplyser - ikke vide, hvad den udspringer af, og hvad dens karakter er. Men man kan godt vide, at den er der. Oplysningsintentionen bliver vel egentlig fastholdt, men løsnes fra sin "moderne" sammenpundethed med kvalificering og pædagogik.

Modstillingen mellem hvad mennesker faktisk lærer - eller ikke lærer - gennem deres liv overfor det, nogen gerne vil lære dem, har været begrebsat i den danske voksenpædagogiske debat, ikke netop som social læring, men f.eks. som "livslæring", "hverdagslæring" eller som enslydende, men diametralt forskellige (pædagogisk eller bredt politisk funderede) begreber om "erfaring" (jvf. Salling Olesen 1985, p. 0). Ligeledes belyser det sociale læringsbegreb diskussionen om forholdet mellem "kvindepædagogik" og "erfaringspædagogik" (f.eks. Borgnakke 1988). I lighed med dén diskurs er Becker-Schmidts læreprocesteoretiske bidrag eksplicit formuleret *ikke* som forskningsresultat, *ikke* som løsning - men som inspiration til åben diskussion og videre refleksion (jvf. Knapp 1987, p. 152, Löchel & Tietel 1994, sammenlign Prokop 1978).

Men det konkrete spørgsmål om hvorfor kvinderne indoptager den uacceptable realitet er gentagne gange dukket op i arbejdet med FIU-effektundersøgelsen. F.eks. har det været et kontroversielt empirisk resultat, at den store deltagertilfredshed med

²³ Formuleringen "rum" om uddannelsessituationen er blevet stadig mere almindelig i takt med at den empiriske uddannelsesforskning lod sig inspirere etnografisk eller antropologisk. Som teoretisk bestemmelse vil rummet være teoretisk defineret i tid, sted og funktion, f.eks. som institutionen/klasseværelset, dagtimerne/internatet og kvalificering, sortering, etc. Rummet er endvidere en del af menneskenes forskellige livsløb og hverdagsliv: den professionelle går på arbejdet ind i uddannelsens rum, deltagerne ind i - ja hvad? I voksenundervisningen i meget mere, end undervisning. Rummet er mere end undervisningen, det udgør et subjektivt "spille-rum" i hverdagen, og det er mere end uddannelsen, det udgør et ikke kun kvalificerende snit i livsløbet. Begrebet "rum" fritager ikke analysen for at fastholde overdeterminationer. I pædagogikken ville den samfundsmæssige kvalificeringsfunktion f.eks. være en overdetermination på undervisningen. Med begrebet rum inddrages muligheden af anskueligt at fornemme, hvorledes deltageres subjektive perspektiv udgør en overdetermination på, hvad der foregår i uddannelsen og læreprocessen. Hvorfor læring - i Becker-Schmidts terminologi - er "social læring".

FIU var allermest massiv hos de kvindelige deltagere (Andersen (e.a.) 1993). Denne statistiske kendsgerning matchede meget dårligt med de forventninger, som f.eks. kvindeforbundene og deres kvindepædagogisk engagerede oplysningsmedarbejdere stillede til undersøgelsen. Der er så tilpas mange ydre forhold i fagbevægelsen, der med rette karakteriseres som kvindefjendske (se f.eks. Jæger 1985, FIU 1992/93), at kvindernes egen aktive tilegnelse af fagbevægelsens kultur fremstod som ubegribelig. Og da først bevægelsens forsvarsreaktion - at sætte spørgsmålstegn ved forskernes troværdighed - var overstået, blev undersøgelsens kvantitative resultater faktisk mødt med næsten ordret det samme spørgsmål, som jeg ovenfor har refereret Becker-Schmidt for: Hvis sammenhængen nu angiveligt er kvindefjendsk, hvorfor h... er kvinderne så så glade ??

Ikke mindst dette spørgsmål belyser, at det er ikke nok at vide, at læring foregår som et samspil af mange forskellige forhold og faktorer. Det kan f.eks. godt være, at kvindernes tilfredshed med FIU også hænger sammen med, at de øvrige "rum"²⁴ i fagbevægelsen angiveligt er stærkt hierarkiserede. At det altså i mindre grad er kvindernes aktive accept, men snarere en komplementær nederlags erfaring fra andre steder i organisationen, der kommer til udtryk. Reaktionen kan dog under alle omstændigheder alene forstås, hvis dette subjektive perspektiv anlægges. Og bl.a. derfor må en læringsteori - i hvert fald i voksenpædagogisk sammenhæng - udvikles som socialisationsteori nu om dage. Man bestemmer ikke længere individets lærerforudsætninger ud fra psykologiske discipliner og sociologiske forudsætninger - man rammebestemmer problemorienteret befolkningsgrupperes forudsætninger ud fra dimensioner i deres livssituation: klasse, kultur, køn eller generation! Man må - på alment såvel som på specifikt niveau - bestemme hvilke forhold, der er rammesættende, og hvordan de spiller sammen. Hvor pædagogisk teori som tendens vil objektivere og positivere, vil erfaringsteorien nærmere afdække en kompleksitet, der i sig selv modsætter sig objektivering.

Men omend (oplysnings)projektet måtte være umuligt som *pædagogisk* projekt, udgøres teori vel overhovedet taget af begrundede forestillinger om hvorfor eller hvorfor ikke: læring er kognitiv såvel som emotionel, læring består af ubevidste såvel som bevidste processer, og at begge læringsdimensioner (kognitiv/emotionel, bevidst-/ubevidst) må forstås som kvalitativt definerede i og af en bestemt social og historisk kontekst. I forhold til det springende punkt om folk ændrer adfærd, når de har lært noget, "handlingsaspektet", refererer Becker-Schmidt til Bloch, der stiller krav om, at man tænker selv, og tænker videre, at man involverer sig og forpligter sig, på at man flytter eller overskrider nogle af de grænser betingelserne sætter, samt om fordomsfri handlen. Hun undlader ikke med en vis ærgrelse at påpege, at Bloch syntes at identi-

²⁴ Se den foregående note. Ikke blot i skolen, men også i fagbevægelsen kan "rum" terminologisk antyde muligheden af at vægte det subjektive - fremfor det institutionelt givne - perspektiv i sin analyse.

ficere disse egenskaber som mandlige (1987a, p. 19). Så meget mere grund er der til at eftersøge, hvilke forhold i kvinders liv, der gør så mange psykiske og fysiske/organisatoriske mellemregninger nødvendige, at kvindekønnet som sådan faktisk kan ende med at fremstå som per se passiv! En åbenbar mærkværdighed, når man iagttager mange kvinders frenetiske hverdagsaktivitet.

Indholdet i enhver læreproces er realiteten, dvs kvinders liv i familie, arbejde, parforhold og politiske sammenhænge. Læring/erfaring finder ikke sted, hvis ikke den er baseret på realiteten hhv. fremsætter et aktivt bud på dens forandring. Det betyder ikke, at kriteriet for læring flytter sig, at der "skal handles" i empirisk forstand, som adfærdsforandring hos den enkelte kvinde. Det projektive beredskab, handlings- eller forandringsorienteringen, kan udmærket oparbejdes uden umiddelbart at blive realiseret. Den realiseres f.eks. ofte først, når realiteten tillader det, eller når den relevante "tøven" finder sted. Livsløbets eller hverdagslivets erfaringer er overgribende i forhold til institutionaliseret læring. Spiller det pædagogiske rum og lærestoffet umiddelbart sammen med erfaring, eller med een af polerne i ambivalensoplevelsen, så fremkaldes dét, pædagogikken spotter som "motivation". Også i forhold til det (voksen)pædagogiske fænomen "modstand" er samspillet vigtigt. Modstand hos deltagere i voksenuddannelse kan skyldes, og gør det ofte, at uddannelsen og lærestoffet er såvel faktisk som subjektivt irrelevant. Men modstand kan også være affødt af, at en given undervisningssituation har rørt ved den ene pol, evt. en negativt besat pol, af en i øvrigt ambivalent objektbesætning. I den situation "tøver" man - da tøver deltageren i uddannelse. Bevidstheden bringes i bevægelse, dels på et stof, dels på ny udsnit af realiteten, men også "i bevægelse på sig selv", således at der som perspektiv kan "fremtræde en ny sand genstand" - Hegel's bestemmelse, der er fundamental i Negt og Kluges udvikling af erfaringsbegrebet, og som også Becker-Schmidt tilslutter sig (omend hun når frem til det på anden vis, jvf. ovenfor).

Argumentationsgangen i udviklingen, eller rettere, åbningen, af det sociale læringsbegreb, omfatter således psykoanalytiske udredninger, der indkredser dette lidt mystiske "efterslæb" i læringen. Og den omfatter konkrete livshistorier; den veksler mellem psykiske og sociale realiteter - i hvad Prokop (1978) kaldte "den kvindelige livssammenhæng".

I nærværende sammenhæng - FIU's grunduddannelse - er det arbejdslivet, der er lærestoffet, og fagligt arbejde, der er handlingsperspektivet - men det er strukturelt muligt at udnytte rummet til at diskutere, hvad det så betyder, og hvordan man skal varetage det. FIU fokuserer som system på den direkte sammenhæng mellem undervisning og efterfølgende handling, mens vi i effektundersøgelsen - ud fra samme intention: at belyse og fremme den politiske holdningsdannelse - har fastholdt, at deltagerne, deres hverdagsliv og livsløb, samt uddannelsesrummet var felter af selvstændig interesse. Uddannelsen producerer imidlertid en *pædagogisk* figur, der er den diametralt modsatte af den kritiske teoris. Det sker, fordi uddannelsen vil organi-

sere livserfaringen i bestemte forståelsesformer. I denne sammenhæng vil den groft sagt genoplive ideologierne (Andersen (e.a.) 1993, f.eks. p. 229 f). Den læreproces-teoretiske forståelse peger omvendt på, at livserfaringen kun er subjektivt tilgængelig gennem opløsning af de historiske figurer den opfattes i - eksemplificeret ved de ideologiske kvindebilleder eller de politiske ideologier. Kun forståelsesformer, der regulært er subjektivt plagsomme eller dysfunktionelle, lader sig opløse, og de lader sig kun opløse, hvis de bringes i *indre* bevægelse. Så frisætter de til gengæld også en hidtil bunden energi til erfaringsdannelse. Det står dog ingen steder skrevet, at en sådan ny erfaringsdannelse lader sig indfange pædagogisk eller definere indenfor en bestemt politisk ideologi. Udfra denne psykologiske pointe kan det så heller ikke lade sig gøre at installere ideologierne som erfaring, hvis de ikke begriber de større samfundsmæssige skred, der kendetegner vor epoke - moderniteten, erosionskrisen, den post-moderne overflade - eller er sensitive overfor de erfarede konflikter i hverdagslivet. Uddannelse til ideologi er psykologisk såvel som historisk set dømt til at degenerere til formidling af klicheer. Men det mærkes ikke nødvendigvis på hverdagens overflade i et uddannelsessystem som FIU, hvor al ting foregår højt ritualiseret og rutineret. Undervisningen fremtræder f.eks. som dokumenteret ofte fuldstændig vellykket. Imidlertid bygger den f.eks. på implicite forestillinger om, at de kognitive og de bevidste dimensioner i læringen slet og ret kan suppleres med elementer, der tilgodeser personlig udvikling (Andersen (e.a.) 1993, p. 215 ff, p. 224 ff). Herved forøges det subjektive velbefindende ganske vist, men adskillelsen af de intellektuelle erkendelser fra de sociale og emotionelle oplevelser modarbejder erfaringsdannelsen. Uddannelsens "oplevelser" foregår uintegreret i forhold til deltagerens primære erfaringer, og fjernes formentlig yderligere i det omfang, undervisningen forsøger at nå frem til deres hverdagsliv. Uddannelsen tager nemlig ikke udgangspunkt i det konkrete levede og rodede liv, men i organisatoriske og formaldemokratiske procedurer, som man bør "lære" sig at betjene. Man handler, som om det aktuelle uddannelsesrum i kraft af sin ideologiske betydning normativt kunne regulere de hverdagsliv og livsløb, som deltagerne personificerer.

Hos Becker-Schmidt fastholdes blikket for de ikke-synlige og principielt uregerlige erfaringspotentialer. Skønt hendes konstatering af kvindelivets belastninger er ubarmhertig, er den håbefuld i den forstand, at den er konkret: Den henviser til en hverdag, som kan analyseres og forstås, og kan den det, kan den også forandres, ligesom bevidstheden løbende forandres med eller uden pædagogiske tiltag.

3.3 De ubevidste psykiske dimensioner i læringen

3.3.1 Hverdagskommunikationens betingelser og den subjektive, kønsspecifikke tilegnelse af hverdagens flertydighed

Man kan nærme sig betydningen af de ubevidste processer for læreprocesser ved at se på almindelig hverdagskommunikation. For den har også som sin pragmatiske forudsætning, at folk hver især opfatter dét, de ser, og at de opfatter det samme. Det er måske særlig væsentligt i formaliserede læresituationer som undervisning og uddannelse, hvor kommunikation og intersubjektivitet er en betingelse for at et bestemt læreindhold kommunikerer effektivt, for at nogen lærer noget, og ikke mindst for, at læringen kan styres og kontrolleres. Men ingen af delene er nogen selvfølge, langt mindre, at man registrerer, hvorvidt de realiteter, man opfatter, og de følelser, der er forbundet med at opfatte dem, harmonerer. Man behøver slet ikke opdage, at man reagerer negativt eller aggressivt på eet eller andet. Mennesker søger en art mening eller struktur, både i verden og i sig selv, og i omgangen med den sociale omverden søger man så vidt muligt at tilpasse opfattelsen af denne til disse forskellige strukturer - og deres indbyrdes forhold. Først når et menneskes psykiske struktur dirigerer vedkommendes opmærksomhed på en måde, der er markant forskellig fra det almindelige, lægger vi mærke til det og vurderer det som afvig.

Leithäuser (1976) taler således om "hverdagskommunikationens almene vaghed". Vagheden (af indholdsmæssig betydning, af saglig reference) fremtræder alene for det (ydre) blik, der søger kulturens almene betydning. Den viser sig så ikke rigtig at være der. Der kommunikeres indforstået i et felt mellem den mindste fællesnævner for opmærksomhedens focus: dvs dét en given kommunikation sagligt centrerer sig om - og så de involverede menneskers forskellige indre struktur og oplevelseskvaliteter. Samme substans har begrebsmæssige bestemmelser af hverdagskommunikationen som udfoldelse af "intuition" eller handlen på "tavs viden" (Knapp 1989, Polanyi 1967). Det er i mange henseender praktisk, som når man læser henover trykfejl i en tekst, men derimod destruktivt, når mennesker overser realitetens signaler. Den kan være mere kompliceret, end man umiddelbart opfatter.

Vanskeligheden i at opfatte "det andet", det anderledes og dets særlige beskaffenhed eller stemning, produceres psykologisk set når mennesker i en fælles situation de facto reagerer forskelligt på hvad der sker - og diskrepansen af een eller anden grund ikke formuleres. I stedet indtræder der en art følelsesmæssig komplementaritet, hvor erkendelse eller fortielse og fornægtelse i forskellige kombinationer opretholder hinanden. På oplevelsesplanet kender de fleste det - f.eks. at forlade en sammenhæng med en diffus fornemmelse af ubehag, som man stryger af sig for at kunne gå videre,

men det er også en kollektiv mekanisme, der sætter sig igennem i almene bevidsthedsfigurer med stor politisk betydning. Becker-Schmidt nævner som et eksempel det kollektive hukommelsestab vedr. nazismens rædsler: sandheden om nazismen er ubærlig - og synes ikke at kunne "bruges til noget"!

I nærværende sammenhæng kan man blot pege på, at det er gennem etableringen af dette implicitte betydningsrum, at de kulturelle kønsroller udvikles og forandrer sig. Den indforståede betydning kan skifte, hvis tilstrækkelig mange bruger den på en ny måde, f.eks. fordi mange har fået anderledes livsbetingelser, sådan som det er sket med almenførelsen af det kvindelige dobbeltarbejde. Det er også angstbelagt at benævne sådanne kulturelle nybetydninger, fordi man ikke blot kan tage en ny verden i besiddelse, men også skal af med en række indsocialiserede rutiner, måske endnog tage afsked med dele af det hidtidige liv. Men når tavsheden og den komplementære balance mellem sådanne forskellige følelsesreaktioner ind i mellem brydes frisættes energi.

Gudrun-Axeli Knapp (1989) begrebsætter forholdet lidt anderledes. Hun forholder sig direkte til det lidt mystiske og udefinérliche, at kvinders psykiske ressourcer tilsyneladende gennem lang tid i den enkelte kvindes liv kan investeres i at opretholde en hverdag, der er utålelig for hende selv - for så pludselig at vise sig som ressource for initiativer til forandring²⁵. Knapps focus ligger på den kvindelige arbejdskraft, nærmere betegnet dens *arbejdsevne*. Den opfattes, mener hun, som kønsneutral, den op eller nedvurderes ud fra produktionskrav, mens den i realiteten - den økonomiske, den arbejdsorganisatoriske realitet! - faktisk er solidt indlejret i den historiske kvindeligheds "triade", den er *anderledes* (end det kulturelt dominerende, dvs mænds arbejdskraft), den er *særlig* (dvs. den har sine egne kulturelt uigenkendelige træk) og den er *mindre værd* (ibid., p. 300). Anderledesheden, særligheden og mindreværdigheden konstitueres netop i spektret mellem kvinders sansninger og oplevelser og så den eksplicite kommunikation, der på grund af kulturen (eller i sidste instans: økonomien), alene forholder sig til bestemte sider af disse. Alle kvinder kender formentlig den før omtalte følelse: at gå fra en situation, hvor man følte sig stærk og dygtig, men blev kulturelt usynliggjort, eller omvendt: at stå i en situation med et for een selv indlysende problem, som så blot ikke havde noget med den pågældende dagsorden at skaffe, hvorfor man på trods af sin egen oplevelse bliver opvurderet. En kvinde, der er til møde i en fagforening kan udmærket have begge oplevelser på een gang: At hendes velbegrundede synspunkter (f.eks. på relevansen af deltidsarbejde) ignoreres, og at hun ikke kan få lov at gå fra mødet, hvor hun formelt set er "nødvendig", "bare fordi" hendes børn skal hentes. Både hendes mere-værd og hendes mindre-værd er i et sådant eksempel defineret af den fagpolitiske kønsstereotypi: den mandlige

²⁵ Becker-Schmidt refererer til erfaringer fra arbejde med voldsramte kvinder. De kan fra den ene dag til den anden, tilsyneladende uden anledning, tage deres liv i egen hånd.

fuldtidslønarbejder. Kvinders autentiske oplevelser ligger uarticuleret i hverdagskommunikationens "vaghed" (Leithäuser) som "tavs viden" (Knapp/Polanyi).

Men det er også i feltet mellem denne faktiske nedvurdering og usynliggørelse af realiteten og så de historiske idealiseringer, kvindeligheden samtidig er genstand for, at der opstår et lærepotentiale. Knapp kalder det en merproduktion, et overskud, som hun diskuterer med filosofen Polanyis begreb om tavs viden, eller som det i dette arbejde nok nogen gange smutter med fra den tyske oversættelse den: "implicitte viden". Hun foretager hermed en filosofisk generalisering af den magtkritiske pointe, som kvindeforskningens tidlige stadier repræsenterede (f.eks. Baker Miller 1976): at dominansforhold skaber en implicit og delvis ubevidst afhængighed hos den magthavende, at ingen konge er herre for sin tjener. Det er f.eks. konsistent i forhold til denne figur, at Knapp peger på, at kvinders tavse viden er lettere tilgængelig end mænds. Den er jo produceret, fordi de reale erfaringer blev overskygget af sociale klicheer, hvorfor kvinder nødvendigvis nærmer sig deres reale erfaringer, når de ekspliciterer deres tavse viden. Mænd skal derimod fjerne sig fra deres reale erfaringer, gennemskue at deres spontane udfoldelser kun finder sted i kraft af særlige historiske privilegier. Knapp skriver:

"Kvinder ved (implicit), at de *er* anderledes og mere, at de *handler* anderledes og bedre, samt at de *kan* andet og mere end henholdsvis den ideologiske ide om kvinders *væsen*, det samfundsmæssigt tilmålte *handlerum*, og de arbejdsmarkedsmæssige forestillinger om deres *evner*, siger. Denne viden kan i sig selv blive krystallisationskerne for udviklingen af autonomi, fordi den rummer strukturen i opgøret med "ikke-identiteten". (Knapp 1989, p. 301-2, KW's oversættelse).

Den tavse viden er flertydig, fordi den så at sige udgør en generaliseret indholdsbestemmelse af ambivalensen, og dermed bliver resource for den potentielle selvregulering (jvf. kap. 2). Den ikke blot afspejler, den konstituerer både den objektive historiske situation, dels som særlige og individuelle subjektive forarbejdninger, dels i de kollektiverede former, hvor symbolfunktionerne bliver kollektive, og subjektiviteten i den forstand konstituerer kulturen.

En socialpsykologisk præcisering af den tavse viden peger f.eks. på, at det netop er evnen til at besætte objekter med følelser, der er råstoffet i menneskenes særlige psykiske kapacitet: symboldannelsen. Den er i sproget, i kreativiteten - og socialpsykologisk kollektiveret i vanen og historisk i kulturen (jvf. Nielsen 1993, p. 103 ff). Symboler er ikke umiddelbart koncensus-fähige, de fungerer også belagt med fordomme eller forveksles med klicheer. Det er ikke mindst en relevant pointe, når talen er om kvinders læring, fordi de kulturelle symboler - eller altså i denne begrebsætning: klicheer - som er til rådighed for kvinder til at organisere selvbilleder og erfaringer i oftest på en modsætningsfyldt måde indsnævrer kvindernes reale erfaringer (jvf. afsnit 3.1.4, ovenfor).

Den tavse viden er derfor på sin vis en del af undertrykkelsen - dels på grund af "det den ved", dels fordi den dementerer sig selv gennem sin tavshed! - men samtidig gennemskuer den både undertrykkelsen kognitivt, og i psykologisk forstand distancerer den erkendelsen af undertrykkelsen fra undertrykkelsen selv. Ad denne vej kan individer gøre sig uafhængig af undertrykkelsen, skelne sig selv fra den. I perioder understøtter den tavse viden status quo, men den kan også blive ressource til tøven, søgen og brud. Knapp bestemmer i øvrigt kvindeforskningens rolle som en art fordobling af dette forhold.

Kollektiviseringen og den gensidige bekræftelse af individets forsvar - i dette eksempel en ubevidst komplementær-reaktion - er (del af) det bevidsthedsyndrom, som Leithäuser (1976) bestemmer teoretisk som "hverdagsbevidstheden", og hvis metodologi også er opbygget med udgangspunkt i en psykoanalytisk socialpsykologisk forståelse af gruppeprocesser. Hvor Becker-Schmidts læringsbegreb som sagt ligger tæt på det danske "hverdagslæring", er Leithäusers teoretiske konstruktion af et epokalt begreb siden halvfjerdserne udarbejdet til en omfattende kvalitativ forskningsmetodik, der hhv eksponerer og tematiserer individernes blokeringer i nøje samspil med de betingelser, hvorunder de er produceret (Leithäuser (e.a.) 1977, Volmerg (e.a.) 1983). Forskningsmæssigt drejer det sig om udvikling af de tematiserede gruppeinterviews og senere om decideret virksomhedsnær studiekredsaktivitet, der nærmer sig politisk oplysningsarbejde og voksenuddannelse (Volmerg (e.a.) 1986, Senghaas-Knobloch & Volmerg 1990). Samme tænkeramme har Christine Morgenroth på sin forskning i arbejdsløshed og fagforeningsbevidsthed (f.eks. Morgenroth 1989, 1990).

Som for Becker-Schmidt er det hos Leithäuser m.fl. og hos Christine Morgenroth den psykoanalytiske dimension i læreprocesforståelsen, der indkredser, hvad der sker subjektivt. I en situation med modstridende stimuli reagerer mennesker samtidig på signaler i den ydre verden og på signaler fra deres respektive indre verdener. Samspillet eksponerer forskellige erindringsspor hos individerne, og dermed forskellige grader af lyst eller ulyst. Alle sansninger - råstoffet til opfattelsen af den virkelige verden - er således ledsaget af følelser. Af billeder og forestillinger og fornemmelser. Psyken forhindrer selv, i psykoanalytisk forstand ved at jeg'et griber regulerende ind, at de ubehagelige koger over, ligesom den doserer de behagelige. Forsvarsmekanismerne arbejder hele tiden, og man kan udvikle en bevidsthed om dem og en vis bearbejdningsgrad på dem. Det er en dimension i social læring at styre sådan nogle konfliktodynamikker, herunder sin egne rolle i dem.

Derfor hører det med til tænkearbejde at regulere og kontrollere sine følelser! Af-fektens eller emotionens funktion i læring er at fungere sammen med sansning og opmærksomhed, for først da finder der - i Becker-Schmidts terminologi - tænkning sted. Tænkningen er bundet til de følelsesudslag, opmærksomheden er underlagt. Alle objekter i den fysiske omverden besidder i individets subjektive verden en bestemt værdi, bærer bestemte psykiske ladninger, som medvirker til at redigere på opfattel-

sen af verden. Det er derfor man overhovedet lader sig irritere eller engagere i omverdenen i stedet for blot at registrere den som sagsforhold. Genstande, personer og situationer er ikke blot saglige strukturer, de udløser også følelser. Skal man forstå verden, skal man lære at skelne (bevægelser i) sine egne indre driftsønsker - f.eks. angst for krænkelse, aggression, begær - fra den omverden, de besætter og gennemtrænger oplevelsen af.

Becker-Schmidt illustrerer pointen med det i Danmark så velkendte barn i Kejserens nye klæder. Men subjektivt er det nok en noget mere kompliceret proces, end barnets frisættelse af det kollektivt usagte lader ane. Ikke mindst i forhold til læringsperspektivet - et progressionsperspektiv - kommer individernes forsvarsværker på tale, og deres genese kommer logisk i focus som teoretisk dagsorden. Becker-Schmidt fremhæver - i overensstemmelse med den overordnede begrebssætning af læringens dynamik som selvreguleret - at man grundlæggende ikke kan vide, hvornår individet/den enkelte (kvinde) selv vælger at gøre sig fri, bl.a. fordi selve adskillelsesprocessen fra de positive dimensioner i ambivalenserne tegner sig så forskelligt.

3.3.2 Læreprocessens ubevidste ressourcer: driftdynamikker, livshistorie eller hverdag ? Implikationerne af de teoretiske grundbegreber for læreprocesser og læreblokering

I det teoretiske univers, jeg hidtil har skitseret, er der enighed om, at det ubevidste spiller en afgørende rolle i voksenlivets erfaringsdannelse, men som altid, når psykoanalytiske inspirationer skal udmøntes, er der tillige lidt forskellige opfattelser af forholdet mellem hverdag/nutid og barndom, traumer og livshistorie. Hvad er vigtigst, hvad determinerer hvad ? Det har nogle konsekvenser for noget så centralt som læreblokeringernes status.

Becker-Schmidt lægger sig på en måde ganske tæt på den klassiske psykoanalyse, når hun sætter ambivalensbegrebet i centrum²⁶. Begrebet blev først brugt af Joseph Breuer (Becker-Schmidt 1982, 1993), der taler om modstridende affekter i termer af ambivalens og om modstridende viljeskonflikter og handlingsimpulser i termer af ambivalentens (en begrebsskelnen, Becker-Schmidt supplerer med begrebet inkonsistens om modsætninger, der bearbejdes kognitivt). Freud overtager iflg. Becker-Schmidt Breuers begreb som ekspliciteret driftsøkonomisk begreb, dvs at for Freud er ambivalenserne bundet til fasespecifikke driftskonflikter, de er en dimension i realitetstilværelsen, men tillige blot et eksempel på den latente driftskonflikt mellem libido og dødsdrift. Den driftsteoretiske binding af begrebet tager Becker-Schmidt eksplicit afstand fra. Hun ser, hvad der sker, når ambivalensen forårsages af ydre modsæt-

²⁶ Se herom afsnit 3.2.4. nedenfor.

ninger, der tillige er livs- og overlevelseshetninger. Det er bl.a. derfor, hun bruger Sandor Ferenczi som inspiration: han interesserede sig *relativt* mere for den sociale omverden og jeg-drifterne end for driftsøkonomien i almindelighed og seksualdrifterne i særdeleshed, og taler direkte om, at man kan "afarbejde" modstridende følelser på realiteten i omgangen med den. Det betyder, at de livshistorisk anlagte ambivalenser trækkes med, og låner de nutidige energi.

Samme pointe diskuteres af Morgenroth (1990, p. 49 ff), der bruger de klassiske begreber overføring og modoverføring, som hun udramatisk konstaterer konstituerer det meste menneskelige samkvem. Mellemmenneskelige relationer har generelt karakter af systematiske, overindividuelle mønstre af overføring. De overindividuelle mønstre er på samme tid produceret af totaliteten af individuelle kommunikationer, men fungerer også regulerende tilbage som kulturelt mønster. Nogle ting siges, andre ting siges ikke - og atter andre kan efterhånden kun vanskeligt siges. Der er udtrykkelig tale om en hverdagslivsanalytisk pointe, ikke om en klinisk - altså atter en generalisering af psykoanalytisk tankegang til socialpsykologi. Overføringsmønstrene er solidt psykisk forankrede i affektive dynamikker, der præger handlinger, og måden erfaringer kommer til udtryk på - helt ud i sproget. På overfladen registrerer man blokeringer i individernes selvregulerede behovsudtryk som blot og bar tøven, tien, afbrydelser, eller - som det socialt mest "synlige" - brud i de i kulturel forstand logiske konventioner.

Det er ikke kun en teoretisk, men i høj grad også en empirisk belagt antagelse. Både Morgenroth og Leithäuser m.fl. tolker deres bevidsthedsfigurer op fra et tekstmateriale, der er produceret²⁷ til formålet, og som har begrebet om sprogspil (Lorenzer 1975/70, p. 206 ff) - og sprogspillets opløsning - som tolkningsramme. Becker-Schmidt illustrerer også gennemgående sine pointer med interviewtekst (1981, (e.a.) 1982, (e.a.) 1983, 1985), men hendes reference er gennemgående meget almen psykoanalytisk, hvilket kritiseres af Alheit & Dausien (1985, p. 33) som en væsentlig begrænsning i teorifundamentet. Man kan sige, at Becker-Schmidt m.fl.'s differentiering af *inkonsistenser*, *ambitendenser* og *ambivalenser* i terminologien nærmer sig en traditionel disciplinopsplitning af forståelsen af psyken mellem følelsesmæssige, personlighedsmæssige og kognitive dimensioner eller lag. Man må imidlertid medgive, at en sådan opsplittning afspejler de handlingsspillerum, individer faktisk har til rådighed i det arbejdsdelte samfund, og derfor er en subjektiv realitet. Opsplittningen fungerer i kulturen, hvorfor den også registreres af teorien som et kritisk forhold: Ambivalensbegrebet skal i hvert fald i sig selv opfattes som en aktivt tilegnet og dynamisk subjektiv struktur, produceret som reaktion på den reale verden - modsætningerne, f.eks. mellem arbejdslivets logikker og familielivets, f.eks. modsætninger i disse respektive

²⁷ Formuleringen "produceret" er intenderet. I denne kvalitative forskningstradition ville det være misvisende at tale om "indsamling", idet bevidstheden - og teksten som udtryk for den - netop analyseres som del af den kommunikation, der har skabt den (Videre herom i kap. 4).

sfærer. Den begrebsmæssige differentiering på kognitive og motivationelle subjektive strukturer afspejler derfor arbejderkvindernes konkrete, mere eller mindre handleorienterede, mere eller mindre i traditionel forstand "gementænkte" forhold til deres situation. Det er der helt tydeligt også belæg for i det tekstmateriale, Becker-Schmidt m.fl. har produceret gennem årene (se f.eks. på dansk Becker-Schmidt & Knapp 1994). Becker-Schmidts bestemmelse af det sociale læringsbegreb (1987a) og hendes senere socialpsykologiske revision: indførelse af Freuds begreb om "Nachträglichkeit" til at forstå livshistoriske og biografiske træk understreger igen, at hun bruger inspirationerne til at udvikle socialpsykologi (Becker-Schmidt, 1991, 1993, 1994)²⁸.

Bag den umiddelbart beslægtede brug af teksten til at forstå erfaringsdannelsen hos hhv. Becker-Schmidt, Leithäuser og Morgenroth ligger altså nogle lidt forskellige forestillinger om - groft sagt - beskadigelserne i erfaringsdannelsen og disses dybde. Leithäuser m.fl. mener (jvf. kap. 2), at interaktionen i sociale situationer i sig selv producerer de "ubevidste scener", dvs det psykologiske indhold, der måske og måske ikke er relevant for den realitet, situationen er indlejret i eller drejer sig om. Hermed mener de så også, at interaktionen i hverdagslivet kan være tematiserende. Der er ikke blot tale om, at individernes forsvar aktualiseres og komplementariseres, men også om, at situationen aktualiserer psykisk konfliktstof, der er fælles, dvs umiddelbart subjektivt bekræftende, og - hvis det skal være tematiserende - i "tilpas" problematiseret form. Tematiseringen - eller erfaringsens mulighed - danner sig ikke alene i kraft af individets ubevidste, men opstår i processen (1983, p. 335).

Morgenroth mener derimod ikke, at man overhovedet kan analysere en tekst på psykoanalytisk grundlag uden at fastholde individernes livshistoriske egenerfaring som det niveau, der låner den sociale interaktion energi. Hun mener, at individer i deres funktion som gruppemedlemmer alene bidrager med dét, de i forvejen rummer af erfaring. Erfaringen kan nok være og er ofte sprogligt uarticuleret, men den er immervæk styrende. Hvis man skal tage den (livs)historiske dimension i forståelsen af erfaringsdannelsen alvorligt, kan man ikke indføre en art supplerende "merproduktion" af betydning af gruppedynamiske årsager, og i sidste instans ville fænomener som regression slet ikke kunne begribes med gruppen eller situationen som udgangspunkt - sådan som Thomas Leithäuser m.fl. netop gør det, mener hun. Det er hendes pointe, når hun analyserer gruppediskussionsdynamikker ved hjælp af Wilfred Bions (1993) begreber om, hvordan de såkaldte "grundlæggende antagelser" i grupper sætter

²⁸ Det psykoanalytiske begreb "Nachträglichkeit" eller "effektivering med tilbagevirkende kraft" (engelsk: deferred action) betegner en genaktivering af tidligere oplevede, fasespecifikke driftsdynamikker i en ny livshistorisk situation. Egentlig er begrebet udviklet til at forstå betydningen af den ødipale fase for puberteten - altså driftsdynamisk. Becker-Schmidt trækker begrebet ud af driftsdynamikken og bruger det socialpsykologisk, f.eks. i diskussionen af hvad kvinders moderskab betyder for deres retrospektive erfaring af egen barndom og egen mor. Det diskuteres senere i dette kapitel.

sig igennem i kommunikationen, i reglen ganske uafhængigt af gruppens saglige dagsorden eller dennes rationelle begrundelse. Iflg. Bion (1993, p. 73) ligger selve berettigelsen af at bruge gruppen som terapeutisk rum netop i, at der her foregår en bevægelse mellem den ubevidste, psykodynamisk bestemte dagsorden og så den rationelle - realitetens, ligesom der finder en vis meningsudveksling sted mellem dem. Når "kamp-flugt"-gruppen, pardannelsesgruppen eller afhængighedsgruppen (Bion 1993, jvf. Morgenroth 1990, p. 42) etablerer sig som gruppemønster, sker det netop i et samspil mellem de enkelte deltageres dispositioner, og dette samspil er foranderligt. Det er deri, den terapeutiske funktion består. Bion formulerer sig i sin (terapeutiske) sammenhæng om problemet med folks "modvilje mod at lære af erfaring" (1993, p. 73 ff) på en måde, der psykodynamisk er helt analog med Becker-Schmidts diagnose af det "normalpatologiske erfaringsberedskab", men det kulturelle betydningsindhold, som gruppedeltageres psykiske dispositioner udfolder sig igennem, hos ham ofres mindre opmærksomhed.

Den klassiske psykoanalytiske pointe er atter, at gruppens processer ikke kan reduceres til hverdagspraksis, men på afgørende vis trækker på infantile psykiske fikseringer, som så (komplementær)spejles ind i gruppen. Morgenroths analyser - af arbejdsløses livsverden (1990, 1994) - siger f.eks. angiveligt intet om de sagsforhold, gruppediskussionerne refererer til, men belyser alene hvordan mennesker omgås dem, hvordan deres kollektive situationsforståelse fungerer, og hvilke konsekvenser de drager af dette dobbelte ydre/indre forhold. Det samme kan man bestemt ikke sige om Leithäuser m.fl.'s analyser af, hvorledes fabriksarbejdets hverdag reproducerer sig i et selvstændigt lag af kollektive psykiske forsvar hos de enkelte medarbejdergrupper i forskellige lag i hierarkiet. De handler om forsvar, men de handler samtidig meget konkret om et specifikt forsvar mod specifikke arbejdsbetingelser (Volmerg (e.a.) 1986).

Forskellen i vægtningen af livshistorien hhv hverdagssituationen for dynamikken i erfaringsdannelsen er en klassiker i al bevidsthedsteoretisk, herunder pædagogisk, diskussion, skyldes forskellige psykoanalytiske inspirationer. Leithäuser m.fl. ligger tættere på Lorenzer, gruppen og interaktionen; Morgenroth og Becker-Schmidt - der bruger Ferenczi's diskussion af fornægtelse - tættere på Freud og individet. Men Becker-Schmidt anlægger på sin side en så konkret og direkte politisk motiveret synsvinkel på sit materiale, at hendes brug af de psykoanalytiske begreber nærmest får karakter af et bud på en generel forståelsesramme for hvorfor mennesker, in casu kvinder, handler eller ikke handler. Eller som hun siger: lærer.

Trods umiddelbart nærmest identiske forskningsdesigns kommer så Morgenroths kliniske orientering og Leithäuser m.fl.'s socialpsykologiske og hverdagslivsteoretiske på kant i den konkrete tolkningspraksis. I vores eget arbejde har jeg på den ene side fundet den psykoanalytiske fundering unik og nødvendig, men har på den anden side arbejdet med et forskningsfelt, hvor arbejdsmetoden fra kliniken var irrelevant:

menneskets psykiske frigørelse, her diskuteret som læreproces, foregår altid formidlet via en realitet, i voksenpædagogikken via en uddannelsesmæssigt formidlet realitet og dens kulturelt trerede - dvs i udgangspunktet fremmedbestemte - form. I undervisning og uddannelse er der pr definition tale om intentionelt producerede interaktioner og dynamikker såvel som om et lærestof. Derfor har genstandsfeltet i voksenpædagogisk sammenhæng ligget nærmere den socialpsykologiske reference hos Leithäuser m.fl. og hos Becker-Schmidt's eksplicite løft af ambivalensbegrebet ind i en psykoanalytisk orienteret socialpsykologi. Det forekommer på samme tid indlysende og teoretisk raffineret, når analysen kan indfange individets psykodynamiske grundstruktur, dens samspil med andres ditto ind i en gruppe med egen dynamik - defineret substantielt og med nødvendighed handlingsorienteret ind i og af en social virkelighed. At den sociale virkelighed dog ingenlunde forsvinder for den mere klinisk formulerede Morgenroth, vil fremgå af det følgende, som rummer en lang række referencer til hendes empiriske arbejder med kvinder i den tyske fagbevægelse.

Udgangspunktet for denne afhandling er i lighed med Morgenroths fagforeningsorienteret, og i udgangspunktet tillige uddannelsesorienteret. Så selvom jeg i det metodiske analyseeksempel nedenfor (Jytte i afsnit 4.2) illustrerer den dybdehermeneutiske tilgang *også* på niveau af driftsdynamikker og foreslår en forståelsesramme, der omfatter de historiske erfaringer fra barndommen, er det næppe tilfældigt, at jeg i de mere eksplicit uddannelsesorienterede analyser i kap. 5 kun antydningssvis nærmer mig dette (i metodisk terminologi: dybdehermeneutiske²⁹) niveau og i stedet følger Becker-Schmidt i hendes "befrielse" af den psykologiske forståelse fra dens driftsdynamiske ramme. Det betyder ikke, at jeg ikke grundlæggende mener det driftsdynamiske niveau er en afgørende forklaringsfaktor, og en nødvendig bestandddel af den kulturanalytiske tradition, der har inspireret dette arbejde. De ses blot som een dimension i erfaringen, og i øvrigt betyder genstanden: uddannelses-situationen og de producerede teksters karakter, at disse ikke altid kan åbnes på dette niveau - af mig.

Når de psykoanalytiske begreber imidlertid "befries", kommer indkredsningen af psykisk ambivalens til også at handle om modsætninger i den sociale omverden, og begrebet om "Nachträglichkeit" kan opfattes som den psykiske operation, hvor erfaringer, indtryk og erindringsspor på et senere tidspunkt i individets livshistorie bliver omformet på grundlag af ny erfaringer. I denne retrospektive tolkning af eget liv for gamle erfaringer ny signifikans, ja de bliver i det hele taget aktive: de kommer frem til bevidstheden og aktiverer andre dele af den. Becker-Schmidt understreger, at begrebets befrielse fra driftsdynamikken ikke betyder, at det alene betegner en slags sekundær rationalisering eller harmonisering. Der er tværtimod tale om, at individets (voksne eller sene) erfaringer er en nødvendig forudsætning for, at de tidlige

²⁹ Se afsnit 4.3.3 nedenfor.

overhovedet kan blive integreret meningsfuldt i erfaringen (Becker-Schmidt 1991, p. 167).

Becker-Schmidt mener nærmest, at når folk har svært ved at komme videre i deres voksne liv, skyldes det som oftest, at de på grund af deres konkrete livsforløb ikke har haft mulighed for at erfare sig frem til forudsætningerne for at forstå deres liv - retrospektivt. Det gælder i særlig grad for kvinder, fordi kvindelige erfaringer i det omfang, de er ubehagelige, kulturelt præsenterer sig som alle mulige andre slags vanskeligheder - man kan f.eks. som kvinde mene, at der er noget med ens generation, ens race, ens klassebaggrund. Sådanne teoretiske generaliserede forståelsesmønstre har Becker-Schmidt fundet mange af hos universitetsstuderende kvinder! Det er svært også for, eller på en særlig måde for de teoretisk skolede kvinder at finde mønstret af "kvindeundertrykkelsens triadiske identitetspåtryk" af anderledeshed, særlighed og mindreværd i sig selv, netop fordi kønnet er en så integreret del af identiteten og den sociale rolle, at man ikke kan komme på læseafstand af den. Man kan derfor tolke sig selv historisk i alle andre termer end netop kønnet, eller, og det er måske mere almindeligt blandt de ufaglærte kvinder, der har produceret de tekst- og bevidsthedsudtryk, jeg diskuterer i det følgende: man kan individualisere problemerne!

3.3.3 Erfaringens rytme: Realitetserfaring, prøvehandling og separation

Erfaringsteoretisk (jvf. kap. 2) taler vi altså om "nødvendig handlingsorientering ind i en social virkelighed" ... som potentialt er foranderlig. Historien og samfundsmæssige forandringer ligger i forfeltet. Men forandring bæres jo af subjektive kræfter, og det formidlende begreb til dette psykologiske niveau kunne være det psykoanalytiske begreb om realitetsprøvning. Det dækker det forhold, at virkeligheden må differentieres og tilegnes subjektivt, før man kan omgås den effektivt. Social læring kan således også opfattes som *en stedse ekspanderende færdighed i at realitetsprøve*. Dvs forstå sin egen bevidsthed som en proces mellem indre forestillinger og opfattelser af ydre pirring - mellem ønske og virkelighed. Man må lære at skelne mellem den psykiske realitet og yderverdenen - uden at undervurdere deres indbyrdes spændingsforhold.

Social læring har altså to poler (Becker-Schmidt 1987a): Jeg'et skal udvikle sig, så det er i stand til at anerkende *sin indre realitet* som et handlingsrelevant lag af fantasier, imaginationer, driftsspændinger og forsvarsmekanismer. Mange dimensioner i dette lag er ikke umiddelbart tilgængelig for bevidstheden, og mange forbliver ubevidste. Samtidig skal jeg'et begribe *den ydre virkelighed* som objektiv og forskellig fra/anderledes end de individualpsykologiske lovmæssigheder. Den ydre og den indre side interagerer og udveksler betydning. Det foregår hverken magtfrit eller konfliktfrit. Det har nærmere karakter af sammenstød, som dog alene registreres indrepsykisk. Konflikterne henvises til det socialt usynlige felt for produktion af kulturelt tavs viden.

Overfladisk betragtet adlyder den sociale omverden nemlig mål-middeltænkningen. Både den sociale og tinglige verden følger sig efter menneskers pragmatiske, overlevelsorienterede - "rationelle" - handlinger. Men den subjektive oplevelse af omverden er gennemtrængt af både følelser og fantasier, og den psykiske proces, der ligger forud for handlingsorienteringen, er langt mere sammensat. Tematiseringen af sammensatheden og modsætningerne er en forudsætning for social læring. Den er en proces af følelsesmæssige og kognitive sagligheder - realitetsbesættninger og referencer - i vekselvirkning. Man lærer, når bevidstheden bevæger sig i forhold til, dvs. bliver opmærksom på sine sansninger, og omgås med deres retning og interesse. Tænkning udvikles i den forstand, når man "mærker efter".

Mere detaljeret beskriver Becker-Schmidt tænkning og læring som kæder af såkaldte prøvehandlinger. Man kan også sige, at *erfaringsdannelsen opbygges af prøvehandlinger*, som består i at gøre op med, at man foretrækker det kendte fremfor det ukendte. Man lægger strategier for fremtiden ud fra det man kender til. Pointen er beslægtet med hverdagsbevidsthedsteoriens figur om det psykiske "tema-horisont-skema", som iflg. Leithäuser afgrænser erfaringsmulighederne. Horisonten afgrænser så at sige feltet, det udsnit af verden, som det er realistisk at forholde sig til "ad gangen", mens temaet definerer, hvad i feltet, der så opfattes. Realiteten opfattes vidtgående i termer af mere eller mindre adekvate overføringer, og i Leithäusers konsekvent kritiske fremstilling fremstår psyken/hverdagsbevidstheden som noget magelig, doven eller i bedste fald pragmatisk. "Reduktion" er een af underkategorierne i udarbejdelsen af hverdagsbevidsthedens "ontologiske syndrom", dens manglende evne til at se de sansede fænomeners genese og mulighed for forandring. Som forsvarsmekanisme betragtet mister reduktionen sin praktiske, realitetsorienterede funktion (at gøre komplicerede situationer håndterlige, at gøre een ting ad gangen, etc.) idet den så at sige infiltrerer opfattelseevnen som sådan - i alle dimensioner. Den slår ind i tidsopfattelsen, i den rumlige perception foruden altså at fungere som kognitiv organisator. Den grundlæggende historiske årsag til hukommelsestabet og den manglende evne til fremtidsorientering ligger hos Leithäuser m.fl. i den ydre realitet - i udviklingen i hverdagslivet, i dets fysiske og psykiske "fortætning" i mødet mellem dagliglivets tidstvang og så livshistoriens hhv kulturens og mediernes forskellige tilbud om tolkningsrammer. I fortætningen brænder erfaringen så at sige sammen med den komplekse omverden. Det er en sådan almen fortætning, der ligger bag "normalpatologien", mens indsnævringen af hverdagens fysiske og psykiske rum snarere tilskrives betydning for udvikling af psykiske mønstre, der i regulær forstand er patologiske - individuelle sammembrud og kollektive neuroser. Overfor begge står de objektive og subjektive skred i horisonten, som enten afstedkommer den fælles - reducerende - pragmatiske orientering eller modsat: læring, erfaring. Det sidste kræver, at der er noget energi, der er blevet sat fri ...

Det er faktisk også Becker-Schmidt pointe, at psyken ikke vil "overanstreges" - hun henviser til Bernfelds formulering om dens "konservatisme". Nysgerrighed er en

udfordring til just denne egenskab ved psyken. Det koster energi at indlade sig på noget man ikke kender til. Overskridelse må derfor finde sted i en overskuelig form, når man skal bemægtige sig (en ny) omverden, og det kan analyseres som "prøvehandling". Man sender følelse ud mod den ukendte realitet, og vurderer forsigtigt dens karakter. Det er en proces, der strukturelt ligner forskning, og den idé, at forskning som sådan faktisk foregår i og fordobler tænkningens egne strategier, er i overensstemmelse med Freud³⁰. Tænkningen kan ikke isoleres fra de sansninger, den rummer. Den udvikler sig, når psyken forsigtigt og gradvis sætter sanseapparatet og opmærksomheden i gang med at nærme sig og atter gå på afstand af den ny realitet. Det, man i pædagogikken normalt benævner tænkning, er iflg. denne tankegang i sig selv et vekslende samspil af affektiv reaktion, bearbejdelse af irritationen ved det ukendte, og fornyet eftertanke - der etablerer sig i prøvehandlingens gradvis tagen realiteten til efterretning. En sådan progression hhv regression som rytme for læring henføres af Ziehe & Stubenrauch (1982, p. 101) til infantilt forankret hengivelses- og løsrivelsesangst, der hver for sig søger et sikkerheds- overfor et risikoprincip. Erfaring eller læring forudsætter derfor med nødvendighed en ramme, hvor progression og regression selvreguleret kan veksle:

"Det vi mener er altså evnen til ind imellem at leve begge ekstrempoler ud: den fuldstændige hengivelse og den fuldstændige fremmedhed. Det drejer sig altså om en afgørende vægtskiftning hen mod en af polerne, en midlertidig *ekscès, uden* - og det er vigtigt - at forbindelsen tilbage og evnen til at vende tilbage til den anden pol går tabt." (1982, da udg. 1983, p. 104).

Lykkes dette, kommer jeg'et overens med ubehageligheder og behøver ikke fortrænge dem efter sædvanlige principper for at undgå ulyst. Realiteten får lov at være der, idet prøvehandlingen fører frem til, at man skelner sig selv fra den, at man skelner forskellige elementer i den for endelig i psykodynamisk forstand at ombesætte verden. Man sammenligner billeder i det indre med fænomenerne i den ydre verden og accepterer, at de er forskellige. Sammenligningen og erkendelsen af uoverensstemmelsen er smertefuld, fordi den rummer en konfrontation mellem ønskeforestillinger og virkelighed. Men på den anden side er det befriende at skille sig af med illusioner: de følelser, der var knyttet til illusionen kan bearbejdes, frisætte ny følelsesmæssig energi, der ikke blot omfordeles - finder ny objekter - men faktisk forvandles, ændrer kvalitativ karakter. Verden opfattes på en ny måde, og da vi her taler om subjektiv sandhed, har vi lov at sammenfatte: Verden ER ny, den er skabt påny.

Også Lorenzer tematiserer i sin socialisationsteori denne proces. Jeg vil senere (i forbindelse med præsentationen af mine teksttolkningsinspirationer) lidt nøjere

³⁰ Det er ikke blot en udviklingspsykologisk pointe, der registreres i alle psykologiske skoler (f.eks. af Bruner, af Piaget), men tillige en kulturel: Freuds tanker om psykoanalyse, metapsykologien, har i dag i sig selv status af primær psykoanalytisk videnskab.

diskutere Lorenzers begreber om kliche og symboldannelse. Til diskussionen af læreprocesser er det imidlertid Lorenzers brug af Winnicots begreb om "overgangsobjekt" (Davis & Wallbridge 1988, p. 67, Winnicott 1951), der indfanger det voksne individs læring. Overgangsobjektet kan være ting eller situationer, sanseligt-symbolske interaktionsformer (se afsnit 4.4), som man på overfladen omgås ganske problemfrit, men som samtidig med hverdagskommunikationens pragmatiske forløb, etablerer en forbindelse til ubevidste, fortrængte betydninger. Disse kan man så omgås formidlet, det ubevidste og uregerlige kan finde en form, der kan integreres i hverdagskommunikationen. Dermed er der skabt en material basis for, at det kan blive bevidst og integreret - blive genstand for psykodynamisk driftsregulering. Den klassiske psykoanalytiske reference på sådanne processer er naturligvis drømmens og legens ubevidste funktioner. Det ligger i Lorenzers teori, at nutidige konventioner kan virke på samme måde, træde organiserende ind overfor den psykiske husholdning - individuelt og kollektivt, hvorfor han grundlægger en "psykoanalytisk orienteret socialpsykologi". De kulturelle udtryk regulerer og bearbejder på samme tid de psykiske dispositioner. Det gør hverdagens fysiske rum, det gør medierne, og det gør kunsten og kulturen i bredeste forstand. I denne terminologi er det "overgangsobjektet" det handler om, når hverdagen fungerer fint, men "der er noget farligt indeni". Den psykoanalytiske grundinspiration, der også hos Becker-Schmidt gør det muligt at hæve blikket fra kliniken, skyldes i det hele taget vidtgående Lorenzers udarbejdning af psykoanalytisk hermeneutik (1975/70).

Lorenzers begreber - om erfaringens sproglige formulering eller destruktion i symbol-, tegn- og klicheform³¹ - ligger integreret i hverdagsbevidsthedsbegrebet. I termer af hverdagsbevidsthed betegner den psykiske forandringsproces skridtet fra afhængighed, fra forsvarsprægede overføringsmekanismer indenfor de individuelt etablerede tema-horisont-skema'er til tematisering (Leithäuser (e.a.) 1976, p. 112-19). Et sådant blik kan anlægges såvel på individuel læring som på grupperes kommunikation, og analysen kan med fordel anlægges på organisationers ubevidste liv. Opgøret med afhængigheden, separationen, beskriver Becker-Schmidt i et lettere makabert billede. Den psykiske proces, hvor man skiller sig af med et stykke af sig selv - og kommer overens med nødvendige ubehageligheder kaldes *sekvestring*. Begrebet betegner at befri sig for et såret lem, der er blevet livstruende, som når et dyr gnaver sig selv fri af en fælde. Det er sansningen af sekvestringens nødvendighed gennem den nødvendige omvej ad den dobbelte fornægtelse: det er ikke rigtigt, at det ikke gør ondt ... der åbner for tilegnelsen af realiteten, vedkendelsen af ambivalensen.

Hypotesen - eller rettere håbet - er, at vedkendelsen af ambivalens udvikler evne til at omgås konflikt, og at der her også ligger den gnist, der skal antænde viljen til

³¹ Også disse begreber præsenteres nøjere i kap. 4 i forbindelse med diskussionen af den metodiske tilgang til tekstmateriale.

omorientering. Gnisten består i at kunne skimte noget anderledes, i en "positiv anticipation", evnen til at kunne forestille sig noget bedre. Hvordan kommer dette motiv til at ville ændre noget overhovedet til veje ?

Det er en kompliceret proces. Becker-Schmidt refererer til et i børnepsykologien velkendt eksempel, hvis grundstruktur hun tillader sig at generalisere (1987a, p. 62). Det drejer sig om R. Spitz' eksempel med børns oplevelse af legetøj. Når et barn mister et stykke legetøj, følger en bestyrtelse, der lammer handlingsberedskabet. Men på et tidspunkt kommer kærligheden til den mistede genstand tilbage, og den vokser sig gradvis større end ulysten til den ulejlighed, som det vil koste at finde den. Det er cirka her, må man formode, at barnet holder op med at brøle og begynder at se sig omkring. Det indre billede af genstanden er ikke i sig selv tilstrækkeligt til at tilskynde til handling. Barnet må også bringe billedet i relation til virkeligheden. Billedet er førbevidst, og det kan kun fremkaldes, hvis det er libidinøst besat. Besætning er at ligne ved en elektrisk ladning, som fra drifterne på forskellig vis nyttiggøres i omgangen med omverdenen. Den libidinøse besætning (trangen til at være nær, at nærme sig et objekt) udspringer af seksualdrifterne og afseksualiseres, den aggressive besætning (trangen til at gribe, ødelægge eller likvidere) fra aggressionsdriften, bliver neutraliseret. Den kan transformeres til konstruktivitet. Spitz postulerer, at drifterne er udifferentierede hos det lille barn, og at det derfor ikke råder over et egentligt libidinøst besætningspotentiale. Det er ikke nok, at barnet har lært at forbinde billedet af genstanden med genstanden selv, at det altså så at sige opfatter sprog og omverden korrekt. De kognitive og affektive processer følger forskellige udviklingslinjer, som skal synkroniseres, før barnet udvikler realitetssans. Det er nødvendigt med et vist mål af afkaldstolerance og et vist mål af evne til at se fremad, vurdere fremtiden. Disse to ting skal også korrespondere.

Med dette ræsonnement in mente handler det gammelkendte eksperiment - som både Freud og Piaget jo også diskuterede - med at gemme et stykke legetøj under en pude om, at barnet for at kunne søge efter legetøjet, dels skal skelne disse to ting fra hinanden, dels anbringe de positive og negative ladninger (handlings)relevant, dels udholde fraværet af legetøjet og være opmærksom på belønningen - som fremtidsorientering. Denne adskillelse af besætningsgrad og evnen til at opretholde forskellige modsatrettede besætninger på det samme billede (at udholde dobbeltydighed, eller i Becker-Schmidt terminologi: ambiguitetstolerance) er forudsætningen for, at barnet kan løse den komplicerede opgave. Det drejer sig naturligvis stadig i Piagets forstand om objekt-konstans, men pointen er i denne sammenhæng, at det tillige drejer sig om etablering af et vigtigt skridt i erkendelsen af verden, som den er: Ikke bare god eller ond, hvid eller sort, men med mange mellemtoner. Det er et udviklingspsykologisk vigtigt tema, men Becker-Schmidt bruger det altså til at eksponere samme strukturer og dimensioner i erfaringsdannelsen hos voksne. Selve kompleksiteten maner sandelig til voksenpædagogisk ydmyghed, men antyder jo tillige muligheden af at begribe

kompleksitetem og den konkrete forskellighed i f.eks. læreblokeringer og modstand hos voksne.

Hermed er psykodynamisk indkredset et betingelses- og årsagsniveau i det særlige aspekt af menneskelig erfaringsdannelse, der handler om evne til at omstille sig, fremtidsorientere sig - håbe. Enheden af tænkearbejde og følelsesmæssigst separationsarbejde er altså ikke noget overhistorisk eller almenmenneskeligt. Den bliver mulig - og også nødvendig - i samme takt som indre konflikter og samfundsmæssige antagonismer overlejrer hinanden i flertydige konstellationer. Det er f.eks. det, der sker, når den enkelte (kvinde) ind imellem kan have svært ved at tro på berettigelsen af at fastholde sine egne ønsker. Er der nu tale om berettiget protest mod et ufrivilligt afkald, eller mangler man slet og ret evnen til at slippe sine illusioner? Dette spørgsmål skal besvares igen og igen af en bevidsthed og mange bevidstheder i stadig bevægelse.

3.3.4 Ambivalens og dobbelt fornægtelse

Hvis man tager udgangspunkt i kvinders faktiske liv, i den sociale realitet, er det ikke vanskeligt at identificere de ydre modsætninger, de skift i tid, rum og funktion, der konstituerer ambivalensens scene. Det er slet og ret det moderne kvindeliv, dobbeltarbejdet eller dobbeltbesætningerne af det ene eller det andet arbejde, lønarbejdet eller husarbejdet. Abstrakt og alment kan man tale om et sammenstød mellem samfundsmæssighed og naturafhængighed i forskellige komplicerede formidletheder - konkret og individuelt om f.eks. sammenstød mellem moderskab og lønarbejde. Det er ikke kun et ydre "valg", men en social skæbne, hvorved det psykologisk set får karakter af double-bind. De ydre uforeneligheder rammer rent ind i kvinders indrepsykiske beredskab: på den ene side fungerer kvinder kulturelt som en art sikring af, at der kan identificeres et vist eksistentielt minimum i mellemmenneskeligt samvær. På den anden side er kvinder som del af det selv samme kulturelle mønster socialiseret til systematisk afkald gennem livshistorisk fordoblede separationserfaringer. Tilspidset: Vor kultur definerer kvinder som anderledes, særlige og mindre værd - hvorfor kvinder gang på gang må tage afsked med sig selv. Realiteten er altså den vigtigste producent af ambivalens. Det er som sagt derfor, det er Ferenczis begreb, der tages op: det rummer driften, men er mere realitets- end drifts-orienteret. På den anden side kan voksne kvinders ambivalens ikke forstås, uden at man ser dem som fordoblinger af barnlige erfaringer, hvorfor den grundlæggende driftsstrukturering stadig er medforklarende (jvf. ovenfor afsnit 3.3.2).

Men det er kvindernes "doblelte samfundsmæssiggørelse" der er realiteten. Modsætningerne i kvindelivet, deres mangfoldighed, deres særlige karakter udspringer heraf. Kvinders praksisfelt er i dag helt alment såvel den hjemlige som den ikke-hjemlige arbejdsverden (Becker-Schmidt 1980/82, 1987b, Knapp 1990).

"Deraf følger, at de ikke alene skal leve op til de modsætningsfyldte fordringer i familien såvel som til dem i erhvervssfæren. Der er yderligere et konfliktpotentiale: Begge områder, hvor kvinder arbejder, er organiseret modsætningsfyldt i forhold til hinanden" (Becker-Schmidt 1993, p. 80 - KW's oversættelse).

Derfor pakkes sansningen af realiteten ned bag komplicerede psykiske reaktioner, som af psykoanalysen beskrives som neurotiske. Som læreprocespointe skal man hæfte sig ved, at sansningen af realiteten - som er læreindholdet i den politiske erfaringsproces - skal pakkes ud igen som en del af læringen. Eet niveau udgøres af at udsige, at benævne modsigelserne, et andet af at (gen)opsøge dem følelsesmæssigt. Og som sagt forudsætter de to poler hinanden.

Steen Visholm (1993, p. 78) refererer Freud for denne pointe - at genfinde det tidligere kendte, det fortrængte - og beklager, at det ikke falder fader Freud selv ind at anlægge en såkaldt "sociologisk" betragtning på processen. Visholm diskuterer den psykologiske kategori "det uhyggelige", i.e. das Unheimliche, og mener at sociologiske og socialhistoriske analyser af "hjemmet" (og hyggen ?) lægger en elementær bund af materiel, forståelse ind i etableringen af oplevelsen af noget som "uhyggeligt", af udviklingen af neurosen, og omvendt, af dens opløsning.

"Lige såvel som man kan opløse et paradoks, der tilskriver det samme fænomen to forskellige egenskaber ved at adskille fænomenet i tid, kan man opløse det ved at adskille det i rum eller personer" (ibid.).

Hvor Becker-Schmidt må begrunde sin brug af begrebet "Nachträglichkeit" - effektueringen med tilbagevirkende kraft - for at overskride sin analyse af kvindernes hverdagsliv, så må psykologen Visholm omvendt - i lighed med Leithäuser og Morgenroth - hæfte sig ved, at Freuds ideer om sammenhæng i psykiske reaktioner henover livsløbet også kan anlægges i et hverdagsnit.

Dét Freud (1972, p. 216, jvf. Visholm 1993, p. 65) siger, er, at opgaven overfor meningsløse ideer og formålsløse handlinger er, at finde den tidligere situation, i hvilken ideen var motiveret og handlingen formålstjenlig, eller at man skal befri et stykke historisk sandhed fra de reale nutidige opfattelser og betingelser og føre det tilbage til det sted i fortiden, hvor det hørte til. I forhold til den kvindelige erfaringsdannelse kan man så pege på, at processen fordobles på grund af de faktiske brud i kvindelivet: moderskabet og lønarbejdet som faktiske sociale situationer holder hver på deres måde liv i kvinders evne til at udholde og integrere ulystoplevelser, samtidig med at de holder hinanden i skak. Kvinders psykiske energi ligger organiseret så at sige komplementært mellem de forskellige kilder til lyst og ulyst i hhv arbejdet og familien/moderskabet. I begge rum opleves både lyst og ulyst. I de kulturelt dominerende kvindebilleder og i den enkelte kvindes selvforståelse fremhæves lystens side: "Vi vil have det hele", eller der fremtvinges et politisk eksistentielt valg - f.eks. i den aktuelle

danske debat om at vælge moderskabet, hvor det dermed forbundne tilvalg af økonomisk afhængighed af en (ægte)mand fornægtes.

Kvinder i den midaldrende generation, og måske også i de yngre, "finder sig i meget"³². Evnen hertil er grundlagt i deres adskillelsen af deres faktiske oplevelser og deres nødvendige handlinger fra deres tavse viden, fantasier og erfaring. Læreprocessen skal hente forbindelsen tilbage igen: Becker-Schmidt bruger igen et begreb fra Sandor Ferenczi, nemlig begrebet om at "sige ja til ulysten"³³ som dybdebestemmelse af processen: At opleve ulyst, fornægte den og integrere den - for så på et senere tidspunkt at genopsøge ulysten gennem fornægtelse af fornægtelsen. Som ovenfor sammenfattet: placere oplevelserne, sansningerne i deres rette tid og rum, hverdagsligt såvel som livshistorisk, hvorved deres subjektive betydning relativiseres, og energi bliver sat fri. Processen er altså den, der tidligere er kaldt for realitetsprøven - idet den dobbelte fornægtelse sættes i værk i omgangen med realiteten. Det er gennem opøgningen af de objektive rammer for de psykiske ambivalenser, at den såkaldte ambivalenstolerance etableres - og en realitetsduelig fremtidsorientering bliver mulig.

Ferenczi (1926/1972) mener, at dette at sige "ja til ulysten" er noget særligt for menneskers opfattelse af sociale omstændigheder til forskel fra psykiske. Ved mangel på tilfredsstillelse af drift - f.eks. seksualdrift - vil mennesket normalt fortrænge det ønske, der fremprovokerer frustrationen, fortrænge den ulystfyldte situation. Men her er der tale om en aktiv indoptagelse af ulysten - altså det problem som på forskellig vis er stillet af Becker-Schmidt, af Negt og Kluge ... og af den danske fagbevægelses kvinder.

Freud (1976) bestemmer fornægtelsen³⁴ som en overgangsfase mellem at ignorere hhv. anerkende den omverden/realitet, der er ved at blive bevidst - i al sin belagthed med både lyst og ulyst. Hans klassiske eksempel drejer sig om søskendejalousien: Fra "Jeg er ikke jaloux" til "Det er ikke rigtigt, at jeg ikke er jaloux". Eksemplet viser, at

³² Der kan aflæses "generationsforskelle" i den kvindelige subjektivitet som følge af de forandrede socialisationsbetingelser. Men konflikten mellem behov for autonomi hhv. identitet synes fortsat en grundstruktur (Jvf. Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, kap. 2 og 6, sammenlign Prokop 1995).

³³ Det er omdiskuteret, om det er sproglig rimeligt at oversætte "Bejahung" med at be-jae i stedet for at bekræfte, som er mere mundret. I nærværende sammenhæng ville "bekræfte" underbetone den aktive accept, som ambivalenskonstellationen fremtvinger. Jeg vælger "sige ja til" selvom det har nogle intentionelle overtoner - fordi det mere præcise "indoptage" alligevel er for langt fra det mundrette.

³⁴ Verneinung er i de danske Freud-oversættelser konsekvent oversat "benægtelse", muligvis i parallelterminologi med "Bejahung". Da benægtelse iflg. min sprogforståelse indebærer noget viljesbestemt, og Verneinung netop er en ubevidst mekanisme, skriver jeg her konsekvent *for*-nægtelse. Der kan være mere dybsindige grunde til at de respekterede oversættere (Andkjær Olsen & Køppe) vælger at be- fremfor at for-nægte.

anerkendelse af det ubehageligheder skal gennem TO fornægtelser for at blive subjektivt sand. Først opsøges ulysten, og så skal fortrængningen eller fortrængningsforsøget ophæves. Negationen skal negeres.

Det kan netop voksne mennesker klare og netop i det terapeutiske rum. Ferenczi peger på, at den dobbelte fornægtelse finder sted i de faser af analysen, hvor overføringen er kraftig: Så vedkender analysanden sig ambivalensen, fordi overføringen samtidig yder "trøst". Den kliniske pointe er så, at kun såfremt realitetsprincippet stabiliseres i analysandens subjektive oplevelse, således at den overtager "trøst"-funktionen, lykkes analysen. Hænger man fast i identifikationen med analytikeren, i overføringen, vil man "falde tilbage" i fornægtelsen, og dermed i fornægtelsen af fornægtelsen = fortrængningen. Men lykkes det, følger der belønning med i form af fritagelse for skyldfølelser og gentagelsestvang. Men det positive, anerkendelsen af at det onde eller det ulystfyldte findes, kan kun nås gennem to negationer.

Iflg. Ferenczi bliver realiteten i første omgang "geleugnet", fornægtet som følge af ulystkomponenten i omgangen med den. Den bliver forsynet med "et negativt fortegn". At dette kan ske betegner i sig selv et væsentligt trin i barnets udvikling: Legen og dens symbolske omgang med realitet/ulyst slår ikke længere til. At fornægte noget betyder ikke, at man får det til "ikke at være der". Ulysten (og dens anledning) er selve indholdet i fornægtelsen, selve dens begrundelse. Alle citerede, af psykoanalysen afledte overvejelser over erfaringsdannelsen, bygger på det, Ferenczi her ekspliciteter: At man ved at forfølge sin oplevelse kommer til realiteten. Og er det ulyst, man kommer til, så er det den, der er motoren i, at "erfaring" også bliver en politisk og kritisk kategori - jvf. den kritiske teoris almene perspektiv: kritik er en måde at tænke på, at være på.

Realitetssansen udvikles som udgangspunkt ved, at omverdenen ikke blot følger sig efter viljen. Det kræver opgør med den infantile almagtsfølelse. Den har mange former - symbolske, gestiske - i den barnlige fantasi, og opgøret med den giver i vekslende omfang og grad tilfredsstillelse eller frustration. Typisk resulterer opgøret i, at man tilpasser sig de omstændigheder hvorunder tilfredsstillelse finder sted. De virkelige aktører træder frem fra sammenhængen, f.eks. bliver "mor" fra at være et psykisk billede med associationer af driftstilfredsstillelse til en realt eksisterende, også negativt tonet, person, der f.eks. også reagerer på andre fænomener i verden end netop barnet. (jvf. også Lorenzer 1975/70, p. 104 ff. og jvf. afsnit 4.3. nedenfor). Barnet er så at sige nødt til at finde en omvej til opfyldelsen af sit ønske, fordi den direkte vej er belagt med ulyst. Men ligesom den direkte, ulystbelagte vej går også omvejen gennem vrede, raseri, aggression og frygt - såvel som gennem kærlighed til opdrageren. De forskellige følelser bliver oplevet i forhold til forskellige sider af situationen, på forskellige tidspunkter og tillige under forskellige omstændigheder. Alle disse tidligt og rumligt forskudte erfaringer skal koordineres for barnet: Forsagelse og tilfredsstillelse er to sider ved personen - som samtidig er sig selv. Det er svært.

Også i voksne læreprocesser kan man mærke sporene af, hvor konfliktfyldt og dramatisk det er at inkludere sig med de modsatrettede følelser. De kan være seksuelt-erotisk farvede på grund af deres relation til de helt tidlige driftsobjekter. Følelser synes ofte ganske pludseligt at forvandle sig til deres modsætning og forårsage forvirring og skyld. Destruktive følelser kan selvstændiggøre sig og rette sig mod netop den person, som de positive følelser ellers skulle rette sig mod. Når et driftsmål samtidig efterstræbes og frygtes, er det nemlig sandsynligt at een af de følelsesmæssige poler fortrænges. I hvert fald må objektet bevidsthedsmæssigt skånes for de destruktive impulser, som kun kan integreres, hvis barnets/individets autonomi respekteres, og de positive gevinster forhindrer deres (de destruktive impulser) selvstændiggørelse.

I forhold til personer som objekt betegner ambivalenser altså den samtidige tilstedeværelse af modsatrettede bestræbelser og følelser - f.eks. af kærlighed og had. Efterhånden som driftsudviklingen gennemløber sine forskellige trin, kan de modsatrettede følelser efterhånden adskilles - men kan så atter blive blandet under ny omstændigheder. Det kan være forklaringen på kvinders statistiske overrepræsentation i diagnoser af en række af de svære psykiske vanskeligheder. Her er ærindet dog at belyse almindelige kvinders almindelige læreprocesser, og derfor er det ikke så meget driftsudviklingen i sig selv, som omgangen med de sociale omgivelser, der er i focus.

Ferenczi beskæftiger sig som udgangspunkt med følelseskonflikter, der anlægges i det tidlige mor-barn-forhold, men som sagt interesserer han sig særlig for de læreprocesser, der tjener selvopretholdelsen (jeg-drifterne) snarere end på den psykoseksuelle udvikling, og derfor falder hans begreb om at sige ja til ulysten ind i diskussionen af kvinders erfaringsdannelse i den modsætningsfyldte ydre verden. Mens lystprincippet virker ubevidst, og umiddelbart tilstræber spændingsreduktion og behovstilfredsstillelse, så eftersøger realitetsprincippet de betingelser i omverdenen, der rummer disse. Ferenczi mener, i lighed med Freud, at seksualdrifterne i højere grad underlægges lystprincippet end jegdriften/selvopretholdelsesdriften. Sidstnævnte lader sig lettere opdrage, den lader sig i højere grad styre af realitetsprincippet. Jeg'et er tættere på realiteten, mere afhængig af den, har inderligere relationer til den, end både den jegstyrede og den ubevidste seksualitet. I den psykoanalytiske forståelse, som i øvrigt ikke skal stilles til debat her, skyldes det to ting. Dels, at seksualiteten er mindre direkte afhængig af realiteten (den kan længe tilfredsstilles autoerotisk), dels at den er undertrykt gennem hele latensperioden og derfor slet ikke kommer i berøring med realiteten. At realitetssansen opstår i spændingen mellem forfølgelse af lyst og undgåelse af ulyst er altså en pointe, Becker-Schmidt henter hos Ferenczi, og som underbygger den vigtige sociale dimension i hendes begreb.

Erfaringens betingelser er som tidligere diskuteret i bredere forstand, at man befinder sig i en situation, hvor man på den ene side ikke er magtesløs - tvinges til identifikation med aggressor, etc. - og at man på den anden side udfordres i en kombination af oplevelse/sansning, saglighed/intellekt og tryghed/emotionalitet. Man kan sige,

at det er det psykodynamiske aspekt af denne erfarings grundbetingelse, som belyses af Ferenczis begreber. Erfaring tænkes i analogi med realitetsprøven - oplevelsen. Det grundlæggende eksempel er sulten: sult det mest elementære udtryk for selvopretholdelse. Den lader sig ikke tilfredsstillende fiktivt. Ferenczi mener simpelthen ikke, at nydelsen af mad ville være mulig, hvis behovet for føde altid og umiddelbart kunne tilfredsstilles. Lyst er et produkt af en mangel-erfaring. Også den positive erfaring af den genstandsmæssige omverden må tilegnes gennem negationen. "En realitet, der ikke sætter sig op mod mennesket, kan ikke erfares" (1972, p. 204).

"Den genstridige realitet" er anledningen til erfaring. Den foranlediger umiddelbart "Eigensinn", som Negt og Kluge siger det. Umiddelbare kilder til tilfredsstillende er usynlige - kvasi-naturlige, erkendes ikke. Og det markant fjendtlige eller ulystbetonede fortrænger vi. Men de ting der står til rådighed med betingelser, dem erkender vi. Distance og ambivalens er slet og ret forudsætninger for objektbesættelse, for realitetssans (Ferenczi 1972, p. 204, jvf. Becker-Schmidt 1993, p. 84). Becker-Schmidt er tæt på at reducere den voksne kvinde til psykoanalysens erfarende barn, når hun med tilslutning citerer Ferenczi for flg.: Ting, der bringer tilfredsstillende elsker vi - men de tilhører os ikke, og derfor hader vi dem også. For barnet får sådanne ting karakter af objektiv verden, og det gør de alene, fordi de bringer den indre verden i bevægelse. For voksne kvinder er denne følelsesmæssige dobbelthed i omgangen med realiteten blevet "naturlig": den konstituerer subjektiviteten, og den omfatter både familiens og lønarbejdets rum. Er den psykiske energi låst i ambivalensen, er denne delvis fortrængt, og kvindelivet i Lorenzers forstand kliché-præget. Så manøvrerer kvinderne i "topoi" (Negt 1971) af typen "Nåja, men".

I sine seneste skrifter (1993, 1994) supplerer Becker-Schmidt, som ovenfor nævnt, ambivalensbegrebet med det psykoanalytiske begreb "Nachträglichkeit", forsinkelse eller "effektivering med tilbagevirkende kraft" (Andkjær Olsen & Køppe 1981, p. 432). Det betegner at subjektet i kraft af sine aktuelle erfaringer kan forandre karakteren af tidligere gjorte erfaringer eller oplevelser for sig selv. Det rummer de pointer, som alle de citerede forsøg på at bruge psykoanalysen som inspiration for en socialpsykologisk ansats og for en læreproces teori eftersøger, nemlig for det første, at identiteten ikke er givet og uforanderlig i og med barndommens erfaringer, at der ikke er et fast forankringspunkt for den, og for det andet, at "de aktive strukturer i det ubevidste er et resultat af mødet mellem fortidige og nutidige oplevelser" (ibid.). Hos Freud kan dette samspil mellem erfaringer fra forskellige livsfaser - eller livshistoriske tidsrum - ikke isoleres fra den grundlæggende driftsdualitet eller fra de psykoseksuelle faser. Hos ham er det som psykisk operation eksemplarisk beskrevet i samspillet mellem erfaringerne i den ødipale fase og i puberteten, altså en proces hvor "omskrivnin-

gen³⁵ af tidligere erfaringer, som de nu ligger i erindringsspor og som fantasier, hænger sammen med at individet når en ny psykoseksuel fase. Dette begreb for "livshistorisk forsinket syntetisering" (Becker-Schmidt 1994) bruges så i forhold til erfaringen af forskellige sociale situationer, livsfaser og undertrykkelsesformer. Som perspektiv har dette aspekt af det ubevidstes dynamik at udvikle forståelser af subjektive tidsbegreber og af forskellige former for social tid, forstået som kollektivisering heraf.

Becker-Schmidts indfaldsvinkel er egentlig rimelig håbefuldt anlagt. Når hun bestemmer mulighederne af fremtidsorientering i livsløbet, ser hun det sådan, at der i enhver positiv besætning ligger et potentiale for fremtiden, og i hver anticipation ligger generindringen af et liv, der engang er lykkedes. For at kunne komme frem i bevidstheden må erindringssporene aktiveres af de positive besætningsenergier i ambivalensen. Evnen til at lade forestillingsevnen få den tid, der skal til, for at man kan anskueliggøre sig det ønskede, hhv. tolke det med Nachträglichkeit's forsinkelse er "ambivalenstolerancen". Den er et selvstændigt historisk træk ved kvindeligheden, og selv efter lange perioder med krisetegn kan et sådant potentiale bryde igennem sin struktur og vende sig til sin modsætning, erfaring og handling.

Aktive og passive yderligheder kan være livstruende - som mani eller depression. Det helt gode og det helt onde bidrager ikke til erfaring. En "sund blanding" af frustration og gratifikation er betingelsen for udvikling (Freud), læring (Ferenczi), social læring (Becker-Schmidt) eller erfaringsdannelse (Negt).

3.3.5 Eksemplarisk læring og kulturel forandring

Paradokset bag en del af den hidtidige diskussion af subjektive betingelser for social læring og erfaring er det historiske forhold, at jo voldsommere den samfundsmæssige strukturering af hverdagslivet bliver, jo mere ontologiseret og fortidsløs fremtræder hverdagen for den enkelte³⁶. Og jo dybere menneskenes liv og sanselighed defineres af deres samfundsmæssige placering, jo mere individualiseret fremtræder livsløbet.

³⁵ Becker-Schmidt bruger begreberne "Nachträglichkeit" og "Umschrift" i flæng. Det er muligvis lidt teoretisk lettere at "befri" det sidstnævnte fra Freuds driftsdetermination, men i hvert fald underordnes de her begge en historisk defineret socialpsykologisk forståelsesramme.

³⁶ Spørgsmålet om hvilken status individualiseringen eller ligefrem "individualiseringsteser" har i forståelsen af de aktuelle samfundsmæssige virkelighed er - på forskellig vis - sat på dagsordenen i den europæiske samfundsvidenskabelige debat, f.eks. af Beck (1983), Ziehe (1989b), Giddens (1991) samt kritisk af Alheit (1993). Hvor forskellige analysernes begrebssæfning end er og hvor forskellig vægtning af enkelsspørgsmål, de end foretager, forholder de sig alle til forandrede hverdagsvilkår. Grundopfattelsen af hverdagslivet er her fortsat i overensstemmelse med Leithäuser - men den bevidsthedsteoretiske dimension kan altså også supplere og problematisere de øvrige, karakterforskellige, teoribidrag.

Netop på grund af den samfundsmæssige udvikling fritages enkeltmenneskene tilsyneladende fra at forholde sig til samme. Ambitioner om at forholde sig eller forandre fortaber sig i hverdagsbevidsthedens pragmatisme eller løsrives som genstand for oplysning eller didaktik.

Dette grundlæggende historiske problemkompleks eller legitimationskrise opfattes i fagbevægelsen og i dens uddannelsessystem reduceret som et formidlingsproblem mellem deltagernes oplevelser og deres holdninger. Oplevelserne skal formuleres frem, og så vil holdningerne forandre sig, blive mere i overenstemmelse med erfaringerne og med fagbevægelsens idégrundlag. Problemet søges altså løst ved oplysning og tillige gennem raffinering af pædagogiske metoder. Nærværende diskussion af læreprocesser kunne inspirere til i stedet at anskue uddannelse i fagbevægelsesregi som egentlige historiske processer - ikke blot sekundære tilskudsprocesser. Organisationen og uddannelsen kan anskues som den kulturelt ekspliciterede ramme, der på samme tid skaber en kollektiv tavs viden om samfundsmæssige forhold, og som rammen for dens potentielle italesættelse. Det flytter eftersøgningen af potentialet for historisk erfaring til et kollektivt niveau, hvor eftersøgningen selv er en del af en kulturel og politisk bevægelse. Erfaringsdannelsen bliver mere end grad af individuel oplysthed. Men man kan sige, at i en sådan proces ville organisationen blive eksponeret påny, den ville blive genstand for erfaring, og evt. blive forandret - og det påkalder sig forsvar.

Social læring rækker på den måde ud over sig selv, både individer og sociale omgivelser forandrer sig. Organisationer - herunder pædagogiske! - kan påvirkes, og kulturen forandres. Læreprocesser, der på denne vis formidler mellem den individuelle, den kulturelle og den samfundsmæssige dimension, har i den danske pædagogiske debat været begrebsat med Oskar Negts "eksemplariske læring" og med hans udvikling af Wright Mills begreb om "sociologisk fantasi" (Negt 1971/81, Hultengren & Salling Olesen 1977, Negt 1978, Ziehe 1978, Salling Olesen 1985). Det har været forbundet med en beslægtet historisk substansforståelse af erfaringspædagogik, ofte i modsætning til andre mere dialogpædagogisk orienterede opfattelser af begrebet (f.eks. Jacobsen (e.a.) 1980). Becker-Schmidt tilslutter sig i sin diskussion af det sociale læringsbegreb Negts almene formuleringer. Hun når imidlertid som demonstreret frem til det ad andre - psykodynamiske og kvindehistoriske - kanaler end Negt og Kluge selv.

Men naturligvis har hverken hun eller Negt fundet dét psykiske konstruktionsprincip, der gør erfaringen mulig; de har alene kortlagt nogle mulige dimensioner i den. Forbindelsen mellem det oplevede og det almene, mellem det anskuede og videre tænkning knyttes ved at stille spørgsmål i feltet mellem sansning og begreb, skifte perspektiv og finde ny relationer. Måske skal man slet og ret, som Becker-Schmidt foreslår - som Walter Benjamin - forbeholde begrebet *fantasi* som betegnelse for dén evne.

På videnskabsteoretisk niveau ligger der en fordobling af erfaringsbegrebet i abduktionsbegrebet. Videnskabelig erfaring må have karakter af abduktion - måske altid, men i hvert fald med humanvidenskabelige genstandsområder. Abduktion har som sin forudsætning, at erkendelsesprocessen foregår i kraft af et tilskud af betydning (sammenlign Negt & Kluge, som diskuteret i afsnit 3.1.2), eller i og med at en tavs, implicit eller "kontingent" viden bringes til udtryk. Betydningen struktureres udfra et perspektiv, der eksplicit er fortolkerens, og først derigennem kan det etablere sig som "prototypisk" (Kirkeby 1990). Den forskningsmæssige erfaring skal derfor indreflektere forskerens sted og hans/hendes individuelle perspektiv, samtidig med at erkendelsen og den ny viden skal placeres klart i sit sociale rum. Det sociale rum forstås både som den videnskabelige offentligheds traditionelle diskurser og som den sociale og politiske omverden, forskeren og hans/hendes viden udspringer af og indvirker på. Dette er da også udgangspunkt for den metodologiske position og for de tolkningsprocedurer (Leithäuser (e.a.) 1977, Leithäuser & Volmerg 1988, jvf. også Becker-Schmidt 1987, p. 92 f), jeg forholder mig til og benytter mig af i de følgende kapitler, og som uddybes i afsnit 4.3.

I det følgende opsummerer jeg som en art utopisk horisont for politiske læreprocesser en række karakteristika ved den sociale eller eksemplariske læring. Dermed håber jeg at have kvalificeret de læreprocesforståelser, jeg præsenterede i kapitel 2.

Eksemplarisk læring fordrer *konfrontation med individuelle og kollektive forsvarsmekanismer i kulturen*. "At tøve" i feltet mellem den barske realitet og egne blandede følelser forudsætter nemlig opmærksomhed på begge dele. Og det er ikke nogen selvfølge at man retter opmærksomheden mod, hvad der sker, og hvad man oplever ved det. Selv det elementære niveau af "hvad jeg har oplevet" kan være vanskeligt tilgængeligt. Det er der teoretisk belæg for, og det er også en almindelig erfaring i det voksenpædagogiske rum. Mange mennesker er psykologisk betragtet meget afhængige af deres egne oplevelser, har brug for at begribe verden i termer af, hvad de selv kender til. Den empiriske omverden reduceres i så fald af den individuelle tema/horisont-skema. Livshistorisk anskuet hænger det som sagt sammen med den individuelle barndom, men også med socialisationsmønstrene og den opdragelseskultur, der har herskede, da vi voksne var børn. Hvis man som barn i een uendelighed er stødt på noget forbudt eller farligt, hver gang man gav sig i lag med verden, så er det ikke så underligt, at man senere i livet ubevidst vælger at holde sig til en verdensforståelse med afstukne horisonter, og fortolke al ting i kendte temaer. Det kan i klinisk eller pædagogisk sammenhæng opfattes professionelt reduceret som personlighedsegenskab eller som modstand - men det bør rettelig begribes i sammenhæng med tidlige erfaringer f.eks. af at miste noget dyrebart. Mennesker kan som børn fuldstændig aflære nysgerrighed, og i stedet vælge at fungere i kraft af rutiner. Og hvor begrebet rutine hos Leithäuser bestemmes udtømmende teoretisk (Leithäuser (e.a.) 1978), siger Becker-Schmidt kort og kontant, at "rutine - det er intet andet end at være kørt ind i et spor, hvor nysgerrigheden mangler" (1987a). Den, der altid er

ekspert i kraft af sit eget liv, kan samtidig være ude af stand til at lære, eller forstå andres perspektiv.

Robustheden hos voksne kan også være udtryk for, at deres afhængighed af egne oplevelser har forskanset sig, så at de afviser at lære. De personlige oplevelsers begrænsede horisont kan blive autoritær, den kan etablere sig som fast reference, kriterium for sandhed eller korrekthed, den kan systematisk vige tilbage fra kritik, og være kilde til absolutisme og rigiditet. Det er den psykiske tilstand, som Becker-Schmidt diskuterer ud fra kvindesocialiseringens samspil med kvinders modsætningsfyldte hverdagsliv, og som Thomas Leithäuser diskuterer som kollektiveret, epokal bevidsthedsform som "hverdagsbevidsthed". En sådan forskansning er imidlertid altid blot een pol i en modsætningsfyldt bevidsthed: Forskansningen forudsætter, at noget er sanset ... der er et felt af potentiel individuel erfaring i den tavse viden.

Erfaringsdannelse følger altså - i teoretisk forstand - ikke slet og ret af, at mennesker artikulerer deres "umiddelbare erfaringer" i betydningen oplevelser eller sansninger (Negt og Kluge 1974). Det forudsætter nemlig, at sansningen er bevidsthedsmæssigt til rådighed - at den ikke er omgivet af psykiske forsvarsværker. Man kan derfor heller ikke bedømme voksne menneskers erfaringspotentialer professionelt ud fra deres fremtræden - selvom det netop ofte forekommer nødvendigt i en undervisningshverdag! Voksne mennesker ser oftest ganske robuste ud - det gør de f.eks. i FIU. Diskussionen her kan opfattes som et bidrag til et grundlag, hvorpå man kan nuancere forståelsen af, hvorfor folk siger fra, og ikke til, når de stilles overfor en given uddannelses progressionspres, hvorfor "tøven" kan være en nødvendig og integreret del af at gøre erfaringer, og f.eks. problematisere at den "tavse viden" forudsættes bekendt af underviser eller system.

Eksemplarisk læring fordrer *erkendt forbindelse til det samfundsmæssigt overgribende*. Behageligheden i at stole på egne erfaringer, at dvæle i det umiddelbart tilgængelige - som ofte er det direkte udgangspunkt for erfaringsorienteret undervisning, og også i FIU - kan være blokerende, ikke blot af de nævnte psykiske, men også af empiriske grunde. Erfaringer skal bearbejdes. Man må selv finde deres erindringsindhold, udarbejde deres subjektive betydning og diskutere den samfundsmæssige. Erfaring, der vil mere end det umiddelbart oplevede, må ud over sin empiriske begrænsning. I hvert udsnit af virkeligheden, i hverdagens tids-, steds- og funktionsdefinerede rum, gemmer der sig en forbindelse til noget samfundsmæssigt overgribende. I den forstand henviser enhver erfaring, som gøres af en social, almengyldig realitet, til sammenhænge. Det er det, der ligger i Negts begreb om eksemplarisk læring (Negt 1971) og i Negt og Kluges betydning af selvregulering som sammenhængsproducerende. Den udfoldes, hvis bevidstheden forholder sig til sig selv, reflekterer sig selv. Det er det, Hegel benævner "bevidsthedens dialektiske bevægelse på sig selv", når subjektet omgås med sig selv og sin omverden. Hvis erfaring står stille, visner den. Den må bevæge sig frem og tilbage mellem to poler, tanken og det den tænker på, mellem

selvbevidstheden og den realitet, den tager livtag med! Det for individet subjektivt bemærkelsesværdige enkelttilfælde - og den sammenhæng, som alligevel skal til, før tilfældet får mening. Bevidstheden forandrer sig i bevægelse mellem det subjektive og det objektive. Ikke blot opfattelsen af realiteten forandres, bevidstheden selv holdes flydende - som sin egen genstand.

Eksemplarisk læring er ikke bundet til pædagogik og uddannelse. F.eks. i det just nævnte aspekt, bliver diskussionen bevidsthedsteoretisk til forskel fra pædagogisk (jvf. Mortensen 1983). Men på den anden side rummer begrebet vigtige indkredsninger af pædagogikkens betingelser, ligesom det i kraft af sin læreprocesforståelse fra subjektivitetsperspektivet rummer vigtige pædagogikkritiske pointer. På det alment politiske niveau, såvel som på det kønspolitiske, peger analysen her på, at konflikterfaringer er de vigtigste orienteringspunkter for læring. Negt's begreb om det eksemplariske relativiserer på den ene side forestillingen om, at en hvilken som helst hverdagerfaring godt kan blive til lærestof i sociale læreprocesser. På den anden side rummer begrebet også en påpegning af erfaringernes uomgængelighed. De kan ikke springes over. Det er dem, der gør det muligt at føre virkelighedens konkrete fremtrædelsesformer igennem de individuelle eller kollektivt/kulturelle forsvarsværker til sprogliggørelse - og dermed faktisk til bevidstheden.

I pædagogiske teoridannelser, såvel som i undervisningsmæssig praksis, er det ganske vanskeligt, at fastholde dimensionen "åbenhed" - det flydende aspekt af bevidstheden. Det er ikke blot på grund af pædagogikkens materielle bestemmelser, kvalificeringen og disciplineringen, at den professionelle bevidsthed ikke kan rumme sådanne begreber. Måske opfattes det "flydende" i vores kultur slet og ret ofte som en negativ, formal bestemmelse, som fravær af struktur, hvormed det naturligtvis bliver meningsløst. Men diskussionen i dette kapitel skulle gerne have dokumenteret, at den flydende tilstand netop er sprængfuld af indhold, af erfaring af modsigelsesfyldt realitet (jvf. diskussionen af selvregulering i afsnit 3.1.2).

Læreprocessen omfatter både den direkte, umiddelbare erfaring og selvrefleksionen; både fordybelsen i detaljen og analyser af større sammenhænge; abstraktion og konkretisering; sansning og teori. Ingen af disse kilder til erfaring kan undværes, og ingen kan stå alene. Pædagogik og uddannelse kan gribe ind i een eller flere af dimensionerne, fremme eller modarbejde deres bevægelse. Men rumme processen kan pædagogiske rum ikke.

Med en omvendning af et citat fra Oskar Negt - der taler om arbejderbevægelsen - kan vi om kvindebevægelsen sige, at en umiddelbar eller selvindlysende forbindelse mellem kvindebevægelsens emancipatoriske målsætninger og så en færdig teori, der lader sig begrunde videnskabeligt - det findes ikke. Det samme gælder teori om

læreprocesser i pædagogiske rum³⁷. Teoridannelsesprocesser er i denne forstand i sig selv læreprocesser, hvor erfaringer associeres og forbindes på en sådan måde, at de sociale betingelser, hvorunder de er gjort, bliver medreflekteret. Teori og praksis må formidle sig til hinanden i tolkningsforsøgene, hvilket jeg følgerig forsøger i det følgende.

Eksemplarisk læring bliver gennem sit realitetsindhold *kollektiv*. Det ligger ekspliciteret i Negts oprindeligt mere samfundsteoretisk udledte erfaringsbegreb - erfaringen er den specifikke produktionsform hvori realiteten bearbejdes og den aktive reaktion på samme (Negt 1981, p. 25, cit. Becker-Schmidt 1987a, p. 68). Skønt erfaringen skal gøres af enkeltindivider - skal gennem deres ho' der og kroppe - så udgør den en sprogligt og begrebsligt formidlet omgang med realiteten og samfundet, og som sådan er den kollektiv. Eksemplarisk erfaring er yderst sjældent noget, der alene gøres af een person, mand eller kvinde, og som alene vedrører vedkommende selv. Om ikke andet bliver det tydeligt, når man som individ aktivt forsøger at sætte sine interesser igennem - for da griber man konkret ind i andres behov og interesser i alle de sociale sammenhænge, man bevæger sig i. Selvrefleksion og politisk eftertanke er dert medium, hvor egoismen forvandler sig til solidaritet.

Det er selvfølgelig forskelligt, i hvor høj grad umiddelbare erfaringer gør strukturen i sociale krisefænomener gennemsigtige og erfarbare. Men selvom man kan opleve meget uden at have den såkaldt samfundsmæssige totalitet ind i blikfeltet, kan de særeste erfaringer "ramme kanten af en nerve af en relevant konflikt" (Becker-Schmidt 1987a) og så er det, vi kalder dem "eksemplariske". Egenskaben "eksemplarisk" forudsætter den subjektive betydning som grundlag for erfaringens handlingsrelevans og -perspektiv. Eksemplariske erfaringer er slående - både affektivt og emotionelt. Det kan afstedkomme engagement, men også resultere i handlingslammelse, angst og resignation. Objektive konflikter motiverer kun subjektet til handling, når det selv er involveret og har interesser. Ellers er konflikten subjektivt ligegyldig. Det er således i et vist omfang egoistiske motiver, der konstituerer sociale læreprocesser. Mening og betydning er altid bundet til en bestemt subjektivitet. Det er muligt subjektivt at erkende sine egne egoistiske motiver således, at de netop bliver socialt konstituerende, således at de rækker ud over sig selv og forbinder sig med andres motiver, f.eks. hvis den tavse viden ekspliciteres kollektivt. Ikke mindst i fagbevægelsens rum, hvor de klassiske værdier, kollektivitet og solidaritet ofte fungerer som dogmer eller klicheer (Andersen (e.a.) 1993, f.eks. p. 241 ff) er denne erkendelse en vigtig kritikfigur. Den perspektiverer f.eks. undervisningens og hverdagskommunikationens megen tale om ligestilling og om mands- hhv. kvindeprivilegier.

³⁷ Der findes *pædagogisk teori om påvirkninger*. Det er noget andet.

Eksemplarisk læring bliver i sin konsekvens *kritisk overfor bestående magtforhold*: Alle de sociale kontekster, hvor de sociale læreprocesser finder sted, bliver eksponeret påny og tvinges til at forandre sig. Således skal f.eks. også organisationer "lære" den svære tilegnelse af en ny opfattelse af verden, og dermed logisk også et svært adskillelsesarbejde. Også organisationer skal skille sig af med "noget af sig selv". Det gælder ikke mindst en stærkt hierarkiseret organisation som fagbevægelsen!

At erfaringer som kollektiv proces bliver til kulturelle forandringsprocesser, kan man f.eks. også se i den aktuelle debat om, hvorledes kønnene skal afgive privilegier. Det "skal" begge køn i øvrigt, ikke af abstrakte ligestillingshensyn, men på grund af realitetens forandring og af hensyn til egne erfaringsmuligheder. Solidaritet udspringer - igen - af reflekteret egoisme! Som *kønspolitisk* pointe illustreres vanskeligheden f.eks. af, at erhvervslivets ledere ikke kan opfatte kvindelige erfaringers relevans i ledelse og samarbejde - det "skal af med" noget af virksomhedskulturen. Omvendt har mange kvinder ganske vanskeligt ved at afgive de angivelige privilegier, som på det følelsesmæssige og sociale plan også er en side ved yngelplejen, til mændene. Begge eksempler er genstand for en sproglig og kulturel fordobling: den automatiske tilskrivning af egenskaber til hhv. mænd og kvinder er ude af trit med realiteterne. De tilskrevne egenskaber passer ind i og virker sammen med et samfundsmæssigt magthierarki og et socialt statushierarki. "Køn" er ikke blot en klassificering af kendetegn, men en kategori, der vidtgående strukturerer og befæster menneskers oplevelser og forventninger. Spørgsmålet om, hvorfor det er sådan, eksponerer umiddelbart at kønsegenskaberne er historiske, og besvarelsen af det producerer slet og ret indholdet i kvinders sociale læring. Det er lærestoffet!

Det giver Christine Morgenroth (1989) et glimrende eksempel på, når hun i sin undersøgelse af den tyske fagbevægelses omgang med kvindelige medlemmers initiativer illustrerer, hvorledes både indholdet i kvindernes initiativer - at etablere børnepasning, så de kan komme på arbejde - og deres handlingers formelle form: at holde møder og snakke med de folk, der kan hjælpe, også uden om de "relevante kanaler" i fagbevægelsen selv. Udover at få etableret den børnehaven, der var brug for, "lærte" kvinderne, som Morgenroth har forsket med, også noget (ubehageligt) om deres fagforening. Deres kompetencer kom godt nok til udtryk, men i høj grad præget af, at de var op imod den maskulinistiske organisation, hvorved organisationen alligevel grundlæggende fik præget arbejdet i form og indhold. De kvindelige kompetencer og den maskulinistiske organisation, der ikke kan rumme dem, fastholder derved hinanden i et ydre forhold, indtil kvinderne evt. skaffer sig af med organisationen! Morgenroth fastholder andetsteds, at "Die Zukunft ist weiblich - auch in den Gewerkschaften" (Morgenroth (e.a.) 1992) - og fortsætter så i sit forfatterskab diskussionen om "Das Prekäre des Geschlechterverhältnis in Interessenorganisationen" (Morgenroth 1994).

Denne type dobbelte ambivalenskonflikt rammer som kulturel proces mange kvinder som mulighed og som krav. Morgenroths eksempel kan spidssættes: Vær i fagbevægelsen på trods af udgrænsning - eller - trods fagbevægelsen og bliv udgrænset. Selvom netop dette eksempel synes historisk løfterigt: kollektive subjektive og køns-specifikke behov kan potentielt gå forandrende ind i organisationer og hierarkier! - så er den historiske mulighed på det organisatoriske plan ikke nok. Som de efterfølgende analyser vil vise, ligger der i hvert fald for de midaldrende kvinder andre muligheder.

Den historisk producerede kvindelighed er ikke sådan lige at forandre. Dele af voksne kvinders psykologiske køn er funderet tidligt i livshistorien, i primærsocialisationen. Det kan effektueres med tilbagevirkende kraft, blive genstand for "Nachträglichkeit", men de er grundlagt så tidligt, præødipalt, at de formentlig må anskues som varigt ubevidste.

Dette niveau kalder Bjerrum Nielsen & Rudberg (1993) for *den kønnede subjektivitet*. Hvor kønsidentiteten, som også angivet af Freud, er potentielt åben og erfaringsfähig, så er den dog sammenbundet med den grundlæggende kønnede subjektivitet. Begge niveauer indgår i det psykologiske køn, som er det niveau, der kan forandre sig gennem ambivalenserfaring. Derfor er de mulige skred i det, man normalt kalder "kønsrollerne", i det sociale køn, ikke mulige uden kollektiv erfaringsdannelse på niveau af det psykologiske køn eller kønsidentiteten.

Bjerrum Nielsen & Rudberg har med beslægtede begreber hentet direkte fra objektrelationsteori (1989), bestemt kvinders og mænds udviklingspotentialer netop i dobbeltgrebet af behov for/hhv. angst for autonomi og intimitet, hvilket alt sammen skal rummes i videre udviklings- eller erfaringsprocesser. De kalder mændenes udviklingsvej "den ambivalente vej" (1988, p. 40) - deres tøvende (gen)tilegnelse af intimiteten, der kun kan finde sted, hvis de som drenge og mænd får passende medløb på præstation og selvstændighed, og ikke anfægtes i deres grundlæggende maskuline identifikation. Kvindernes vej kalder Bjerrum Nielsen & Rudberg for "den paradoksale vej" (ibid.), fordi kvinderne - ligesom i deres kønsidentifikation i den ødipale fase - må gå via intimiteten til autonomien og vice versa. Begge varianter er eksempler på, at det er nødvendigt at forstå ambivalensens livshistoriske rødder, dens (re)aktualisering ind i omgangen med den sociale omverden og dens betydning for, hvorledes social erfaring struktureres.

Bjerrum Nielsen & Rudberg fremhæver markant identitetens historisk foranderlige karakter som dimension af livsomstændighedernes transformation (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994b). Den aktuelle historiske kvindelighed er produktet af "det moderne", og de vurderer, at den generationsmæssige transformation af denne optimalt vil udvikle, hvad de benævner *relationel kompetence* (1993, p. 126). Den udnytter - men forandrer ikke - den kønnede subjektivitets fundamentale evne til "intimitet". Bjerrum

Nielsen & Rudberg begår et imponerende generationsstudie (1994a), og deres "forhåbning", der ligner Becker-Schmidts, går ud på, at transformationen af den historiske kvindelighed for den unge generations vedkommende kan udvikle den kønnede subjektivitets disposition for intimitet, men netop i kraft af forandringerne i kønsidentiteten og dermed i det psykologiske køn omsætte den i erfaringspotentialer, og i forandringer i de kulturelle og sociale køn.

3.4 Ambivalens, fagligt arbejde og FIU

3.4.1 Læreprocesforståelse og FIU-pædagogik

I forhold til traditionel pædagogisk tankegang er det lettere bagvendt at indkredse "tøven". Tøven hos lærende mennesker bliver ofte fortolket i termer af modstand (Wahlgren 1983) eller bliver tolket som en art responsiv, men ikke intentionel, modstrøm på undervisningens progressionspres (jvf. f.eks. Salling Olesen 1985, p. 268). Erfaringsteoretisk bestemt kan tøven altså være udtryk for en psykisk balance eller låsning mellem regression og progression; det kan være udtryk for samspillet og den gensidige blokering mellem kognitive og emotionelle dimensioner i tilegnelsen af realiteten. Ikke mindst kan tøven være udtrykket for en fase i erfaringsdannelsen, hvor førbevidste eller fornægtede sansninger samler sig til strukturer, der finder vej til bevidstheden, finder ord, symboliseres. I enhver af disse betydninger er tøven et integreret og fuldstændigt nødvendigt element i enhver reorganisering af bevidsthed eller holdninger - enhver pædagogiks formål!

Sådan identificeres "tøven" imidlertid ikke ret mange steder i pædagogikken, måske fraregnet den deciderede børnepædagogik. Det skyldes bl.a. vor vestlige kulturarv. Opsplitningen mellem følelse og fornuft er en arv fra den borgerlige oplysningstanke - hvor man f.eks. med Kant gerne skulle ville og kunne befri sig fra den "selvfor-skyldte" umyndighed. Ironisk nok kan opsplitningen, hvor analytisk produktiv den end må have været gennem to-tre århundreder, i dag i sig selv være et kontraproduktivt indgreb i menneskers beredskab til at lære. For som hele diskussionen ovenfor går ud på at vise, så forudsætter læring faktisk netop et produktivt samspil mellem de forskellige dimensioner i subjektiviteten. Skilles de ad producerer man, modsat sin hensigt, blokering.

Også i FIU eksisterer der en udbredt respekt for de mere irrationelle dimensioner af menneskelig læring. Respekten udmønter sig imidlertid selvstændiggjort i form af forskellige pædagogiske retninger (Andersen (e.a.) 1993 p. 203 ff) ligesom emotionaliteten henvises til bestemte sekvenser i eller udenfor undervisningen, i "kulturen". Opsplitningen befæster en række objektive modsætninger; den spejler netop de strukturer i hverdagslivet, der producerer ambivalens: først skal vi være fornuftige i undervisningen (ligesom på arbejdet - med hvad det nu kræver af selvundertrykkelse) - og så kan vi slippe os selv løs som hele mennesker i fritiden (ligesom når vi kommer hjem - i reproduktionsfællesskabet). Emotionaliteten opfanges i sin afspaltethed fra den diskursive fornuft, fra "politikken". Da det saglige indhold i de forskellige sekvenser af undervisningen af en lang række "gode (organisatoriske) grunde" ofte ikke er stemt sammen, er risikoen for en regulær mystificering af læreprocessen i høj grad til

stede. Det kan være forklaringen på, at visse deltagere slet og ret artikulerer kedsomhed overfor de mere personligt orienterede sekvenser af undervisningen: De forekommer slet og ret så mærkværdige, at de ikke er provokerende. De falder på den forkerte side af fremmedhedstærsklen, de repræsenterer ingen "tilpas udfordring".

Det er i overensstemmelse med den klassiske oplysningsarv at mene, at følelser skal holdes væk fra politisk oplysning, fordi de støjer. Brokker af oplysningsideologi kan derfor medbegrunde den pædagogiske "tendens" i FIU, jeg har kaldt "Vidensformidling og handlingsanvisning" (ibid. p. 206 ff.). Tendensen spejler rent det konkrete politisk-pragmatiske handlingspres i arbejdet som tillidsrepræsentant. Den omsætter dette ret direkte til en temmelig traditionel undervisning: Man skal have det at vide, man ikke ved, og man skal øve sig på det, man ikke kan. Jeg har argumenteret for, at en sådan undervisnings effekt forudsætter en indforstået motivation hos de voksne deltagere, og at den selv med en sådan forudsætning, risikerer på godt og ondt scenisk at aktivere deltagernes skoleerfaringer (ibid. p. 206 ff). Men den stik modsatte opfattelse eksisterer også: Man kan nemlig også mene, at betydningen af følelser i læreprocesser skal opgraderes og rehabiliteres. Og det kan udmønte sig så radikalt, at man kommer til at slippe den realitet, som læringen skal forholde sig til. Det ser man i tendensen "Personlig udvikling" (ibid. p. 215 ff). Endelig kan man mene, at følelser nok har en vis betydning, hvorfor de bør instrumentaliseres i en bedre sags tjeneste, og det er noget af forklaringen på den særlige cocktail af undervisningsmetoder, som man kan se i tendensen "Organisationspraksis" (ibid. p. 210 ff). Den forsøger at rumme både kognitive, emotionelle og handlingsmæssige dimensioner i læringen - men opererer så til gengæld med en meget håndfast og eksplicit definition af hvad det er for en realitet, man skal udvikle sig ind i (indvikle sig i), nemlig bevægelsens organisatoriske tolkning af verden - stedet hvor "det politiske menneske er en mand"³⁸. Derved fjerner den sig hastigt fra deltagernes, særlig de kvindeliges, umiddelbare oplevelser af at være "anderledes", "særlig" og i høj grad "mindre værd" i netop sådanne sammenhænge. Den tilbyder i hvert fald ikke noget rum, hvor oplevelser af denne art kan blive til erfaring.

Alle tre "tendenser" spejler hverdagslivets opsplitninger og kulturens selektion af legitimitet. Det kan ikke bringe de ambivalenser i bevægelse, som deltagerne bringer med sig ind i uddannelsen - det kan kun yderligere konsolidere dem. Set fra den synsvinkel reproducerer FIU's undervisningspraksis konkret oplysningsarvens opsplitning af intellekt og følelse. Den viderefører tillige i forskellig grad den klichepræ-

³⁸ Titlen på et FIU-notat fra december 1992 (Møller Jensen & Larsen 1992a) - et udtryk for at den diskussion, jeg fører som led i en læreprocessteoretisk afklaring, er blevet sat på dagsordenen i FIU. Samtidig låser den feministiske kritik i FIU/ af FIU sig imidlertid fast i en række af de "klassiske" lønarbejderfigurer, fordi f.eks. "Ligelønskravet!" (samme forf. 1992b: Løn efter køn) usynliggør de objektive, kvalitative forklaringer på ulighederne i hverdagen, på arbejdsmarkedet - og derfor også i lønnen. Og så vil det ikke blot det politiske menneske, men også de (upolitiske?), der vælger ham, fortsat være af det fuldtidsarbejdende, faglærte, lønførende hankøn!

gede opfattelse af, at følelser medfører vilkårlighed. Klicheen spiller sammen med de samfundsmæssigt dominerende opfattelser af køn (som skitseret i afsnit 3.1.4), samt med FIU's politikbegreb.

FIU er på eet niveau en meget fornuftig verden, hvor der i een uendelighed manes til besindighed på meget pragmatisk og handlingsorienteret vis. Man er slet og ret "saglig", "faglig" og "politisk". Den faglige logik overlejrer vel organisatorisk kønsstereotyperne: Det er hensigten i undervisningen som helhed, såvel som hos de enkelte undervisere, at se politiske kvalifikationer hos kvinderne - men systemet ender i kraft af politikbegrebet med at bekræfte stereotyperne yderligere: dét, der falder indenfor den pragmatiske politikforståelse defineres som rationelt, og det, der falder udenfor, defineres som irrationelt. Ud fra den organisatoriske tematisering af omverden og horisonten "dem ctr. os" er det så oftest de erfarne - og det vil sige de mandlige - forbundstraditioner, (for)handlingslogikker, der falder indenfor skemaet! Mandlighed identificeres med fornuft og kvindelighed med følelse. Den enkelte kvindes erfaringer, kvindernes kollektive erfaringer falder udenfor - og kan perciperes som irrationalitet, som emotionalitet. Og det er der vel også empirisk belæg for: (Nogle) kvinder bliver (nogle gange) vrede over deres udgrænsning!

Når FIU-kulturen kan præstere hele tre forskellige naturgroede "retninger", der i forskellig grad repræsenterer materielle og kulturelle opsplittings, adskiller det sig som system egentlig ikke fra samfundet som helhed. Vægtningen af lærestof og traditionelle undervisningsformer hhv. personlig udvikling, eksperimenterende former, men også fjernelse fra sagsindhold og realitet repræsenterer blot en fordobling af den samfundsmæssige arbejdsdeling, ikke mindst kønsarbejdsdelingen. At de tre meget forskellige "tendenser" alle fungerer rimeligt, og ofte glimrende, som voksenpædagogisk praksis siger noget om bredden og kompleksiteten af den "tavse viden", deltagerne og systemet rummer i gensidighed.

Ingen af de tre pædagogiske tendenser kan rumme kompleksiteten i læringen som sådan - det principielt uigennemskuelige samspil mellem kognitive, emotionelle og sociale dimensioner, og mellem bevidste og ubevidste. Men enhver undervisningssituation rammer noget hos nogen, og undervisernes professionelle kompetencer til at fange dette udvikles på grundlag heraf til rutiner (jvf. Weber 1993a). Men rummer undervisningssituationen ikke kompleksiteten i deltagerens læring begrænses læringen! Eller - den henviser deltagerens erfaringsprocesser til det hverdagsliv, den ellers ville bearbejde. Når "personlig udvikling" kommer i højsædet i uddannelsen, må deltagerne jo gå hjem og analysere de faglige problemer selv. Og omvendt i den saglig/faglige undervisning: Følelserne - med deres associationer til den kulturelle kvindelighed - er jo selvstændiggjorte, uden ressonansbund, lige meget hvor meget deres uddannelsesmæssige rehabilitering har været led i berettiget opgør med en alt for rationel og didaktisk undervisningskultur. Både selvstændiggjorte følelser og isoleret fornuft er destruktive i sig selv. Dissocierer man følelser - hvad enten det sker

som fortrængning, som psykologisk eller organisatorisk isolering eller som "komplementært køn" - fraskriver man sig adgangen til en del af sine erfaringer, nemlig alle dem, der ikke umiddelbart er både bevidste, og som passer ind i den forhåndenværende rationalitet. I sidste instans efterlader man sin historie, fraskriver sig muligheden for at gribe ind i historiens nuværende stadi, nutiden - og i dens produkt: fremtiden. Hvilket lige præcis er dét, som FIU gerne vil.

3.4.2 Ambivalens og fagligt arbejde

Derfor kan nærværende analyse af erfaringsprocessers psykologiske kompleksitet som voksenpædagogisk ramme da også blot pege på, at det pædagogiske rum skal åbnes mod hverdagen og stilles til rådighed for deltagernes selvregulering. Men tillige på, at læreprocesser skal handle om *noget!* De skal ikke skilles ud fra voksenlivets materielle virkelighed. Dét tegner sig for den voksne kvindegeneration i almindelighed, og for de kvindelige tillidsrepræsentanter i særdeleshed, opsplittet, hierarkisk og fremmedbestemt. Hvis man skal begribe, hvordan kvinder har det med fagligt arbejde - som endnu en sammenhæng i en i forvejen sammensat hverdag - skal man ikke "være bange" for at rejse problemer. Det har kvinderne nemlig i forvejen talrige erfaringer med, ligesom den voksne kvindegeneration ved, hvad det vil sige "at miste". De/vi klarer med fynd, at miste deres uskyld endnu engang, når de konfronteres med fagbevægelsens udlægning af deres liv: Den indsocialiserede vanthed til at blive berøvet egne erfaringer disponerer måske ligefrem for at lade ny autoriteter træde ind i de gamles spor. Den statistiske tilfredshed med FIU hos særligt de modne ufaglærte kvinder kan handle om, at kendte mønstre fra barndommens familie, skole, arbejdspladsen og voksenlivets familiedannelser repeteres, måske på bedre distance. Det kan være udtrykket for gentagen "ja til ulysten", men det kan også i kraft af rummets anderledeshed, såvel som pædagogikkens intensitet, blive et nyt rum - til at tøve i.

Men selv om man kan se dét - at mennesker danner erfaring på grund af og på trods af vanskeligheder, og såmænd også kan bruge fremmedbestemt uddannelse som rum dertil, så er og bliver det en omvej. Kvinderne i FIU behøver ikke med nogen form for nødvendighed at miste deres hverdags erfaringer eller få stillet spørgsmålstegn ved deres gyldighed een gang til, når de kommer i faglig uddannelse. Men hvis de alligevel gør det - eller oplever de erfaringerne reduceret til illustrative pointer på i forvejen fastlagte politikker - så rammer det ikke blot kendte mønstre fra hverdagslivet (den klassiske fagforening spejler den klassiske fabrik!) men refererer også ofte til grundlæggende mønstre i primærsocialisationen. Det er repetition af undertrykkelse, men det er også en strukturering af den individuelle psykiske energi. Og den må næsten med nødvendighed blive genstridig.

Hver enkelt erfaring af tilknytning hhv tab er indlejret i en realitet, der gør erfaringen af dem som enkeltdimensioner modsætningsfyldt. At miste er ikke blot et tab, som

kræver sorgarbejde, det er også en frisættelse af bundne energier. Det er potentialet i kvindernes læreprocesser. Derfor kommer begreberne om ambivalenstolerance og ambiguitetstolerance - evnen til at opfatte positive og negative sider af samme sag som på samme tid samhørende og forskellige - til at stå så centralt for erfaringsdannelsen.

Hvis man skal finde en rød tråd i Becker-Schmidts fortløbende videnskabelige søgebevægelse fra den empiriske afsøgning af industriarbejdets virkelighed, over en samfundsteoretisk forståelse af dette felt, herunder opgør med den traditionelle industri-sociologi, videre til en mere almen kønspolitisk kritik af samfundsvidenskaben og en fordybelse i de subjektive dynamikker i kvinders læring og erfaring - er det netop denne. Tematiseringen af modsætninger mellem køn, generation, hverdagsafsnit, etc. står simpelthen at læse i titlerne på rapporterne fra de efterhånden talrige empiriske og teoretiske projekter³⁹.

Becker-Schmidts analyse af det industrielle kvindearbejde, af almindelige løn- og dobbeltarbejdende kvinders hverdag, handler også om FIU's tilfredse kvinder, om de "faglige kvinder". Mange af dem har just dette arbejde eller andet ufaglært kvindearbejde indenfor omsorgsområdet. Selve afdækningen af arbejdssituationens og hverdagslivets modsætninger og de psykiske ambivalenser kan føres direkte videre over i en analyse af det faglige arbejde.

Industriarbejdet afstedkommer på det subjektive plan en række tilsyneladende dobbelte holdninger, dels af vrede (over akkorden), dels af samvittighedsfuldhed (overfor produkternes kvalitet). Reaktionen retter sig mod arbejdets bytte- og brugsværdiaspekter. I arbejdet efterspørges en række specifikke, historisk producerede kvindeegenskaber som kvalifikation, men de kræves tillige underlagt det abstrakte arbejdes normer (Krovoza 1976). Man skal, men man skal alligevel ikke. Kvinderne skal altså selv dissociere elementer af deres arbejdsevne fra deres subjektivitet, udvikle dem som kvalifikation - de skal skille sig af med noget af sig selv. Mange kvinder reagerer modsætningsfyldt på dette, og da arbejdet jo er nødvendigt og "fornuftigt", fremtræder reaktionerne som irrationelle. De afspejler imidlertid blot de objektive modsætninger i de krav, arbejdet stiller: vi vil have dig på grund af dét, du kan ... men det er alligevel ikke just dig, vi vil have ...

Som rammebestemmelse gælder dette også for de midaldrende, kortuddannede kvindelige tillidsrepræsentanter, der har leveret deres bidrag til de følgende analyser.

³⁹ Titler som "Eines ist zuwenig - beides ist zuviel" (1984), "Arbeitsleben - Lebensarbeit" (1983), "Arbeiterkinder gestern - Arbeiterkinder heute" (1985) er eksempler på rapporttitler hentet fra eller inspireret af interviewtekster - der samtidig rummer projekternes analytiske pointe. Men selvfølgelig kan det også siges teoretisk: "Die doppelte Vergesellschaftung - die doppelte Unterdrückung" (1987b).

Såvel den professionelle politiker Jytte, som omsorgsarbejderen Mona og industriarbejderen Mette oplever og formulerer sig omkring polerne i en ambivalenskonflikt produceret af denne objektive modsætning. Der er væsentlige elementer af "dem selv", der ikke kan komme med i arbejdet⁴⁰.

De er som lønarbejdere underlagt den dobbelte proces af at blive brugt (i.e. være produktiv) og forbrugt (i kapitalistisk forstand). Med dette den kapitalistiske produktions paradoks som bagage kommer de i uddannelse i fagbevægelsen - og mødes af en mystifikation af netop dette, helt grundlæggende forhold. I FIU reagerer man nemlig bevidst og professionelt på de dele af personens erfaringer, der passer ind i den velfungerende tillidsrepræsentants rolle. De kønsforskelle, vi kan se i FIU-undersøgelsens kvalitative empiriske materiale, tyder på, at mændene i højere grad umiddelbart tager virksomhedernes logik på sig, mens kvinderne er mere tilbøjelige til at blive hængende i "repræsentantrollen", orientere sig nedefter⁴¹ (Andersen (e.a.) 1993, p. 227). De møder modsætningerne, og de subjektive ambivalenser mødes med harmoniseringer (FIU 1989). I et livshistorisk perspektiv er der iøjnefaldende analogier mellem de mønstre for omgang med konflikter, kvinderne anlægger i forskellige livsfasen og i forskellige af hverdagslivets sfærer. Den psykoanalytiske forståelsesramme for sådanne analogier skal ikke inspirere til, at man opfatter analoge psykiske mønstre som slet og ret identiske, langt mindre til at man i pædagogisk sammenhæng skulle give sig til at sætte dem i tale. Det ville jo forudsætte, at man vidste, hvad de bestod i. Det gør man ikke, men man ved, at den livshistoriske sammenhæng er der, således at man kan give den rum og respektere den. Der er dimensioner i erfaringerne - og dermed i afsættet for læreprocessen - der ikke kan sættes i tale eller blive kulturelt synlige.

Sammenhængen mellem negative og positive oplevelser ved samme fænomen går igen fra forholdet til arbejdet som sådan - til det faglige arbejde. Nogle kvinder har det positive (Andersen, op.cit. p. 225 ff., 229) som motivation for at lave fagligt arbejde - andre det negative (ibid. p. 226) og som motivation forudsætter de to poler af oplevelsen af arbejdet faktisk hinanden: Fornægtelse af det destruktive ville medføre en fornægtelse af det identitetsgivende, det produktive, det positive. Det gælder arbejdet som sådan: Hvis man "passer på sig selv" må man opgive arbejdet - og hvis man passer (på) arbejdet, må man (op)give sig selv.

⁴⁰ Se afsnit 4.2 og 5.2. Jytte præsterer et imponerende stykke tilretningsarbejde, når hun skal formulere sig om modsætningsforhold i fagbevægelsen. Mettes sociale engagement gør hende blind for en række af de problemer, fagbevægelsen gerne så tacklet "mere politisk", og endelig er der Mona, der - nåja, Mona tøver.

⁴¹ Mette i kap. 5 kan tolkes som en kvinde, der på baggrund af en sådan ikke udfoldet ambivalenskonflikt, faktisk har valgt den mandlige strategi: at tage virksomheden på sig.

Aktivitet og passivitet, konkurrence og solidaritet, umyndiggørelse og anerkendelse - det er alt sammen noget man erfarer, måske ikke lige præcis samtidig, men sammen- vævet: Det er ikke muligt at identificere, hvor eller hvordan man kan opsøge det rare, det lystfyldte, eller omvendt, hvordan man skal gebærde sig, for at undgå ulysten. De medfører hinanden.

Lønarbejdet, som er udgangspunktet, udføres som *lønarbejde* af nødvendighed, af tvang, og dets kvalitet opretholdes faktisk også gennem tvangsforanstaltninger. Derfor går man i stykker som menneske, hvis man forholder sig direkte til arbejdets indhold: Oplevelse af tvangen står i vejen for oplevelsen af kvaliteten, og oplevelsen af kvaliteten gør blind for den tvang, der har foranlediget den. En rent positiv besætning af arbejdet medfører f.eks. overanstrengelse, mens fornægtelse af tvangsmomentet "blot" medfører, at man instrumentaliserer sig selv endegyldigt.

For tillidsrepræsentanten fordobles lønarbejderens problem: Man er ikke blot underlagt urimelige arbejdsforhold, man "kæmper" mod dem; ikke blot arbejdet, men også kampen imod det, kræver selvundertrykkelse. Hvis man passer på sig selv, må man opgive det - og det er umuligt. Det er en regulær låsning, som principielt virker passificerende, og som medfører svækket realitetserkendelse. Medmindre den altså opsøges følelsesmæssigt og bliver formuleret af folk selv. Grundlæggende er det naturligvis nødvendigheden af at overleve, lønarbejdet som nødvendig reproduktion-form, der fremtvinger denne komplicerede selvundertrykkelse. Den er et historisk grundvilkår, og den indre protest mod dét er uendeligt meget vanskeligere at artikulere end protesten mod ydre, urimelige vilkår. Det er industriarbejderens problem, og det er - i fordoblet form - den ufaglærte tillidsrepræsentants problem.

I den udformning, fagforeningsarbejde ofte har - lønforhandlinger, mødemarathon, mv. - rammes kvindernes subjektivitet vidtgående på denne måde. Fagbevægelsen og uddannelsen er derfor p.t. ikke i stand til at opfange de ressourcer, som den historisk producerede kvindelighed rummer til fornyelse af fagforeningsarbejdets hverdag, hhv fagbevægelsens orienteringer i det hele taget.

3.4.3 Pædagogikken ?

Opgaven er en pædagogisk udfordring, der kræver nøje refleksion af de bevidstheds-mæssige forudsætninger for læring hos tillidsrepræsentanterne. Man kan ikke sige, at FIU som system er *uden* sådanne overvejelser, men nok at overvejelserne forbliver delvis implicite. Fagbevægelsen som sådan har en oplysnings- og en uddannelses-intention, som er relativt entydig. Den vil kvalificere til eksisterende opgaver ud fra eksisterende strategier - og dertil udarbejdes f.eks. også, på FIU-niveau, undervisningsmaterialer, hvor de praktisk hensigtsmæssige og subjektivt belønnende sider ved det faglige arbejde fremhæves. Derudover besidder fagbevægelsen en formentlig undervurderet, men ret beset uvurderlig, undervisningskultur, der bæres af undervisernes rutiner - af deres tavse, erfaringsbaserede viden.

FIU møder således sammenstødet mellem på den ene side deltagerens blandede erfaringer - oplevelser af både lyst og ulyst, bekræftelse og afvisning - og på den anden uddannelsens ambition om at opmuntre og kvalificere deres politiske motivation på to måder. Dels mødes den i nogen grad af systemet, indholdsmæssigt i undervisningsmaterialerne (f.eks. FIU 1989)⁴², dels tilbyder kulturen, båret af underviserne, nærmest en figur af typen: Arbejdet er godt nok noget skidt, men DU er helt fin, DU er en god kammerat (Andersen (e.a.) 1993, p. 251 ff). I det sidste ligger en dissociering af tillidsrepræsentanten fra hans/hendes konkrete engagement i arbejdet, og som læringspointe egentlig en definition af det politiske indhold som overvejende "fornuftigt", kognitivt lærestof, lidt ligesom sur skolelærdom!

Begge strategier må opfattes som pragmatiske. FIU vil ligesom *udenom* problemerne, *hen til* tillidsrepræsentanten som person. Men strategierne overser, at det er nemlig netop *på grund af* de belastninger, man tåler i arbejdet og de skuffelser, det giver, at det er umuligt *ikke* at besætte arbejdet positivt. Det gælder det overlevelsesmæssigt nødvendige lønarbejde, og det gælder for nogle tillidsrepræsentanter - netop de vel motiverede - i lige så høj grad det identitetsgivende fagpolitiske arbejde.

Lønarbejdet, herunder det industrielle kvindearbejde, er stadig en nødvendig reproduktionsbetingelse for store grupper af arbejdere, og selve overlevelsen, økonomien

⁴² I publikationen "Tillidsrepræsentanten" (FIU 1989) - et vigtigt bud på "førstegangsinformation" - benævnes problemerne ved at være TR fra første spalte: "Det kan være herligt ... MEN ...". De dilemmaer, der så konkret trækkes frem, er imidlertid for det første meget alment formuleret: Som modsætning mellem "kollegernes interesser" og "et godt og roligt samarbejde med arbejdsgiveren". For det andet er fremstillingen i sprogbrugen harmoniserende ("en lidt vanskelig dobbeltstilling", eller mere lyrisk "som en sejlsad mellem to klippekyster, hvor stranding er en risiko"). Det er nok skrevet som en art trøstende medvind, men virker i kraft af sine mange antydende formuleringer lettere foruroligende. - Effektundersøgelsen afdækkede i øvrigt, at det trykte undervisningsmateriale ikke blev benyttet særlig meget, et forhold, FIU senere har forholdt sig til (Sommer og Salling Olesen 1993).

er den ene pol i den kvindelige industriarbejders "dobbelte double-bind" på lønarbejdet hhv. familien. Indkomsten kan ikke bortvælges. Men det faglige arbejde kan faktisk godt bortvælges. Man kan bare lade være, hvis det ikke lønner sig - personligt på kort sigt, eller som længeresigtet politisk perspektiv. Det gør de fleste lønarbejdere jo faktisk. Det er slående, at mange FIU-deltagere formulerer sig opgivende og desillusioneret - f.eks. omkring medlemmernes opbakning og de lokale afdelingers mangel på imødekommenhed. Men de bliver ved alligevel. Tillidsposten træder i mange interviewbidrag frem som noget, man elsker at hade hhv. hader at elske - en fremtræden, der i nærværende sammenhæng må tolkes således, at det faglige arbejdes ydre modsætninger rammer ind i, aktiverer og opretholder nogle andre, tidligere anlagte ambivalenser i psyken. Det er den enkelte tillidsrepræsentants psykologiske livshistorie, der låner fagbevægelsen energi - også, og somme tider netop, når dens traditionelle værdier er i objektiv krise. Groft sagt: Der er generationer af voksne, der bare ikke kan holde sig fra at opsøge nederlag! Men når de så gør det, er de samtidig medproducenter af et reservoir af uudtalte sansninger, af potentiel kollektiv erfaring, af kulturelt tavs viden. Uddannelsessituationen kan anlægges således, at der tages højde for dette. Den tilsyneladende gentagelsestvang har et overlevelsesmæssigt rationale: Den gør livet til at leve. Suppleres den af sin modsætning, kan livet måske tillige blive godt at leve.

Arbejdspsykologiens kritik af det industrielle arbejde for at destruere subjektiviteten (f.eks. Volmerg 1978) kan jo f.eks. ikke forklare kvindernes faglige engagement. Hverdagsbevidsthedsbegrebets "harmoniseringsmekanisme" kan medproducere rutiner, men ikke slet og ret afskaffe ambivalenserne - de rummer i deres låsthed en mængde psykisk energi, og den bringes undertiden - på een eller anden måde - i bevægelse. I stedet kan man altså som analytisk figur foreslå en opløsning af "objektet", tillidsposten, i dens lyst- og ulystudlørende elementer, og sætte de voksne generationers almene socialisationsbetingelser - f.eks. kvinders tiltagende dobbeltso-cialisering - som forståelsesramme for den psykiske energiproduktion. Så kan man respektere den tøven, der er forudsætningen for, at det endnu ikke sagte kan blive formuleret og som erfaringshorisont skimte "det, der ikke er sket"!

Med Becker-Schmidt har jeg spurgt, *hvorfor* kvinder erklærer sig tilfredse på trods af deres oplevelser. Spørgsmålet omfatter også de kvindelige tillidsrepræsentanter i FIU. De udviser efter de kvalitative analyser i effektundersøgelsen at dømme to princip-forskellige reaktionsmønstre: Nogle frustreres og falder ud; andre engageres over-gennemsnitligt i det faglige arbejde.

Det er kun den sidstnævnte kategori, vi har fat i i de følgende kapitler. Men der kan være - identiske - gode grunde til begge typer reaktion. Hvem der reagerer på hvad, og hvordan, kan ikke afgøres entydigt - men man kan diskutere situationen, spillerummet og det forhåndenværende register af handlemuligheder. Endelig kan man,

som forsøgt i det foregående, begrebssette de subjektive mellemregninger, kvinderne foretager.

Hvis den faglige uddannelse alene konstituerer yderligere progressionspres, bidrager dette i sig selv til at mystifikationerne konsolideres: udbytningen er samfundsmæssigt usynlig, undertrykkelsen er psykologisk fornægtet, og uddannelsen træder så ind og ideologiserer begge dimensioner. Den politiske bliver til pragmatik (= handlingsplaner, jvf. Andersen (e.a.) p. 233 ff), den psykologiske til selvtillid (= personlig udvikling, ibid. p. 215 ff). Hverken handlingsorienteringen eller den "personlige" dimension er irrelevante. For der skal være et afsæt i subjektiviteten, et moment af selvbevidsthed - man skal besætte sin egen præstation positivt, hvis man skal risikere læreprocessens åbenhed og vedkende sig sin "tøven". Problemet med de undervisningstilbud, vi har analyseret i FIU, er dobbelt: Fagbevægelsens politikopfattelse ordner realiteten under sig som lærestof - og lige meget hvor vel begrundet fagbevægelsens historiesyn, m.v. måtte være, så fremstår det ikke realitetsorienteret - *som deltagerrealitet*. Det rummer ikke noget indbygget perspektivskift, der formidler mellem den store og den lille historie, det forbliver subjektivt udvendigt⁴³. Der er altså tale om en dobbelt mystifikation: Dels i forhold til den subjektive realitet - individuelt eller kollektivt - dels fordi den "objektive" realitet aldeles ikke er objektiv, men præsenteres organisatorisk og ideologisk redigeret.

Undervisningen tager i mange tilfælde nok - endog meget - effektivt udgangspunkt i deltagerens mangetydige og modsætningsfyldte erfaringer - og ofte i ophedede og nattelange debatter. Ambivalenserne kommer frem, eller bringes i bevægelse uden nødvendigvis at være sprogligt artikuleret - men ofte blot for at blive harmoniseret eller på skift få udgrænset deres objektive hhv. subjektive dimensioner. En anden følge af det overordnede politikbegreb og dets konsekvenser for "curriculum" er selvsagt, at såvel individuelle som kollektive erfaringsrytmer inddæmnes i den forstand, at den subjektive tidsfornemmelse ikke får mulighed for at udfolde sig som lærebetingelse. Den destruerede tidsfornemmelse er netop een dimension i hverdagsbevidstheden, og forståelsen af kønsspecificiteten i denne proces eet af de ekspliciterede perspektiver i Becker-Schmidts aktuelle forskning. Hun mener, at den sociale tid er kønsdetermineret, og at dette forhold kan udfoldes såvel empirisk som teoretisk.

Foreløbig er ambivalenserne kernebegrebet. De er lære- og erfaringsstof for kvinderne selv, hvad enten FIU med- eller modarbejder det. Der er bedre plads i uddannelsesrummet til de kompromisprægede, hvor modsætningen balancerer, f.eks. i formulerin-

⁴³ Denne generelle kritik vil ganske givet blive mødt med stor undren blandt de mange FIU-undervisere, der har "Blå Bøger", livshistorier, mv. som fast bestanddel i deres undervisning. Her ER der masser af både "lille" og "stor" historie. Problemet for en erfaringsteoretisk betragtning forbliver imidlertid 1: At den lille historie er middel til målet: At forstå den store, som een gang er forstået. Hvilket er begrundet 2: At der ikke må produceres politik i uddannelsessystemet.

gen omkring arbejde og familie: "Jeg kan jo ikke undvære nogen af delene!". Men når ambivalensen antager konfliktkarakter - "Een af delene er for lidt, men begge dele er for meget" - kan det være første, usynlige niveau i læreprocessen - som når man henvises til een af delene ved skilsmisse eller fyring! Eller når begge dele bliver "for" meget! Ambivalensen har jo hele tiden rummet modsigelsen, som allerede er tilegnet subjektivt, blot er den indkapslet og fjernet fra handlingsplanet, (jvf. afsnit 1.2. og 2.2 om det erfaringsteoretiske grundlag for FIU-projektet). Læreprocessen kan gå i gang, når der så konkret overvejes pro et contra, når realiteten genopsøges, når der *tøves* i hverdagen.

De efterfølgende analyser viser både, hvorledes dette ikke sker direkte, eller som en følge af undervisningen, og så alligevel sker - af nogle helt andre grunde og undertiden med nogle andre perspektiver, end det uddannelsesmæssigt var "meningen". FIU *har* skam stor betydning. Men ikke lige den betydning, den tilstræber!

Kap. 4 Tillidsrepræsentanter og folkningsrammer

4.1 Tillidsrepræsentantens hverdag

4.1.1 Modsætninger, konfliktpotentialer og kvalifikationskrav

Jeg har hidtil diskuteret det "almindelige" hverdagsliv og kvindeliv, og jeg har indkredset, hvorledes dets opsplittings og modsætninger virker erfaringsblokerende, men også hvorledes man analytisk kan opløse blokeringen igennem begrebet ambivalens. Ambivalensbegrebet modsvarer de objektive modsætninger i livsløb og hverdag - uden at spejle dem mekanisk - og alle erfaringer peger på, at opløsningen af læreblokeringen ikke blot er en analytisk øvelse. Mennesker forandrer faktisk på deres liv, og de lærer en masse - undertiden lærer de imidlertid noget andet, end pædagogiske og uddannelsesmæssige foranstaltninger antager.

Nu drejer det sig om arbejdet som tillidsrepræsentant. Det rummer i sig selv en række strukturelt definerede modsætninger - nogle grundlæggende mystificerede, andre hverdagsligt påtrængende og stressende. Modsætningerne kan bestemmes fagforeningsteoretisk som udtryk for opbrud i de sædvanlige historiske funktioner - der i sig selv var og er præget af dobbeltheden af defensive og offensive dimensioner - og udvikling af ny (Andersen (e.a.) 1993, kap. 3, Salling Olesen 1990, Negt 1989). I nærværende sammenhæng er dette alene en rammeforståelse. Læreprocessteoretisk er det centrale, at tillidsrepræsentantens opgaver i hverdagens fremtræder sammensat, og at opgaverne reelt også hver for sig rummer vanskeligt gennemskuelige problemer og perspektiver. Det er den hverdag, der sætter udgangspunktet for læreprocesser om det faglige arbejde, og det er vidtgående netop dén, der også begrænser dette arbejdes horisonter. Det er en anerkendt sandhed i fagbevægelsen, at nogle ikke holder længe i jobbet, fordi de ikke kan holde mængden og karakteren konflikterne ud, og det er ingen tilfældighed, at nogle af arbejderbevægelsens skoler er begyndt at holde kurser i, hvordan man bærer sig ad med at holde sammen på hjemmefronten, fordi tillidsmandsarbejdet i mange tilfælde præger ikke blot arbejdslivet, men hele livet.

Et vigtigt element i det subjektive pres, som tillidsrepræsentanter oplever, er den *normativitet*, der præger arbejderbevægelsens og uddannelsens holdning til det politiske arbejde og til engagementet. Det hører til at være en god kammerat, at man gør sit politiske arbejde, og at man gør det godt. At det ofte er muligt for en ny tillidsrepræsentant indenfor den umiddelbare horisont, både i lokalafdelingerne og højere

oppe i hierarkiet, at få øje på ledende kammerater, der er knap så effektive, mildner tilsyneladende ikke præstationspresset. Det kan skyldes, at aktive tillidsrepræsentanter tolker dette som en åbning af deres egne karrieremuligheder, men vel også at en række bevidsthedsmæssige redigeringer, træder formidlende - og formildende - ind i oplevelsen af omverdenen, etablerer en art social blindhed, der bekræftes gensidigt og kollektiviseres.

Der tegner sig - som de efterfølgende analyser indirekte vil illustrere det - betragtelige forskelle mellem store og små arbejdspladser og mellem offentlige og private arbejdspladser. Men det er et gennemgående træk, at tillidsrepræsentanternes opgaver er voksende, både i kvantitet og kompleksitet. De bliver i stigende grad inddraget i den daglige arbejdstilrettelæggelse på arbejdspladsen - det skyldes udbygning af de formaliserede samarbejdsfunktioner og det er et centralt element i nyere ledelsesstrategier. Samtidig er væsentlig forhandlingskompetence vedr. lønsystemer og overenskomster blevet decentraliseret, og en række ny områder har fået øget prioritet. Det drejer sig om områder, der i sig selv er meget komplicerede: arbejdsmiljø, teknologi og uddannelse, og på det offentlige område om medansvar for den såkaldt responsive stats tjenesteydelser, som de kan defineres professionelt indenfor institutionernes mål- og rammestyrt: tillidsrepræsentanten som en art moderne mellemlider.

I "En oplevelse for livet" sammenfatter vi - med henblik på at udlede hvilke kvalifikationskrav, uddannelsen skal opfylde tillidsrepræsentantens opgaver som følger:

- * overvåge overenskomstens og andre aftalers overholdelse, forfølge tvivl og klager overfor ledelsen eller fagretsligt
- * forhandle og indgå lokale aftaler, herunder om lønsystemer og lønfastsættelse på minimallønsumrådet
- * repræsentere de ansattes interesser i SU og på alle områder af interesse, hvor de ansatte ikke er sikret nogen formaliseret indflydelse
- * fungere som bindeled mellem virksomhedsledelse og de ansatte, formidle information, regulere konflikter
- * fungere som bindeled mellem arbejdspladsen og fagforeningen - begge veje
- * medvirke til at organisere arbejdspladsens ansatte og højne det faglige aktivitetsniveau
- * hjælpe kollegerne/medlemmerne med personlige, sociale og praktiske trivselsproblemer (vejleder, sjælesørger, socialrådgiver)
- * medvirke i arbejdspladsens/virksomhedens kontakt til resten af samfundet (lokalsamfundet, politikere, offentligheden) - undertiden sammen med virksomhedsledelsen.

(Andersen (e.a.) 1993, p. 77)

Dette giver i sig selv et stort antal sociale berøringsflader. Meget af arbejdet er defineret som direkte konfliktløsning eller -forebyggelse. Og under de konkrete arbejdsop-

gaver ligger en forventningsstruktur, der er objektivt funderet og som de fleste steder er socialpsykologisk fordoblet: som tillidsrepræsentant overtager man - uanset sine personlige forudsætninger og ønsker - et rollesæt og en række konfliktpotentialer. De udspringer af fagbevægelsens historiske opgaver, og accelereres af den krise, den befinder sig i. Der er langt fra den positive subjektive oplevelse af som ny tillidsrepræsentant, at være blevet valgt "fordi jeg er rap i replikken" (Andersen (e.a.) 1993, p. 159) til de objektive forhold, der usynligt spiller sammen og meddefinerer opgaverne.

Man skal gennemskue, hvornår ens opgave med at fremme samarbejdet på virksomheden kommer i modstrid med ens opgave med at varetage arbejderinteresser. Man skal gennemskue, at man på samme tid kæmper om en forbedring af lønarbejdet på de givne betingelser, men egentlig på grundlag af en historisk opgave, der er defineret som lønarbejdets afskaffelse. Man skal indgå i formaliserede beslutningssammenhænge på grundlag af uformelle og sociale arbejdspladsrelationer, skelne mellem forskellige lønarbejdergruppers forskellige interesser - og handle i egen interesse i solidaritetens navn uden at genere nogen af dem. Det gør sig også gældende i forhold til arbejdsmarkedet som helhed, at man skal skelne mellem virksomhedens succes og de nære lønarbejderinteresser overfor konkurrencehensyn og brancheproblemer. Man skal forstå, anvende og begrunde anvendelsen af regelsæt, der ofte ikke kan rumme de problemer, der faktisk forekommer, og man skal afveje kvantitative og kvalitative dimensioner i sine interessekrav.

Denne række af mulige modsætninger ligger strukturelt i tillidsmandsarbejdet, og er i forskelligt omfang til stede i hverdagens konkrete gøremål. Det kræver som almen kvalifikation, at man er i stand til at forholde sig problematiserende og analytisk, at man ikke tager hverken opgaver eller løsninger for pålydende. Vi opsummerer kvalifikationskravene således:

- * have kendskab til grundstrukturen i overenskomsten og øvrige aftaler, samt kunne vurdere deres betydning i konkrete forhold
- * have kendskab til procedureregler og arbejdsretlige principper, og have en færdighed i at skaffe sig præcise oplysninger om fortolkninger, præcedens m.v.
- * kunne gennemskue interesser, interessekonflikter og interessesammenfald, og omsætte det i konstruktiv forhandling
- * have en afklaret holdning - herunder kunne formulere sine tvivl - og kunne overbevise andre om sin personlige integritet
- * kunne læse selektivt, bearbejde information og formidle den i overskuelig og interessevækkende form
- * kunne forstå og kunne indleve sig i sine kollegers erfaringer og ønsker, være åben over for forskellige personer og synspunkter
- * kunne formulere kortsigtede og langsigtede interesser, og motivere kolleger for at være med til at varetage dem

- * kunne forklare og personligt stå inde for nødvendigheden af kollektiv organisering
 - * kunne organisere møder, debatter, praktiske aktiviteter
 - * kunne føre en personlig samtale, skifte perspektiv og indtage en vejledende rolle over for kolleger, der søger hjælp til det ene eller andet
 - * kunne sætte konkrete begivenheder og aktuelle forhold ind i en bredere samfundsmæssig og historisk sammenhæng, og formidle denne sammenhæng til andre
 - * kunne analysere det politiske indhold i konkrete enkeltspørgsmål, og omsætte det i strategiske initiativer
- (Andersen (e.a.) 1993, p. 81)

- og vi konkluderer (p. 82), at ethvert headhunterfirma ville søge en person med mangeårig ledelseserfaring, videregående uddannelse og markant personlighedsprofil! Samt formentlig frabede sig småbørnsforældre ...

4.1.2 Medlemmernes oplevelser af fagforeninger og tillidsvalgte: et par undersøgelsesresultater og fremtidsperspektiver

Kvalifikationerne er jo så i øvrigt ikke nogen, man erhverver sig een gang for alle. Som tillidsrepræsentant står man hele tiden over for forandringer både i opgaverne, i omgivelsernes tolkning af dem og deres holdning til eens funktion. Fagbevægelsens egen indre organisation forandres i disse år, og holdningerne til arbejde og dermed til fagforeninger undergår væsentlige forandringer såvel herhjemme, for nylig dokumenteret i projektet "Arbejdsliv og politik set i et lønmodtagerperspektiv" (APL-projektet, Jørgensen (e.a.) 1992, Bild (e.a.) 1993a og 1993b) som i Europa (f.eks. Zoll 1984 og 1988, Vester & Geiling 1991, SINUS 1991). Fagforeningerne og dens mennesker rammes af de generelle opbrud i opfattelser af arbejdet, som er i focus en række betydende samfundsteoretiske bidrag i disse år. APL konstaterer ingen betydende kønsforskelle i de ny historiske krav til fagforeningerne, der følger af de kulturelle opbrud, og en række teoretiske indkredsninger hæfter sig i lighed med dem ved generationsopgøret. Det er de yngre og mere veluddannede, der mest markant repræsenterer den højere grad af "individualisering" og som vægter immaterielle værdier (f.eks. Ziehe 1989, Alheit 1994, Zoll 1989). I hvert fald een aktuel dansk undersøgelse af forandringer i holdningerne til selve arbejdet hos unge (Simonsen 1993) indkredser forandringer i begge dimensioner. Det samme gør Morgenroth (1989), der slet og ret peger på de respektive særlige kvaliteter og ressourcer hos ungdommen, hos de arbejdsløse, hos indvandrerne og hos kvinderne som centrale historiske orienteringspunkter for formulering af historisk ny begreber om og praktiske former for solidaritet i randen af og delvis i modsætning til den traditionelle kerne i arbejderbevægelsen i almindelighed og fagforeningerne i særdeleshed: Den mandlige, heltidsbeskæftigede, faglærte - og i øvrigt hvide - arbejder.

Fra forskellige hold dokumenteres således ny orienteringer i fagbevægelsens medlemsbasis - orienteringer, der ikke er tilfældige, men som analyseres som konsistente udtryk for noget historisk nyt - hvad enten det så er i termer af moderne (Habermas), kulturelt neo-moderne (Ziehe), postmoderne eller posttraditionelle (Giddens) samfund, risikosamfund (Beck), etc. Centralt står indkredningen af "individualisering", ganske vist i lidt forskellige betydninger. Generelt sætter samfundsudviklingen spørgsmålstegn ved traditionelle, såvel som moderne ideologier, og det gælder ikke mindst for den "institutionaliserede ideologi", fagbevægelsen bærer. Den klassebaserede "arbejdersolidaritet" bliver til individ- og situationsbaseret "hverdagssolidaritet" (jvf. Zoll 1988). Også APL dokumenterer skred i holdningen til bevægelsens centrale værdier - kollektiviteten og solidariteten opløses, men finder ny former, og accepten af velfærdsstaten er ikke længere nogen selvfølgelig holdning hos de medborgere, der hidtil har accepteret at yde til velfærdsstaten såvel som at nyde godt af den. Denne almene samfundsmoral underlægges tilsyneladende i stigende grad individuelle cost-benefit betragtninger. Undersøgelsen skematiserer holdningsskredene i fire "typer", nemlig velfærdsarbejderen, funktionæren, liberalisten og karrieremennesket (Bild (e.a.) 1993a). Det falder udenfor hovedlinjen i denne fremstilling at gå nærmere ind i en diskussion af undersøgelsens resultater, men den peger på nogle grundlæggende forandringer i vilkårene for det faglige arbejde. Der er næppe mange tillidsrepræsentanter, der er blevet konkret overrasket over undersøgelsens resultater - men forskningen har dog synliggjort et hidtil blot fornemmet misforhold mellem fagbevægelsens selvforståelse og dens grundlag. De klassiske arbejderbevægelsesværdier er nok stadig til stede - men i meget forskelligt omfang, som typernes navne lader ane - og i tilsyneladende fuldstændig vilkårlige kombinationer med andre ideologibrokker og "meninger". De modsætningsfyldte - men dog empirisk typologiserbare - bevidstheder hos LO-medlemmerne i APL-undersøgelsen kan udmærket læses som udtryk for de grundlæggende epokale bevidsthedsskred, som teorien om hverdagsbevidstheden indkredser. Det er også vigtigt at holde sig for øje, at gruppen af tillidsrepræsentanter er yderst heterogen. De rekrutteres ikke efter nogen ideologisk klokken samklang; de er, for nu at blive i APL's terminologi, ikke velfærdsarbejdere alle sammen. Skal bevidstheden i de tekster, jeg efterfølgende diskuterer, karakteriseres i APL's terminologi, må det blive med den aktive socialdemokrat Jytte (i afsnit 4.2) som velfærdsarbejderen, med Mette (i afsnit 5.3) som funktionæren og med Mona (i afsnit 5.2) som den, omend ret tilbagetrukne, liberalistiske type.

Selv opsummerer vi de aktuelle diskussionstemaer i form af spørgsmål til fagbevægelsens fremtidige prioriteringer - og begreb om hvad politik er:

- * Arbejderkulturens omstrukturering - individualisering
- * Ændret grundlag for fagbevægelsens traditionelle magtpositioner og organisationsopbygning
- * 2/3-samfundet, kampen om lønarbejdet, et udvidet arbejdsbegreb
- * Kravet om det gode liv og det udviklende arbejde, selvforvaltning

- * Miljøproblemerne og et globalt perspektiv
- * Ligestilling og oplødning af kønsrollerne
- * Det multi-etniske samfund

(Andersen (e.a.) 1993, p. 88)

Sådanne historiske nyorienteringer splitter altså medlemmerne, splitter de valgte fra deres basis og top fra bund - men de er også til stede inderi hver enkelt menneske og på hvert enkelt organisatorisk niveau, i hver eneste situation. For tillidsrepræsentanterne, der gennem deres uddannelsesforløb i FIU så at sige er under uddannelse i forhold til de traditionelle værdier, og som dermed er ved at omstrukturere deres egen livshistoriske bagage, er dette så at blive mødt med skepsis fra egen basis faktisk eet af de problemer, der oftest fremhæves i FIU-effektundersøgelsens kvalitative materiale. Det skyldes, som jeg har diskuteret det i de foregående kapitler, ikke blot at det er belastende, at omverdenen møder een med skepsis. Det skyldes nok så meget, at skepsis'en rammer ind i tillidsrepræsentanternes egen ambivalente accept af fagbevægelsens virkelighedsfortolkning, og at den muligvis tillige reaktiverer psykiske mønstre, der er uhensigtsmæssige for den pågældende selv.

Et par nyere tyske undersøgelser (Negt (e.a.) 1991, Morgenroth (e.a.) 1992) har på samme teorigrundlag som det nærværende og med beslægtede kvalitative tilgange, systematisk og ud fra medlemmernes perspektiv undersøgt oplevelse af fagforeningerne og af tillidsrepræsentanter. Resultaterne kan næppe direkte jævnføres med danske erfaringer⁴⁴, men strukturen i de - tyske - oplevelser, som tematiserede gruppediskussioner og dybdehermeneutiske tolkninger får frem, er interessant. De tyske fagforeningsmedlemmer (og det er på folkevognsfabrikkerne) oplever deres repræsentanter som passive, ukvalificerede - og i øvrigt som partiske i "forkert" forstand: de vælger side, og det vil sige arbejdsgiverens, i konflikter (Negt (e.a.) 1991, p. 96). Fagforeningsfolkene aktiverer altså den kendte topik "Dem deroppe - os hernede" (jvf. Negt 1971) hos deres medlemmer. Ligeledes oplever de, at deres egne problemer, problemerne på gulvet, vidtgående er blændet ud af de faglige folks perspektiv. Tunge og kønnede eksempler er de mandlige tillidsrepræsentanternes mangel på accept af, at kvinders dobbeltarbejde påvirker deres ydeevne og aktivitet, både arbejdspræstationen og den faglige (!) i negativ retning; eller at menstruation kræver "ret" til at forlade sin plads ved båndet. Tillidsfolk er fjerne, sammenspiste med ledelsen, de har privilegier, osv., osv. De "sidder mellem stolene", som det siges. Nogle er ligefrem bange for dem, dels fordi de synes at omgås deres magt ukvalificeret, dels fordi det er lidt uklart, hvilken magt de egentlig besidder: er de arbejdsledere eller hva'?. På

⁴⁴ Dels er der en række forskelle i den konkrete udformning af det faglige arbejde - f.eks. en betragtelig arbejdsdeling mellem de fagforeningsvalgte Vertrauensleute og de af alle ansatte valgte Betriebsräte, der er direkte involveret i virksomhedernes organisation og magtsystem, dels er der måske en kulturel forskel på hvor høj grad af almen accept fagforeningerne nyder i det tyske og det danske samfund.

den anden side er de "socialpædagogiske" funktioner og egenskaber er højt værdsat, ligesom hjælp til individuelle lønftaler bliver trukket frem som en god ting. De er med andre ord truende og nødvendige, fjerne og nære, fremmede og kendte - omgangen med dem producerer *ambivalente psykiske reaktioner!*

Forskernes tolkning af materialet lægger ikke nogen "skyld" hos de aktive tillidsfolk. De peger på, at de valgte i kraft af deres centrale placering i hverdagen på arbejdspladsen bliver focus for mange problemer, og at de ofte får syndebuksfunktion. De peger på, at forsøget på at udføre "det ideelle stykke fagforeningsarbejde" er en selvstændig opslidnings- eller udbrændthedsfaktor, og at de gennemgående kritiske og negative oplevelser, som medlemmerne giver udtryk for, kan forklares ved at blive ført tilbage til de faktiske modsigelser, de valgte skal forholde sig til. I terminologien fra Becker-Schmidt: arbejdet som tillidsrepræsentant producerer ambivalenser, som socialpsykologisk fordobles af ens egen basis. Man skal gøre det rigtige på forkerte betingelser, og det forkerte af ideelle grunde. Man kommer på distance af sine egne og på klos hold af sin modpart, og man identificerer sig derhen, hvor anerkendelsen ydes. Det skal tilføjes, at de tyske undersøgelser direkte eftersøger positive udkast til ny definering af fagforeningernes opgaver - og de finder dem også, men som modbillede: Den demokratiske og deltagende fagforening (jvf. Morgenroth (e.a.) 1994).

Eksempler på distancen mellem medlemmer og tillidsrepræsentanter er ligeledes talrige i vort materiale - som jo er produceret sammen med tillidsrepræsentanterne og derfor bærer deres perspektiv. Medlemmerne og "problemerne med dem" er langt mere dominerende i deres bevidsthed end på den ene side de globale kriser eller på den anden den nøjere analyse af modsætningerne i hverdagens opgaver. Der tegner sig en kønsspecifik omgang med problemet "de passive" eller "utaknemmelige" medlemmer (Andersen (e.a.) 1993, p. 225 f). Vi ser en række eksempler på, at mænd orienterer sig væk fra de medlemmer, der ikke yder nogen umiddelbar bekræftelse - opad i organisationen eller i virksomhedens ledelseshierarki, mens kvinderne synes tilbøjelige til at trække sig. De bliver simpelthen kede af det, fortæller de, og bitre - men er faktisk generelt taget også bedre til at give udtryk for elementær glæde, når noget lykkes, eller de får ros! De utopiske perspektiver er der ikke mange af i vores danske materiale. Vores tekster er produceret i feltet mellem tillidsrepræsentanternes egen hverdag og uddannelsens særlige rum. Men de tre eksempler, jeg præsenterer i det følgende på kvindelig udformning af, hvordan man konkret får de mange, komplicerede og modstridende krav til at hænge sammen som hverdag - Jytte, Mona og Mette - demonstrerer så også, at enhver af de nævnte opgaver, kvalifikationskrav og aktuelle diskussionstemaer findes indlejret i varianter af den samfundsmæssige kønsarbejdsdeling. De artikulerer det sjældent, men deres konkrete hverdag som tillidsrepræsentanter og deres livsløb i det hele taget er helt fuld af kønsdominans, som de i forskelligt omfang og på forskellig måde alle tre tager på sig. Det som konkret foregår, når mænd eller kvinder skal leve op til kravene, er naturligvis, at hver enkelt tillidsrepræsentant opfatter, definerer og udfører sine opgaver, således at

vedkommendes styrkesider og egne lyster og behov kommer til udfoldelse. Ligesom de forsvarsstrategier, man har udviklet livshistorisk, selvsagt opdyrkes yderligere i praksis. Det foregår nødvendigvis kønsforskelligt.

4.2 Faglig uddannelse til identifikation med aggressor: Jytte og Guds udvalgte

Men hvordan formidler tillidsrepræsentantens komplicerede virkelighed sig i tillidsrepræsentanternes bevidsthed, hvordan bliver den oplevet og bearbejdet, hvordan tegner mulighederne sig for at tillidsrepræsentanterne selv griber ind og forandrer? Det afhænger jo grundlæggende af, hvordan de opfatter eller erfarer virkeligheden og deres egen placering i den.

I dette afsnit vil jeg fremstille en kort og koncentreret udlægning af et ganske lille tekstuddrag. Det skal metodisk tjene til at sandsynliggøre at tekstens overflade - det een gang talte ord - kan sige meget mere end de informationer, den også rummer. Eksemplet begrunder i sig selv anvendelsen af den tekstlæsningsmetode, den illustrerer, men resten af kap. 4 er så i øvrigt helliget en diskussion af hvilke metodiske konsekvenser, den foranstående bevidsthedsteoretiske tænkning har fået. Eksemplets indhold er derimod umiddelbart og direkte politisk: det handler om modsætninger indenfor fagbevægelsen og om, hvordan de bearbejdes.

I "En oplevelse for livet" (Andersen (e.a.) 1993) anvendes det kvalitative materiale som sagt overvejende illustrativt overfor og nuancerende på de kvantitative data vedr. deltagertilfredshed i FIU. F.eks. citeres KAD'eren Jytte for flg.:

"Nu smedene de tror de er Guds udvalgte. Og jeg tror at de drillerier der kører mellem de forskellige faggrupper på sådan et kursus som detteher, de er indirekte med til at løse op for nogen af de konflikter vi ellers har rundt omkring. For det er den eneste måde man kan få løst op, det er hvis vi kan komme ud og snakke med hinanden. Vi er ikke et hak bedre end Metal, det vil jeg indrømme, ethvert fagforbund er sig selv nærmest. Og de er det bedste i deres egne øjne. Og heldigvis for det, kan man sige, for det er sådan set den selvtilid vi skal have med. Men os fra lavtlønsgruppen, vi lærer noget af de faglærte."

Passagen citeres s. 160, og er eet eksempel udaf mange på at deltagerne i FIU i interviews og diskussionsgrupper formulerer sig entydigt positivt overfor tværfaglige uddannelsesforløb. Helt konkret siges dette en times tid henne i en gruppediskussion mellem Jytte fra KaD, Benny fra Metal og en mandlig forsker fra RUC. Diskussionen finder sted på en kursus ejendom, der tilhører et faglært forbund. Vi er midt i et kursus, som i øvrigt indgår i effektundersøgelsens afrapportering repræsenteret ved analysen af undervisningssekvensen "løn og lønsystemer" (Andersen (e.a.) 1993, p. 244 ff).

Passagen præsenterer, omend lidt bagvendt, sit tema: Solidaritet i fagbevægelsen, og er del af en meget engageret meningsudveksling, hvor diskussionslederen i overenstemmelse med effektundersøgelsens teoretiske forforståelse har holdt fast i de

problemer, bevægelsen har med sine indre modsætninger. Han har henover flere indlæg spurgt konkret, hvad det egentlig var, der dukkede op i undervisningen, f.eks. når en debat om lønforskelle udviklede sig fra oplysning og analyse til defensivt/aggressive småskænderier. Temaet har altså været både "generaliseret" - solidaritet er et kernebegreb i fagbevægelsens traditionelle selvforståelse - og konkretiseret i en diskussion af, hvordan man bærer sig ad med at fungere solidarisk. Særlig på sidstnævnte niveau har det "irriteret". Måske har det ligefrem været for irriterende. Jytte og Benny har nemlig hver især i flere indlæg forsøgt at harmonisere modsætningerne. Diskussionssituationen er altså bygget op over nogen tid, der er gnister i luften. Den eksterne forsker og/eller temaet har rørt ved noget, der fremkalder energi.

På det *referentielle* eller *logiske* niveau er indholdet i Jyttes indlæg "oplysende". Næsten alle dele af passagen refererer til mindst to af de tre-fire niveauer, som faktisk også samtidig er til stede i situationen: Vi er i en *diskussionsgruppe*, som er en del af et *uddannelsessystem/kursus*, som atter er en del af *fagbevægelsen*. På samme måde er Jytte og Benny til stede som *individer*, og i deres egenskab af *deltagere/tillidsrepræsentanter*, men de er også til stede i deres *egenskab af "forbund"*. Hvor de i hverdagen administrerer en "*repræsentantrolle*" for medlemmerne overfor deres respektive virksomheders ledelser, så er de her også *repræsentanter for deres forbund* ind i fagbevægelsens tværfaglige fællesskab, ja ligefrem opad i hierarkiet. Denne flerhed af niveauer danner i de følgende sætninger de rum, hvor forskellige betydninger og værdiladninger kan lejre sig og flytte sig. Passagens enkelte sproglige udsagn skifter således referentiel betydning, afhængig af hvilket af de nævnte felter, man tolker det i forhold til. Det er så min antagelse, at der eet sted imellem disse forskellige referencer befinder sig en subjektiv betydning, der ikke kan reduceres til passagens referentielle indhold i nogen af de mulige betydninger. Nogle af disse dementeres eksplicit - andre synes at få tildelt et overskud af betydninger. Men udgangspunktet er i sammenhængen strengt sagligt: Der refereres på intet tidspunkt til aspekter af hverken Jyttes eller Bennys liv, der ikke direkte har med det faglige arbejde at gøre.

Jytte karakteriserer een del af fagbevægelsen - smedene, dvs Dansk Metal - og deres selvforståelse som "*Guds udvalgte*". Hermed refererer hun til Metals høje status, til den måde forbundet i en bestemt forstand er, og også opfatter sin rolle som, førende, ikke blot i fagbevægelsen, men på arbejdsmarkedet som sådan. Det gør det i hvert fald iflg. Jyttes "*de tror*". Formuleringen "*Guds udvalgte*" giver associationer til religion, jødedom, samt til enheden af fører- og offer-position. Den refererer til arbejderbevægelsens oplysningsintention - som prædikanter for ideologien om den demokratiske socialisme, der i fagbevægelsens offentlighed er trådt i religionens sted som alment verdensbillede⁴⁵. Jeg har andetsteds (afsnit 2.2) sandsynliggjort, at et sådant konsistent

⁴⁵ I vor sækulariserede verden skal man muligvis passe på med at overbetone en hverdagsproglig vending som "*Guds udvalgte*". Når den alligevel hos mig klinger eksemplarisk, skyldes det en del af fagbevægelsens og arbejderbevægelsens øvrige retorik: Den "bygning, vi rejser til værn i

verdensbillede næppe kan fungere stabiliserende i sig selv, men at det nok kan levere "brækker" til et hverdagsbevidsthedens tema-horisontskema. Og her befinder vi os netop i bevægelsens eget rum, "inde i" ideologien.

Formuleringen ligger i fortsættelse af det "drilleri" i undervisningen, der efterfølgende refereres til, ligesom den i situationen *dokumenterer sig selv*: er man fører i bevægelsen, bliver man offer for drilleri. Den afslører sig senere som kritisk pointeret, men den tildeles i udgangspunktet status af drilleri, som iflg. meddelelsen selv er noget godt, noget produktivt, et udtryk for kendskab til og tryghed ved hinanden på trods af forskelligheder. Drilleriet bygger på et spil mellem arbejderbevægelsens almene værdier, "solidariteten" mellem brødre og søstre, som ikke lader nogen våben lyne overfor hinanden, selvom de i hverdags sproget omgås hinanden i termer af "familie" med hvad det indebærer af almindelig kulturel reference (en kær byrde), af socialfaglig og undervisningsmæssig reference (de funktionstømte familier, familien som eet af fire liv) og af politiske konnotationer til mafiøse netværk. Det er slet og ret socialdemokratisk og arbejderorganisatorisk hverdagsprog at omtale organisatorisk tilhør og position som "familie". Drilleriet refererer endelig også tilbage til gruppediskussionen selv, hvor solidaritet er på dagsordenen - ikke som kanoniseret dogme, men som problem, som kritisk forhold. Umiddelbart dementerer begrebet "drilleri" imidlertid kritik: "*de tror*" de er ... det vil sige, at det er de i virkeligheden ikke, for i vores bevægelse er alle lige, eller i det mindste arbejder vi alle for, at vi alle bliver det. Drilleriet kan analyseres som en art ufrivillig demonstration af Janteloven. De, som er noget udadtil eller som faktisk præsterer mere, dem piller vi ned internt.

Det er til sådan en dobbelt fælles ramme af angivelige værdier (solidariteten) og socialpsykologiske fordoblinger, drilleriet refererer. Drillerierne "løser det op på de konflikter, vi ellers har". Konflikterne, som ikke ekspliciteres, er i den konkrete kontekst fra kurset "lavtløn" og "kønsopdelt arbejdsmarked", og refererer i øvrigt generelt til modsætninger mellem faglærte og ufaglærte forbund, mellem mande- og kvindeforbund og mellem individ/medlem og organisation/forbund. De rummer spørgsmål om lønforskelle, uenigheder om fleksibel arbejdstid og om sex-chikane. Latent rummer disse spørgsmål en problematisering af fagbevægelsens politikbegreb, hierarki og demokrati - alt sammen modsætninger, der eksisterer som objektive konfliktfelter på arbejdsmarkedet og i fagbevægelsens interne debat, og som er til stede i rummet, idet Jytte er kvinde og KaD'er, mens Benny er Metaller og mand. De er til stede som tillidsrepræsentanter og enkeltpersoner i det højt organiserede kursus ejendomsrum, i det stærkt arbejdsdelte uddannelsessystem, i den stærkt funktions- og organisations-

vor nød" har naturligvis historisk multipliceret sig i en del verdslige socialcentre - men dens katedrale karakter er alligevel tydelig. Arbejderbevægelsen har sin egen "treenighed" (parti, bevægelse og kooperat), sin salmebog i Arbejdersangbogen, etc. At arbejderbevægelsens kursus ejendomme kan ses som moderne katedraler, antyder vi i "En oplevelse for livet" (Andersen 1993 (e.a.), p. 248 f).

opdelte fagbevægelse. Til belysning af konfliktens nærvær i diskussionssituationen og i uddannelsen kan det anføres, at Jytte forudgående har udtalt sig kritisk om sammenknytningen mellem organisationsposition og prestige på kurserne. Den skaber utryghed, mener hun:

"Nu er jeg meget politisk aktiv. Også i partiet. Men jeg siger det ikke altid. For nogen gange så kan det virke lidt som en hæmsko. Det var jeg udsat for, dengang jeg selv var ny i systemet. Jeg protesterede hver gang, og jeg gør det stadig. Det er stadig ligesom, det er bedst, hvis der står sådan en alenlang række (poster) under dit navn. I deltagerlisten. Og det synes jeg, det er meget, meget uretfærdigt, for i første omgang der stiller du herovre som individ. Du stiller ikke herovre, fordi du nu ER dit og dat. På mange helt nyvalgte der kan det virke enormt afskrækkende og neddæmpende, at der står "afdelingsformand", og så står der eet-hundrede-og-halvfems andre ting. Derfor siger jeg bare, jeg er sikkerhedsrepræsentant og klubformand. Det er nok i denneher sammenhæng. Særlig i præsentationsrunden. Der er det helt nok."

De konflikter, "vi" har, refererer således både til den umiddelbare kontekst som til verden udenfor. Jytte demonstrerer i dette indlæg et vist blik for, at fagbevægelsen reproducerer nogle uhensigtsmæssige dominansstrukturer. Hun anviser tilmed en løsning: man kan - som hun - vælge at opføre sagligt i stedet for status- eller personorienteret. Samme pointe ligger i det første citat, i formuleringen "indirekte", der kan læses som en formidling mellem det individuelle omgangsniveau med drilleri som form - der her postuleres at fungere godt - og det ydre, samfundsmæssige og organisationspolitiske niveau, som sandelig ikke påvirkes direkte af, at folk går rundt og driller hinanden. Man må sige, at drilleriet på samme tid benævner og fornægter modsætningerne. Temaet "solidaritet" fremtræder så at sige negativt eksponeret.

Jytte anviser altså "drilleri" og senere dette "at komme ud og snakke med hinanden" som vejen til at løse op på konflikterne. Man skal "ud", og det, man skal ud af, må logisk være sin forbundsoffentlighed. Denne pointe fungerer også i forhold til konteksten, som er et tværfagligt kursus: Lige nu er diskussionsdeltagerne faktisk "ude", på "sådan et kursus som detteher". Da først "vi" er etableret i denne fælles fysiske situation, udvider Jytte karakteristikken af Metal til også indholdsmæssigt at gælde KAD, og tilkendegiver, at drilleriet har rummet en kritik: Vi er "ikke et hak bedre" end Metal, som altså (heller) ikke er gode. Indholdet i kritikken er "at man er sig selv nærmest", dvs det modsatte af solidarisk. Formuleringen kommer dog i de efterfølgende sætninger til at referere til et andet kendetegn ved den organisatoriske enhed, et forbund, nemlig en tilfredshed med sig selv - "at være de bedste i egne øjne" - som så igen flytter sig til en positiv karakteristik, ikke af forbundet, men af medlemmerne, for hvem "selvtillid" er godt. Referencen selvtillid fungerer på (mindst) to niveauer, nemlig dels som almen arbejderbevægelsesreference: man skal som del af miljøet turde vurdere sig selv positivt på trods af almen kulturel nedvurdering. Og dels som uddannelsesreference, idet "selvtillid" er en selvstændig dimension i uddannelsens målsætning og

pædagogik. Her fungerer den ofte som kritisk modpol til en mere traditionel faglig orientering, der prioriterer teknisk kvalificering til forhandling vedr. løn- og arbejdsforhold, og den bæres frem af kvindeforbundene som nødvendig forudsætning for dette. Det er en almindelig pointering, at mændene, de skal bare lære tallene; mens kvinderne, de skal også lære at (turde) åbne kæften.

Det er i kraft af referencen til *"selvtillid"* som aspekt af selvtilstrækkelighed, som igen er et aspekt af forbunds(selv)forståelse, Jytte afslutningsvis kan konstatere, at *"os fra lavtlønsgruppen lærer noget af de faglærte"*, hvilket igen vil sige, at *"Guds udvalgte"* fungerer som forbilleder, og altså ikke kun er udvalgte af Gud eller i egen indbildning, men også i psykologisk forstand er udvalgte af deres - anderledes - kammerater. Dertil kommer så, at de naturligvis også ganske ofte er formelt valgte ledere.

Bevægelsen i passagen kan ses konkret af hvilke pronominer, der refererer til hvad: *"Smedene de"* - det er Metal, og dermed Benny, men alligevel ikke Benny, fordi Benny er til stede og dermed en del af os, *"vi"*. Formuleringen er samtaleteknisk mulig, fordi den er henvendt til den eksterne diskussionspartner, RUC-forskeren. - *"Jeg tror"*, det er Jytte som person, helt på samme måde som vi har mødt hende i det andet citat, hvor hun giver udtryk for, at hun mener den individuelle vurdering og at de små kritiske handlinger har en positiv funktion i bevægelsen. - De konflikter *"vi ellers har"* - der er det dels Benny og Jytte, dels KAD og Metal *"rundt omkring"*, men også hele bevægelsen. *"Vi"* der skal *"ud og snakke med hinanden"*, det er forbundene repræsenteret af enkeltpersoner, mens *"vi"* der *"ikke er et hak bedre end Metal"*, det er KAD - men i første omgang ikke Jytte selv. Hun tager først del af ansvaret derved at hun *"indrømmer"*, hvad KAD synes. Derfor kan *"de"* der *"er sig selv nærmest"* både referere til KAD, minus Jytte, samt *"ethvert forbund"*, dvs en almindeligørelse af det problematiske. Det bliver så heller ikke Jytte selv, men *"man"* der lægger det formidlende *"heldigvis"* ind, det *"kan man"* sige, og det gør *"man"*, dvs Jytte, så. Og endelig kan Jytte blive eet med både sig selv og sit forbund i de tre afsluttende *"vi"* der skal have selvtillid, det emfatiske identificerende *"os fra lavtlønsgruppen"*, *"vi lærer noget af de faglærte"* - hvor det sidste så også endelig rummer både Benny som person og Metal som forbund. Endelig får Jytte givet sig selv lov til at være godt tilpas i sammenhængen, på trods af de ting hun ved om sin egen placering - ting, som både hun selv og hendes forbund mener, der bør laves om på.

På *metakommunikativt* eller *psykologisk* niveau, spørger vi hvordan der tales i teksten.

Svaret kan gives på flere niveauer: Ud fra protokollen og båndet kan vi anføre, at der tales *hurtigt*, og *engageret*. Der tales i polariteter, der er *"dem"* (smedene, Guds udvalgte) og *"os"* (i lavtlønsgruppen). Der tales normativt, om at *"ku få"* løst op, om hvad *"vi skal have med"*. Der tales subjektivt og individuelt pointeret i begyndelsen af passagen: *"jeg tror"*, og beskrivende og kollektivt i resten af passagens *"vi'er"* - på to niveauer, dels om KAD, dels om hele bevægelsen. Men i karakteristikken af *"ethvert*

fagforbund" tales der i upersonlig form om "dem". Der tales emotionelt og værdiorienteret (Guds udvalgte, indrømme). Teksten pendler mellem "dem" og "os", fra smedene ("de tror"), over de konflikter "vi" har, over ethvert fagforbund "de" - til "os" i lavtlønsgruppen, altså ikke blot polariserende, men som ovenfor vist med skiftende identifikation med positionerne. På overfladen og i samtalens rum fungerer disse pronominer harmoniserende, deres respektive referencer til forskellige ting forsvinder så at sige i lydbilledet. Endelig tales der upersonligt, i kollektiv form og i 3. person om en tilstedeværende smed, Benny, der altså som person trækkes ind i passagens indforståethed, men i egenskab af smed først forvises, for siden at blive forbillede.

På tredje niveau, det *pragmatiske* - spørger vi: hvordan tales der om hvad? Hvilke strukturer tegner sig i kommunikationen som relation mellem form og indhold, mellem symbol og virkelighed? Her tegner der sig konturerne af den psykologiske scene, der er motor i kommunikationen. Her kan vi se et mønster: der tales harmoniserende om konflikter, og harmoniseringen har forskellig grad afhængig af perspektiv. Jytte startede med at udnævne smedene til religiøse foregangsmænd, profeter og Messias'er, og gjorde det med en distance, som vel blev benævnt "*drilleri*", og først blev vedkendt som kritik, da den også kunne tilskrives hende selv og KAD. Jytte dokumenterer behovet for at øge selvtilliden ved således at være nødt til at dække kritikken af de andre ind bag en selvkritik. "Indrømmelsen" i passagen fungerer således ikke bare som et svar på diskussionslederens gentagne fastholden af, at der er problemer med bevægelsens sammenhold. Selve formuleringen røber modsigelserne mellem Jyttes selvopfattelse og så den, hun tillægger KAD (som bliver et forbund som "*ethvert forbund*", ikke noget særligt, personligt eller kvindeligt). Behovet for et forbillede til at give selvtillid dementerer egentlig at "vi" i KAD "*ikke er et hak bedre end de andre*" ... med hensyn til at være "*de bedste i deres egne øjne*". For så vidt tematiserer Jytte altså problemer med det kvindelige selvværd såvel på individuelt som på forbundsniveau.

Til slut i passagen bliver de kritiserede profeter, som implicit har karakter af undertrykkere, udnævnt til læremestre. Den kritiserede adfærd bliver til forbillede, og de samfundsmæssige forudsætninger for såvel forskelligheder som kritik forsvinder. Her forlader sproget virkeligheden. For når Metal og de faglærte angiveligt har mere selvværd, skyldes det også, at deres arbejde takseres højere i plat lønmæssig forstand, og at deres ideologi kondenserer hele den socialdemokratiske arbejderbevægelses tradition (omend ikke i nogen dynamisk moderniserende forstand). Deres - de andres - selvværd stammer fra objektivt produceret og samfundsmæssig værdsat værdi. Den kan man ikke overtage ved viljens eller uddannelsens hjælp.

Kvindernes ufaglærte og lavtlønnede arbejde ligger nogle gange fjernere fra den værdiskabende produktion, eller det har lavere status i produktionen. Det er ikke individuelt identitetsbærende i samme grad og i hvert fald ikke på samme måde (Becker-Schmidt 1981). Lønssystemer såvel som arbejdsforhold er anderledes. Arbejdet

og den faglige organisering spiller sammen med kønsforskellene i livssituationen som helhed - kvindernes dobbeltsocialisering forhindrer ganske enkelt, at de kan overtage eller tillære sig de faglige traditioner. Klart er det, at det "os" i lavtlønsgruppen skal lære af de faglærte, må være en egenskab - selvtillid - som er højst abstraheret fra sin materielle basis og fra sit psykologiske indhold.

Netop derfor påkaldes forbillederne ikke uden et vist nødvendighedens pres. Der er en realitet, der presser på - om ikke andet så i formidlet form i situationen. Der er et ønske om at leve op til normer (bevægelsens solidaritet) - dvs tilegne sig noget andet, det kulturelt dominerende (fornægte sin anderledeshed), om at være mere end man er (fornægte sit mindreværd), dygtigere til det man ikke kan (fornægte sin særlighed). Der er tale om en identifikation med det bedre eksempel, der her ikke blot verbalt er et forbillede med sakral karakter og frelserstatus. Jytte kan med megen ret tilskrive "*Guds udvalgte*", smedene, denne selvforståelse, fordi de faktisk er kapitalismens mest privilegerede lønarbejdergruppe, fordi de faktisk er fagbevægelsens mest indflydelsesrige enkeltforbund. Det er deres objektive privilegier, der gør det muligt for Jytte tillægge dem, at "*de tror*", de er Guds udvalgte. Hvis Gud er kapitalen, så er smedene i en særlig historisk forstand netop udvalgte, det er ligeså reelt som den kapitalistiske økonomi. Så hvis man vil være "udvalgt", må man blive som de. Dette niveau i Jyttes formulering understøttes tillige af det moment uddannelsen, at her skal man ikke blot skal lære "mere", tilegne sig noget ydre, men også derved udvikle SIG, ændre sig selv. Jytte taler den fagpolitiske kvinde frem som endnu et fremmedbestemt kvindebillede (jvf. afsnit 3.1.4).

Smedene repræsenterer nemlig på trods af og på grund af deres samfundsmæssige placering samtidig en modstander indenfor bevægelsens egne rækker, f.eks. fordi de ikke er solidariske. De repræsenterer på samme tid det kapitalistiske arbejdsmarked, og den kapitalmagt, de - modsat "os" - er på talefod med. De er del af bevægelsen, noget man skal være solidarisk (identisk) med, evt. også i kraft af en overgribende fælles værdi, solidariteten. Men de er for Jytte også noget andet, "*Guds udvalgte*" og som sådanne hævet over, fritaget for verdslige hensyn. Jyttes store verbale holmgang med sit eget og KAD's forhold til smedene afslører, at når hun lykkes med at få pålagt sig selv og "*os i lavtlønsgruppen*" at "*lære noget*" af smedene, så har hun på trods af en masse realiteter, på trods af sine egne oplevelser, og på trods af hidtidig KAD-lærdom, sat sin energi ind på at identificere sig med en aggressiv overmagt, med aggressor. Aggressor er hendes egen bevægelse, hvis solidaritetsbegreb er insensitivt, og dermed usolidarisk og hyklerisk. Det er det netop fordi den som kollektiv har indoptaget - identificeret sig med - kapitalmagtens strukturer og værdier. Jytte går nu med ind i denne kollektive identifikation. Hun identificerer sig via det afpersonaliserede forbundsbegreb med smedene, bevægelsens egne Judas'er, med kapitalens begreb om lønarbejderinteresser - det rent kvantitative og formelt magtorienterede.

Skal vi føje yderligere dimensioner til analysen, og sammenfattende spørge "hvorfor" rammer vi et niveau, hvor samspelet mellem svarene på hvad der tales om, hvordan, der tales, og hvordan, der tales om hvad måske tegner sig - det i sammenhængen bedste bud på en dybdehermeneutisk fortolkning af passagen, på forståelse af "hvorfor", det intentionelle eller motivationelle niveau i kommunikationen.

Her kan situationens autoritetsforhold, og dens kønsrelationer bidrage til en forståelse af dynamikken i det tilsyneladende ubegribelige, at Jytte som ufaglært og som kvinde identificerer sig med fagpolitiske værdier, der i hvert fald umiddelbart, og - i situationen fastholdt af diskussionslederen også på længere sigt opretholder hendes afmagt som kvinde, individ - som køn og forbund.

Situationens autoritetspres er betragteligt, fordi Benny og Jytte i deres forskellighed begge repræsenterer bevægelsen og FIU overfor diskussionslederen som ekstern forsker, som "kritisk kammerat", RUC og LO's ønske om en effektvurdering. De er ikke neutrale informanter, men begge dybt plantede i bevægelsen, og deler i situationen helt eksplicit et ønske om overfor forskeren at illustrere bevægelsens fortræffelighed. At forskerens eksterne fortræffelighedskriterier er nogle andre - at han f.eks. sidder og spørger videre til noget, de begge finder åbenlyst ubehageligt, fordi hans analyse af bevægelsens realitet er en anden end deres, kan Benny og Jytte i situationen sandsynligvis alene fornemme, eller gradvis lytte sig frem til i diskussionen. Men selvom de forstår ham, forvirrer han dem. Han er en ven af bevægelsen, en kammerat som de selv, ellers ville han ikke have været der. Men han er også en ekstern "observatør", der skal overbevises. I diskussionen som helhed er der lange passager, hvor Benny og Jytte finder fællesnævner i deres ellers meget forskellige oplevelser af uddannelsen, af kurset og af fagbevægelsen "til ære for" forskeren.

Sagt med Leithäusers begreber: temaet er bevægelsens fortræffelighed, horisonten er den organiserede arbejderbevægelses. Eller med Becker-Schmidt: Begge vælger systematisk at fremstille de forenelige og de positive poler i deres ambivalenser. På grund af deres forskellige subjektive og objektive situation, og deres faktiske forskelligheder, gælder deres positive besætninger i de fleste tilfælde helt forskellige ting. "Fællesmængden" ligger derfor gennemgående på et ret højt abstraktionsniveau, ligesom enigheden, som jeg er i gang med at vise det, kun kommer i stand gennem betragtelige verbale redigeringer.

Forskeren repræsenterer altså en ydre og på sæt og vis overgribende realitet: Bevægelsen - og dens individer - skal forklare sig overfor ledelsen (FIU-komiteen/LO) og resten af samfundet. To forskellige normative niveauer, der objektivt ikke kan tilfredsstilles samtidig - forenet i hans skikkelse.

En tilsvarende normativ double-bind befinder Jytte og Benny sig i overfor hinanden. Jytte kan ikke være redelig overfor sig selv og sit forbund uden at genere Benny, og

Benny kan ikke vedkende sig sine privilegier uden at komme i konflikt med situationens ideologi og diskussionens tema: solidariteten.

Men objektivt anskuet, ud fra privilegier, status, formel såvel som uformel autoritet, så er Benny autoriteten. Som Jytte da også ender med at udnævne til læremester, til identifikationsfigur. Bennys person bliver i denne passage, det der gør det muligt at udholde alle modsigelserne.

Modsigelserne i en sådan identifikationsproces fremtræder analogt med processerne i den ødipale fase, hvor barnets ønsker og tilbøjeligheder til at besidde en forældre trues af den anden forældre. Med de kønsforskelle, der nu er, i den måde fasen specifikt gennemleves på, så er det imidlertid kendetegnende, at ønskerne må underordnes autoriteterne, og drifterne må omdisponeres for at barnet kan leve videre i den sociale realitet, som familien, og i videre forstand samfundet, udgør. Den kvindespecifikke mønster, hvor pigen må identificere sig med den mor, der både er/var hendes primære objekt og hendes rival er særlig modsætningsfyldt. Man kan sige, at det i denne sammenhæng er KAD, der symbolsk modsvarer dette identifikationsniveau. Det er ikke Benny eller Metal, der erklærer sig åben for læring eller forandring. En konfliktorienteret identifikation med KAD ville kunne siges at "individuere" Jytte som erfaringspotent medlem af en konfliktfyldte familie, men den ville fordre en subjektiv disposition i retning af (mere) autonomi på bekostning af (mindre) intimitet, en betrædelse af "den paradoksale vej" via intimitet til autonomi.

Men Jytte markerer netop ikke overfor den maskuline autoritet ved at insistere på sin - fascinerende - anderledeshed. Hun underlægger sig - fremtræder i situationen fikseret i en efterligning - og i denne tolkning en identifikation - med den maskuline overmagt. I familietermerne er det ikke blot en far-datter-relation, vi ser i passagen, det er en etablering af Jytte som "fars pige". For Jytte erklærer sig villig til at lære, til at blive ligesom de faglærte, som mændene, som Guds udvalgte. Dermed underlægger hun sig ikke blot traditionelle faglige værdier og politikker, hun maskuliniserer tillige sine egne idealbilleder⁴⁶.

⁴⁶ I dansk sammenhæng er faridentifikationen blevet fremhævet som forklaringen på vellykkede kvindelige (mellemlags-)karriereløb (Sjørup & Christrup 1990), hvilket næppe kan anfægtes empirisk. Det forekommer imidlertid tvivlsomt, om de med identifikationen forbundne omkostninger, f.eks. de latente ambivalenskonflikter, der følger af accepten af den maskuline vej, er forbeholdt de ufaglærte kvinder, som dette studie helliger sig. Endvidere er en sådan identifikation som familial figur forbundet med en bestemt socialt struktureret driftsskæbne for den tredje part i den ødipale trekant - moderen, der netop også er blevet "ofret" af datteren (f.eks. Frastein 1980). Det blev i marts 1995 fremhævet som paradoksal generationspointe af Ulrike Prokop ved hendes besøg på RUC: Den nuværende voksne kvindegenerations "frigørelse" til arbejdsmarked mv. rummer også en dimension af identifikation med patriarkatet og en "ofring" af modergenerationen på dette fremskridts alter. En nøjere analyse forligger mere generelt pointeret omkring "kvindelig autoritetstro" eller "autoritære dispositioner" (ty.: Autoritarianismus) i Prokop 1995.

Nu er passagen som flere gange sagt kontekstproduceret. Ser man den imidlertid som spidseksempel på en tænkelig læreproces i FIU, er der tale om en ikke ubetydelig acceleration af selvundertrykkelse. Selvom Jytte eksplicit bærer nogle af KADs positive og selvtilidsfyldte billeder "til skue" - hun ER en kæk person, og som vi ser formulerer hun sig godt - så skal der ikke mere til end den fysiske tilstedeværelse af en ekstern dobbeltkommunikerende mand og en rigtig levende smed, før der viser sig en åbenbart tidligt og dybt indsocialiseret evne til at harmonisere en situation - på bekostning af egne interesser.

I rapporteringen af FIU-effektrundersøgelsen, "En oplevelse for livet" (Andersen (e.a.) 1993) indgår citatet som sagt i en sammenhæng, hvor tværfaglig uddannelse generelt vurderes som mere udbytterig end forbundskurser. Det er i grunduddannelsessammenhæng ikke nogen uventet pointering, idet grunduddannelsen for det første er tværfaglig, og for det andet i sit indhold opgraderer tværfagligheden systematisk. Også interviewteknisk er bekræftelsen af tværfagligheden forudsigelig: En kommunikation der foregår i et tværfagligt defineret rum vil afspejle rummets implicite normativitet. Det er en elementær viden om kontekstafhængigheden af kommunikation overhovedet, som forstærkes af magt- og autoritetsforholdene i en evaluerings-kontekst.

I "En oplevelse for livet" kommenterer vi Jyttes udsagn i sammenhæng med en række andre, og udnævner selve benævnelsen af modsætningsforholdene til en dyd:

"Drilleriet, det at finde en facon med dem fra de andre forbund - faglært/ufaglært - eller fra en anden sektor - privat/offentlig - det spiller altså en stor rolle for deltageres oplevelser." (Andersen e.a. (1993) s. 160).

På baggrund af ovenstående analyse kunne man imidlertid spørge, om ikke benævnelsen af modsætninger i termer af "drilleriet" ikke nærmere rummer og harmoniserer de psykiske ambivalenser, som fagbevægelsens og deltageres objektive modsætningsforhold afsætter. Uddannelsesrummets distance bruges i så fald til at afforpligte kommunikationen - hvad vi i "En oplevelse for livet" kalder for "feriens distance" - i modsætning til en analytisk distance, der er erfaringspotent. Den følelsesmæssige harmonisering, som det fælles fysiske rum nødvendiggør, overlejrer den kognitive erkendelse af modsætningerne, og drilleriet bliver en aftematisering.

Det skal som randkommentar bemærkes, at der faktisk eksisterer forskellige opfattelser i Jyttes forbund af både solidaritetsproblemet i forhold til de faglærte og kønsforholdet, ofte diskuteret i forhold til SID. Det opfattes almindeligvis således, at der er en traditionel faglig fløj af KAD'ere, der er så identificeret med rollen som "fars pige", at elementære kvindebehov - vel at mærke voksenkvindebehov, såsom rum til forplantning og børnepasning og kvindelige kulturelle værdier til forskel fra spejderpigens behov - også for kvindeforbundet forsvinder ud af det faglige arbejdes synsfelt.

En angiveligt yngre, mere feministisk præget fløj i KAD problematiserer dette åbent, og søger at stille faglige krav med udgangspunkt i kvindelige hverdags erfaringer og værdier. I forhold til de psykodynamiske spil, som jeg har eksponeret i Jyttes formuleringer, repræsenterer den yngre, feministiske fløj altså et "højere" individuering-niveau, der vil finde solidaritet med faglærte og med mænd ud fra en analyse af de grundlæggende forskelligheder, og stille krav om solidaritet med forskellige ting - ikke kun kvantitative. Det er fra denne gruppe, FIU-effektundersøgelsens påpegnings af at mange deltagere var meget tilfredse med FIU, og især at mange flere kvinder var endnu mere tilfredse med FIU, blev mødt med skepsis. Man må naturligvis forskningsmæssigt fastholde, at udsagn er udsagn, og at statistisk og kvantitativt belyst, der ER, også KAD's medlemmer meget tilfredse med FIU - f.eks. også pga af undervisningens instrumentelle nytteværdi i det faglige arbejde, som det nu engang foreligger defineret i hverdagen. Men man kan også sige, at afdækningen af dynamikken i en Jyttes omgang med de indre og ydre autoriteter, viser, at kritikken har fat i en reel modsætning under de verbale udsagn.

Modsætningen ligger i selve fagbevægelsens grundlag: På den ene side den faglige avantgarde, her konkretiseret og næsten personaliseret som "smedene", der fungerer som historisk løn-lokomotiv "viser vejen" i den traditionelle interessekamp; på den anden side det forhold, at deres politiske mandat kun kan udmønte solidariteten gennem at opføre sig konkret usolidarisk. Anskuer man dette historiske dilemma analytisk fremstår der på flere niveauer mulighed for at afprøve ny politiske mandater (jvf. Negt 1989, Morgenroth (e.a.) 1994). Når det ikke sker i hverdagen eller i uddannelsen, er det formentlig fordi magthierarkiet og kommunikationsstrukturen aktiverer psykiske figurer fra de kvindelige kammeraters livshistorie (autoritetskonflikten og identifikationsforsøget) og hverdag (ambivalenstolerancen). At åbne for den gensidige erfaringsudveksling på en mere tematiserende måde ville kræve et mere åbent rum ...

4.3 Tekst, tolkning og validering

4.3.1 Tema, gruppediskussion og dybdehermeneutisk tolkning

Tolkningen i det foregående er foretaget under inspiration af de tolkningsprocedurer, som er udviklet i tilknytning til det efterhånden empirisk stærke bevidsthedsteoretiske projekt om "hverdagsbevidstheden" - den såkaldt dybdehermeneutiske teksttolkning (Lorenzer 1970/75 & udbygget 1986). Tekstens produktionssammenhæng er i overensstemmelse hermed en *tematiseret gruppediskussion* (Volmerg 1977, sml. Cederstrøm 1991, Olsén & Nielsen 1981). Opfattelsen af gruppediskussionens funktion i forskningsprocessen i det teoretiske forlæg udviklet sig fra en hensigt om, at dette felt skulle reproducere en "typisk hverdagssituation" (Leithäuser (e.a.) 1977) - og dermed hverdagsbevidsthedens mekanismer, hen til mere åbne og forandringsorienterede gruppediskussioner. Det skyldes dels forskernes konkrete erfaringer (Leithäuser, Volmerg & Volmerg 1983), dels teoretisk kritik, som gik på at reproduktionen af den typiske hverdagssituation snarere ville medvirke til blokeringer end bevidstgøre dem. Eller på godt dansk: at forskerne i det oprindelige empiriske forskningsdesign var så ivrige efter at dokumentere hverdagsbevidsthedens funktioner, at de glemte det kritiske og frigørende formål med overhovedet at udvikle begrebet (Olsén og Nielsen 1983). Men det skyldes også, at det empiriske projekt konkret har haft form af aktionsforskningslignende samarbejder med medarbejdergrupper på virksomheder, aktiviteter der i sig selv måtte være forandringsorienterede. Programmatisk formulerer Birgit Volmerg det sådan, at forskningen er "udviklingsforskning". Dette begreb er altså udviklet som en læreproces, der også var forskernes.

Den kvalitative empiri i FIU-effektundersøgelsen består af en lang række forskellige tekster⁴⁷. Enkelte har form af eksemplarisk gennemførte gruppediskussioner, mens andre mere ortodokst i overensstemmelse med projektets karakter af evaluering er åbne gruppeinterviews (jvf. kap. 5, se også Andersen (e.a.) 1993, s. 49 ff). I gruppediskussionen er den teoretiske forforståelse udmøntet i et tema - i diskussionen mellem Benny, Jytte og diskussionslederen er det solidaritetens betydning. Der samtales ikke direkte ud fra videnskabelige forforståelser; hverken ud fra den samfundsmæssige analyse af fagbevægelsens krise eller ud fra bevidsthedsteoretiske skemaer. Gruppens og de enkelte diskussionsdeltageres subjektive erfaringer, sådan som de produceres i situationen, er det centrale. Diskussionslederens opgave er at fastholde temaet, hvilket ikke altid er lige enkelt, fordi det jo ifølge selve den teoretiske grundforståelse dukker op i mange former, på mange niveauer, ja ligefrem i forklædninger. Men kommunikationen ud fra temaet afdækker dog - som også ovenfor - nogle dybere

⁴⁷ På samtlige observerede uge- eller tougers kurser blev der gennemført fra een til fire gruppesamtaler af 1 eller 2 timers varighed.

betydningslag i det; temaet præciseres. Det karakteristiske ved en tematiseret gruppediskussion, sådan som den efterhånden er udviklet og revideret af Birgit Volmerg, m.fl. med inspiration fra gruppediskussionens klassikere, bl.a. Mangold (1960) og Cohn (1976) og i stadig vekselvirkning med sin teoriramme, hverdagsbevidsthedsyndromet (jvf. også Negt (e.a.) 1991, Morgenroth 1990, Morgenroth (e.a.) 1994) er konkretheden, forpligtetheden på et fælles udgangspunkt, på situationen og på gruppens status af selvstændigt subjekt. Diskussionen er dynamisk, åben, deltagerne forandrer synspunkter, lærer af hinanden - det gælder også diskussionslederen.

Ideelt betragtet giver den temacentrerede gruppediskussion, qva sit tema, mulighed for at erfaringer formuleres på samfundsmæssigt eksemplarisk vis. Den er "feltet", eller det første hermeneutiske felt, dvs stedet hvor tekstproduktionen grundlæggende finder sted. Temaet skal være relateret til deltagerens umiddelbare erfaringshorisont, det skal i objektiv forstand være fælles, og det skal i sig selv rumme væsentlige konfliktflader. Kriteriet for analytisk at definere "konfliktflader" er både samfundsvidenskabeligt og psykologisk - forforståelsen af de mulige tematiseringer i en given kommunikation er, at de skal være såvel historisk som subjektivt relevante. Forforståelsen - eller mere præcist forforståelserne - i en given sammenhæng handler om at tænke mulige temaer såvel som mulige horisonter. Det kan man som involveret forsker gøre så godt, som det nu er muligt, gennem at forpligte sig på perspektivskift, der også er teoretisk begrundet eller ligefrem pålagt. Forforståelsens teoretiske (eller videnskabelige) velbegrundethed dirigerer imidlertid ikke kommunikationen. Det er simpelthen alene gennem sin karakter af "irritation" eller "opfordring" til den umiddelbare erfaring eller hverdagsbevidstheden, temaet virker dynamisk.

Direkte relateret til de foranstående læreprocessteoretiske pointer, er det hverdagsbevidsthedens fortrængte lag eller ambivalenskonfliktens skjulte struktur, der provokeres og får mulighed for at folde sig ud. Temaet er i teoretisk forstand overførsobjekt, og fungerer som sådant både for diskussionslederen og de øvrige deltagere. Hvis diskussionslederen ikke har del i den fælles interesse, vil hans/hendes deltagelse simpelthen blokere kommunikationen. Samtidig er diskussionslederen naturligvis bevidst om temaet og dets begrundelsessammenhænge på sin særlige måde. Han/hun skal fastholde det, bringe det tilbage i kommunikationen, når det glider ud, forholde sig til dets vekslende fremtrædelsesformer, etc. Alternativt kan man også godt forestille sig, at man som diskussionsleder "opgiver" temaet. I den efterfølgende tolkning i sit eget (andet) hermeneutiske felt reflekteres diskussionslederens bidrag naturligvis særligt i processen hen mod indkredsning af temaets "scene".

Derfor producerer den tematiserede gruppediskussion ikke endegyldige sandheder, eller illustrationer af teoretiske pointer. Den producerer i heldigste fald billeder af bestemte grupper socialt indlejrede, og modsætningsfyldte bevidsthed, sådan som den kommer til udtryk i bestemte, nøje reflekterede situationer. F.eks. kan man sige,

at måden teksten bliver til på allerede foregriber en del af tolkningen af den latente bevidsthed, den eksponerer. Der er substantielt set ingen hårtrukken grænse mellem faserne, men der er teknisk definerede arbejdsfaser. Metoden er nøje afgrænset i forhold til positivistisk kontrollerbare og standardiserede procedurer (Volmerg, op.cit., Cederstrøm, op.cit.). Det fører frem til selvstændigt definerede valideringsprocedurer, der kan omfatte alle faser i arbejdet. Den vil jeg skitsere som afrunding af dette afsnit.

I den just foregående analyse af diskussionen mellem Jytte, Benny og forskeren fra RUC kan man identificere, hvad tolkningsproceduren udnævner til en "kernesætning" (Volmerg (e.a.) 1986, p. 269 ff), ud fra kriterierne: at den formulerer modsætninger, har et klart perspektiv og er adresseret. Og fordi den siger så uendelig meget mere end sit referentielle indhold. Man kan nemlig identificere udsagnet: "*Nu smedene, de tror, de er Guds udvalgte*".

Jeg har også valgt passagen som analyseeksempel, fordi den er eet af effektundersøgelsens mere teoretisk konsistent producerede stykker empiri. Derudover har passagen fremprovokeret en ret "eksemplarisk forløbende" tolkningsprocedure i overensstemmelse med den, jeg sammenfatter i det foregående og i det følgende. Den forekom ikke bare mig, men flere i forskergruppen markant selvmodsigende. Den var "for meget", som man siger i hverdagssproget. Som det skulle være fremgået, indgår sådanne subjektive irritationer i denne teoretiske ramme på godt og ondt som arbejdsredskab. Undren over, hvad man ikke kan få mening i, er eet af kriterierne for ordning og sekvensering af tekstmateriale. Forskersubjektiviteten står ikke udenfor processen, spontane irritationer undertrykkes ikke som uprofessionelle forstyrrelser; de anskues som specifikke historiske og kulturelle træk og som produktionsbetingelse for såvel teksten som tolkningen. Det er ikke sådan, at spontane irritationer styrer forløbet, tvært imod sikres det, at de reflekteres kritisk. Undertiden kan de afskrives som vilkårlige udtryk for forskersubjektiviteten. Ofte vil de imidlertid blive integreret, fordi de har fungeret som udtryk for, at samtalen, situationen eller teksten har rummet noget interessant. Kriteriet for hvad der er interessant er kommunikativt. Teksterne læses og analyseres udførligt af flere involverede forskere, og de respektive oplevelser/læsninger krydscheckes i flere omgange (se f.eks. Negt (e.a.) 1991, p. 3ff). Herefter sekvenseres teksten som første bud på en orden, der gør tolkningsarbejdet praktisk muligt. I og med at sekvenseringen foretages er tolkningen fsv. allerede godt i gang. Den efterfølgende tolkning kan afdække flere betydningslag i teksten, og det kan meget vel føre til at den sekvensering, man umiddelbart syntes at kunne enes om, alene gælder for tekstens overflade.

Analysen af Jyttes tale skal blot foreløbigt demonstrere, at et kvalitativt materiale rummer flere betydningslag. Allerede anvendelsen af citatet i afrapporteringen af FIU-effektundersøgelsen dokumenterer, at dets referentielle indhold peger i forskellige retninger, at der er følelsesmæssige grunde til den evalueringsmæssigt glimrende konklusion: at tværfaglige kurser er godt! Smedene er Jytte ikke venlig stemt, men de

er alligevel del af det samme "vi" på flere planer. Den følelsesmæssige modsætning rationaliseres indenfor den organisatoriske sammenhæng, den tværfaglig uddannelse, hvilket umiddelbart opgraderer betydningen af selve den situation, man sidder og taler i. Bemærkningen har flere funktioner, både som oplødnings- eller løsningsstrategi for det benævnte dilemma, men også som faktor i etableringen og bekræftelsen af gruppen som gruppe. Som referentielt betydningslag besvarer udsagnet flere af undersøgelsens hovedspørgsmål - nemlig spørgsmålet om de tværfaglige kursers popularitet og politiske anvendelighed. Så det får lov at stå med udsagnet, "*at det er godt at komme ud*". Analysen dokumenterer imidlertid, at citatet også rummer et situationelt udsagn om undertrykkelse af en række kollektive erfaringer - nemlig mændenes og ideologiens usynliggørelse af kvindeerfaringer. Det er vel at mærke teksten selv, der fortæller dette. Det er ikke Jytte (eller Benny eller diskussionslederen) eller fagbevægelsen eller den kulturelle kontekst eller mig som forsker, der producerer teksten eller tolkningen. Begge dele bliver til i et samspil, som ikke kan forstås uafhængig af nogen af os.

Når passagen trækkes frem blandt mange sjove og begejstrede, på samme tid helhjertede og selvmodsigende udsagn, er det ikke fordi det skal illustrere nogen i forvejen stadfæstede teoretiske antagelser om fagbevægelsens dilemmaer eller om kvindeundertrykkelse i organisationer. Forforståelser vedr. det første definerede vidtgående effektundersøgelsen, og i afrapporteringen anvendes citatet som nævnt illustrativt til spørgeskemabelysningen af deltagertilfredshed med selve undervisningen og med uddannelsen. Den subjektive omgang med fagbevægelsens kerneværdier som f.eks. solidariteten var ikke dagsordenssat i sig selv, den var - skulle det vise sig - tematiseringspunktet mellem uddannelsens udspil og deltagernes erfaringer. Kvindespørgsmålet eller kønsrelationen er noget helt tredje - ikke på dagsordenen i selve undersøgelsen, men tordnende igennem i det empiriske materiale - hvorfor det også er løbende beskrevet i afrapporteringen. I denne sammenhæng er hele netværket af forforståelser (af fagbevægelse og samfund, af hverdagsliv og kvindelige ambivalenser, etc., etc.) relevante, fordi de er en integreret del af min læserbevidsthed. De bliver dimensioner i min læsning. Men de har ikke karakter af hypoteser. Tolkningen bliver simpelthen til gennem dem - ikke når de "bekræftes" ved, at nogen f.eks. siger noget, der ligner, for netop dette sker ofte indforstået, usynligt. Oftere når de anfægtes, eller når der sættes noget helt andet og uventet i tale. Som når tematiseringen af solidariteten i hverdagen og på arbejdspladserne kortsluttes i en småflirtende, stærkt adresseret og logisk set fløjtende selvmodsigende udtalelse, som Jyttes. Så vågner man som forsker op og drives bevidsthedsmæssigt frem og tilbage mellem sine teoretiske forforståelser af substansen, af bevidsthedernes arbejde - og atter tilbage til teksten. For det er teksten, der skal tale, den skal ikke "tilskrives" betydning udefra. Læser man dens forskellige lag som et spektrum af betydninger, fortæller den selv.

Ligeså teoribaseret læsningen er - ligeså lidt er det altså nogen pointe, at teorien i positivistisk forstand skal bekræftes som teori, eller at der, som det ofte hedder i kvalitative studier, skal formidles mellem teori og praksis, eller mellem teori og empiri. Pointen er, at det psykoanalytiske tolkningsperspektiv måske kan fange betydninger, som andre tolkningsprocedurer - heller ikke kvalitative - ikke får fat i. Tilgangen er simpelthen deltagersolidarisk på et højere plan, eller, om man vil, på et dybere niveau. Eksemplet viser jo, at der er en række modsætninger i FIU-deltagernes erfaringer, der ikke kan artikuleres i den situation uddannelsen tilbyder som lærerum, et lag af erfaringer, som systematisk fortrænges, for atter at vende tilbage i sproget, dels som løsrevne klicheer, dels som deres egen modsætning. Jeg har ikke afdækket nogen psykologisk sandhed om hverken Jytte eller Benny som individer, men et mønster i en specifik kommunikation og en række specifikke betydninger, som de to producerede i en specifik situation. Og som jeg af andre grunde kan argumentere for må være eksemplarisk, fordi jeg kender de sociale realiteter, der refereres til.

Disse sociale realiteter må man naturligvis kende nøje, ligesom man må kende tekstens sociale kontekst. Både de sociale realiteter og den sociale kontekst, forstået som produktionsbetingelserne, er til stede i teksten. Den er ikke produceret i noget socialt vakuum, men netop i en gennemstruktureret og dybt forventningsbehæftet situation.

Birgit Volmerg (Leithäuser & Volmerg 1985, s. 131 ff) skitserer tre principielle socialpsykologiske forståelsesbarrierer, som teksten - og f.s.v. ethvert andet empirisk eller teoretisk materiale - er op imod. Hun taler om barrierer hos forskeren, i selve feltet og om forskningsspecifikke barrierer. Ved det sidste forstår hun strukturelle hindringer, der stammer fra den videnskabelige traditions konventioner og rutiner, institutionelle normer, mv. Forskerens selvreflektion må omfatte alle tre niveauer og bestræbelserne går mod en bevidst administration af dobbeltheden af engagement og distance. Man skal "kaste sig ind i" besværlighederne, for atter at distancere sig. Denne kvalificerede og dynamiske "væren i feltet" skal rumme forskerens arbejde med at blive bevidst om og bearbejde de modstande, som han/hun selv måtte have mod at opfatte den interaktion, han/hun indgår i, men også de modstande som derved (re)produceres i feltet. Hvis den videnskabelige institution i al sin besværlighed er tilstede i et i forvejen kompliceret og modsætningsfyldt felt, personificeret af en særpræget forskerpersonlighed - så er disse forhold også til stede i teksten. Og hvad man i kraft af sine blinde pletter har katalyseret frem i feltet, kan man så efterfølgende netop ikke få øje på i tolkningen. "Trekanten" er, siger Volmerg malende, "fyldt op med skrammel" ("allerlei Gerümpel") der blokerer udsigten og står i vejen for forståelsen.

Baggrunden for sådan et arbejde er psykoanalysen som metateori (Freud), af teorier der formidler dens erkendelser til en samfundsmæssig praksis (Lorenzer), og af den bevidsthedsteoretiske metodologi (Leithäuser & Volmerg). Den psykoanalytiske inspiration kan erlægges som videnskabsteoretisk reference, men ikke som teori, der skal tages i anvendelse. Man anlægger en læsepraksis, åbner sig for teksten og oplever

den. Der er ikke nogen bestemte teoretiske pointer, der skal udnyttes, nogen teori der skal belægges. Tværtimod er tolkningen i sig selv en kreativ proces med sociale og psykologiske dimensioner (jvf. Nielsen 1993, s. 120). Processens dynamiske karakter fremmer forståelsen af og - i faser - indlevelsen i teksten, men den kan også fungere begrænsende. Derfor skal selve processen medreflekteres, tolkningen er så at sige en del af sin egen genstand. Man følger f.eks. ikke blot sine ideer med en refleksion af, at man fik dem, under hvilke omstændigheder, hvornår, eller om det var en rar oplevelse - man spørger også modgående, hvorfor man ikke fik den modsatte ide. Forskerkollektivet kan arbejde aktivt med på, at en sådan vekslen mellem indlevelse og analytisk distance bliver mulig.

Dertil kommer så forskningsmaterialets karakter - af tekst. Tekster kan ikke psykoanalyseres, de kommunikerer kun een vej. Man må stille sig tilfreds med den kontekst, som teksten selv definerer, og man er henvist til at finde anknytningspunkter for sin forståelse i dén. At arbejde tæt til teksten selv er en klassisk pointe i hermeneutisk orienteret forskning. Det særlige ved den psykoanalytiske forståelse er ambitionen om at begribe mere end det manifeste indhold og mere end det latente indhold - nemlig at finde de betydninger, der er udeladt af sproget (jvf. Lorenzer 1975/70 samt afsnit 4.4 nedenfor). I denne eftersøgning etableres sideløbende en forståelse af de mekanismer af psykologisk og social karakter, som får den sproglige meddelelse i stand, samtidig med at de holder styr på alt det, der ikke siges. Birgit Volmerg kalder det tekstens "underverden" - til forskel fra individets ubevidste.

Forståelsen af tekstens produktionsbetingelser medfører, at den ikke kan forveksles med individuel subjektivitet eller identitet. End ikke når der er tale om tekster der er vidtgående præget af individer - f.eks. interviews - er teksten identisk med personen eller bevidstheden. (jvf. Leithäuser & Volmerg 1979, p. 120 f). Faktisk er det ikke så meget den talende tekstproducent som individ eller vedkommendes ubevidste lag, som er i focus i tolkningsforløbet. Det er i mindst lige så høj grad produktionsbetingelserne, situationen - der nu foreligger som tekst i sprogligt objektiveret form.

Drivkraften i eksemplets - Jytte, Benny og forskerens/diskussionslederens - kommunikation er altså ikke blot produceret i samspillet mellem de tre talende mennesker. De repræsenterer hver deres subkultur i kultüren i hver deres særlige livshistoriske erfaringsvariant. De etablerer gennem *ord* en fælles reference, men det tema, de taler om - solidariteten - forbliver subjektivt forskelligt. Den tolkning, jeg foretager, rummer atter ny perceptioner. Min teoretiske forforståelse, mit konkrete kendskab til FIU, og de kulturelle betingelser, jeg som kvinde har til fælles med Jytte, hhv. som forsker tilfælles med diskussionslederen afdækkes (i hvert fald delvis) i tolkningen. Der produceres et mønster, som er dét mønster, jeg som een af arbejderbevægelsens "kritiske kammerater" har sét.

Selvfølgelig hænder det, at teksten eller tolkningen eksponerer momenter af personligt vanvid. Men den indvending, som tolkningsproceduren ofte møder - at psykoanalytisk orienterede tolkninger fungerer i kraft af individuelle psykopatologier - er forkert. I en tekst, der som ovenfor, handler om samfundsmæssigt velkendte og velbegrundede konflikter, er det ret tydeligt, at der her "blot" er tale om en psykisk bearbejdning af et faktisk modsætningsforhold, og forskerens - dvs min - spejling i situationen og antydningen af en mulig fælles grundkonflikt er næppe kontroversiel. Andre tekster kan byde på mere eksotiske problemer og på principielle "uoversætteligheder" mellem tekstens lag af betydning. Iflg. Leithäuser & Volmerg er etnopsykologien og etnopsykoanalysens krav om refleksion af eget kulturelle udgangspunkt derfor en vigtig inspirationskilde til enhver kvalitativ selvrefleksion, ikke blot til den psykoanalytisk orienterede.

4.3.2 Forskeren og forskerpersonligheden

Det er naturligvis et argument for ordentlig selvrefleksion og for forskere på et vist niveau af personlig afklaring - men det handler ikke om at undgå konflikter. Hermed udfordrer arbejdsmetoden hverdagspraktisk en række traditionelle, individualiserede og konkurrencebelagte rutiner i den "videnskabelige hverdag" også sådane, som arbejder kvalitativt med tekster (en udmattelsesprocedure er malende beskrevet hos Kvale 1984/92). Forskningen lever faktisk af, at objektive og subjektive særligheder støder sammen og gestalter ny betydninger. Idealet er ikke en "ikke deltagende" eller alvidende forsker, men snarere et kommunikativt fællesskab af samarbejdende, forskellige og gensidigt kompletterende forskere. Den tolkning, det "resultat", der opstår, kan ikke skilles fra deres tolkningsproces. Den er medie for indholdet, og ingen af delene kan objektiveres selvstændigt. Når man forstår teksten, forstår man samtidig den proces, der har ført frem til forståelsen. Heri produceres meningen simpelthen. Man kan altså ikke tale om forkerte eller rigtige tolkninger, kun om tolkninger med forskelligt perspektiv, af forskellig art, relevans og rækkevidde. Den videnskabelige legitimitet, tolkningens plausibilitet og dens teoretiske begrundelse indplacerer sig i dette felt. Man udvikler sin tolkningskompetence gennem praksis, og da man selv er del af processen, udvikler man i tilgift nogle skærpede forståelser af sig selv og hinanden.

Det kan eksemplificeres ud fra min analyse af Jyttes tale som tekst. Jeg sidder som kvinde med bevidsthedsteorien som primær faglighed i en gruppe af mandlige fagbevægelses- og uddannelsesforskere med samfundsvidenskaben som faglig prioritet. De fleste har større institutionel anciennitet end jeg, og et par stykker også højere formal akademisk status. Den situation Jytte sidder i - et møde - med en mandlig kollega, der har større status, og een ekstern forsker, der har hele systemet i ryggen, kender jeg udmærket autoritetsstrukturen i. Den pågældende forsker er også min projektledelse, seniorforsker, i faser af arbejdet min vejleder og i andre faser min

kæreste. Jeg kender oplevelsen af diffus utilfredshed i situationen, som bagefter kan forstås som double-bind, og siden som ret reelt dilemma - om man kan eller skal insistere på sin oplevelse - f.eks. en tolkning - eller om man skal få situationen landet på benene, evt. på bekostning af et par pointer.

Om man som kvindelig uddannelsesforsker ligefrem er under et latent regressionspres, eller om man igennem sin meriterings særlige karakter løbende identificerer sig med aggressor, kan jeg ikke p.t. overskue gyldigheden af for mit eget vedkommende, men den strukturelle mulighed eksisterer. Det gør den ikke blot som potentielt samspil mellem den maskulint prægede autoritetsstruktur i institutionerne og den individuelle psyke, men også i den voksne kvindegenerations samfundsmæssigt betingede identifikationsmuligheder (jvf. f.eks. Sjørup & Christrup 1990) samt som strukturelt træk i universitetsverdenen (Becker-Schmidt 1987a). I disse år, hvor megen vidensproduktion foregår enten under meritpres eller er spundet ind i økonomiske relationer til eksterne rekvirenter, og har formål der rækker ud over det rent videnskabelige, ligger der f.eks. et progressionspres på arbejdet - også et tolkningsarbejde som det nærværende - som må bearbejdes bevidst, hvis det ikke - som just påpeget - skal slå om i sin modsætning, regressionen. Samspillet udgør faktisk en lagspecifik variant af ambivalenskonflikten. I tolkningssituationen henter jeg min energi, fordi teksten rører ved mine egne erfaringer. Man kan sige, at jeg ubevidst spejler mig i Jyttes kommen omkring de patriarkalske strukturer, sin flugt fra sin kvindelige anderledeshed, særlighed og kulturelle mindreværd.

På den måde - f.eks. - afhænger det af hvem, der tolker, hvilke af tekstens betydningslag, der eksponeres. Der kan godt forekomme tekster, der ikke lader sig åbne (eller forskere der synes ikke at kunne tolke), men sådanne problemer opfatter man som samvirkende dimensioner i processen. Metoden "falsificeres" ikke som sådan, hvis den specifikke kommunikation mellem tekstens lag og forskerens bevidsthedslag i en bestemt kontekst ikke er lykkedes. Omvendt vil det ofte lønne sig at arbejde med de modstande, der konkret står i vejen i processen - med irritationer, etablerede figurer i forskerens bevidsthed - herunder ikke mindst videnskabeligt begrundede forforståelser.

Det er nogle meget åbne og rimelige krav til tolkningsproceduren, der blot sætter en række sædvanlige krav om kommunikerbarhed og selvreflektion i forskningen på spidsen. Arbejder man imidlertid bevidst med dem i alle faser af sit empiriske arbejde, viser de sig ganske strikte og subjektivt krævende. Den tekst, man forlader, er aldrig den samme, når man vender tilbage til den, fordi ens egne før- og ubevidste forestillinger i mellemtiden har leget med forståelsen, erkendelser afslører sig som modstande, komplicerede analyser i flere niveauer viser sig at bygge på sand, osv., osv.

Begrebet om tekstens "underverden" anerkender betydningen af det fælles ubevidste, der eksponeres eller rekonstrueres, når forskerne møder teksten. Underverdenen er klangbunden for tolkningen, som jo overhovedet kun kan overskride tekstens referentielle indhold, fordi forskerne lægger noget i den, formidlet gennem deres egen, individuelle eller gruppemæssigt gestaltede kollektive, selvreflektion. Afdækningen af yderligere betydningslag i teksten katalyserer forskerbevidsthedens/ernes ubevidste lag og derfor er processen ofte forbundet med angst. Tolkningssammenhængen og forskernes fællesskab er af central eksistentiel betydning, og den sætten sig selv i spil, som tolkningen kræver, udløser forsvar. Når forskere sætter sig til at reflektere hvilken betydning, deres egen subjektivitet har for deres kvalitative resultater (og vel at mærke ikke gør det ved i positivistisk forstand at bortabstrahere problemet), kan der i dokumentationen være elementer, der forekommer som navlepilleri - men hvis erkendelser så i sidste instans alligevel enten renser eller klarificerer forskningens resultater (se f.eks. Leithäuser 1988). Samme forhold kan i øvrigt supplerende, og som en art løbende integreret efteruddannelse, tematiseres gennem psykoanalytisk orienteret supervision af forskningsproces og forskergrupper (se f.eks. Tietel 1994, Hermann (e.a.) 1994).

Den betydning, teksten udelader, viser sig ofte at korrespondere med den, som forskeren eller forskernes kollektive arbejdssammenhæng har ekskommunikeret. Forskerne deler en betydning med teksten, som stikker dybere end på den ene side tekstens referentielle indhold og på den anden side forskernes ekspliciterede selvforståelse. Både det referentielle indhold og de ubevidste lag hos begge instanser fungerer i kraft af kulturen, det fælles symbolsystem: sproget og den fælles historiske kontekst, i situationen. Kommunikationen er mulig i kraft af den kulturelle indforståethed, som imidlertid på sin side netop konstitueres, når betydninger eksponeres, fordobles som undertekst eller underverden - eller hvad der tidligere (i kap. 3) er kaldt "tavs viden" i mellemmenneskelig kommunikation. Betydningen - som den etableres i tolkningen - stammer fra de involverede individer, ikke i kraft af deres individuelle egenskaber eller kvalifikationer, men i kraft af, at de er en reflekteret del af den fælles kultur. Teksten fremkalder noget, og lader andet ligge. Tolkningen eksponerer i bedste fald den tavse viden.

Processen initieres af irritation. Det klinger måske af subjektivitet, men er slet og ret en konstatering af, hvad processen går ud på. Tolkningen henter sin energi, den lever af, subjektive modstande. I socialforskningen kan man f.eks. se interviewpersoner tillagt motiver eller sindstilstande, som der måske nok er belæg for, men som i deres forskningskontekst også er produkter af forskerens fantasi. Sådant en problemstilling eksemplificeres godt af Jakob Winsløw (1991a og 1991b) hvis begreber om "uoplyselige", "ensomme" og "invaderede" informanter rummer en kritisk refleksion af på den ene side interviewpersonernes materielle og psykiske udleverethed (der er tale om misbrugsklienter) og på den anden side forskerens voldsomme ubehag ved at udfylde sine samfundsmæssigt definerede hjælpeopgaver. Han har i hverdagsproglig

forstand "dårlig samvittighed", og hans kritiske refleksion af det videnskabelige samfund sætter altså disse ny kritiske objektiveringer op. Kritiske er de, men objektiveringer er de stadig, dog nu til ny debat i den videnskabelige offentlighed. Winsløw kommer i øvrigt tæt på at finde årsager til bevidstløs omgang med mennesker i videnskabens navn i hvad han kalder "socialisering til den videnskabelige hverdag" (1991b, p. 121 ff), en proces der - omend den ligger "efter 20-årsalderen" - alligevel foregår som "indordning under et nyt relevanssystem" (ibid. p. 123) der indoptager individets hidtidige subjektivitet i sig. Det ligner Winsløw ved "en religiøs konvertering" (ibid.), der sidenhen løbende bekræftes af ofringer (af sociologiens objekter, interviewpersoner, informanter). Jeg ser en parallel til mit eget spørgsmål ovenfor, om den videnskabelige meritering kan analyseres som identifikation med aggressor. Det er et vigtigt spørgsmål, om den videnskabelige "voksendom" kan sikres ved f.eks. at observere de her skitserede regler for systematisk selv- og interesserefleksion.

Mulighederne for at gøre det er i hvert fald bedst i en kollektiv sammenhæng. Det beskriver Leithäuser & Volmerg i termer af "hermeneutisk sprogspil" på grundlag Dilthey's karakteristik af hverdagskommunikationen og dens forståelsesformer (1979, p. 153-54). De skelner mellem hverdagens pragmatiske sprogspil, problematiserende sprogspil, der rummer de niveauer af undren og åbne spørgsmål, der er refereret ovenfor, og så videnskabelige, systematiske sprogspil, der betjener sig af distanceringer og problematiseringer. Disse sproglige praksisser udfolder sig i forskningsprocessen principielt i hver sit hermeneutiske felt, og på forskellig vis i tolkningens faser - reelt er det i sig selv en del af arbejdet, at skelne dem.

Forskerens perspektiv er på den måde een ekspliciteret og tydelig lyskegle, der ligeledes eksponerer bestemte træk i genstanden og lader andre ligge. Forskeren bliver selv redskab, en del af en kritisk socialpsykologi - og altså ikke af en kollektiv psykoanalyse. Teksten er sprog. Som forskningsgenstand påkalder den sig kulturteori samt sprog- og socialpsykologi. Dens særlige karakter en hermeneutisk tilgang.

4.3.3 Tolkningspraksis

I praksis foregår tolkningen på samme måde som al anden kommunikation. Det gør tolkning faktisk altid, men det faktum kan godt forsvinde mellem tekniske anvisninger eller teoretiske begrundelser. Tolkningen er en heuristisk proces. Man sætter sin rutineviden og sine hverdagspraktiske regler i sving på teksten, og ligesom i anden kommunikation bringes man til at reflektere over hvad der foregår når (Frit efter Leithäuser & Volmerg 1988, p. 255):

- der er noget, man ikke uden videre forstår (man undres)
- man ikke kan se, hvor man selv er henne i kommunikationen: er dette henvendt til mig ? Når jeg ikke føler mig ramt eller talt til, skyldes det så kulturfremmedhed, uenighed eller misbilligelse ?

- man ikke kan se nogen følger af det, der siges: drages der følgeslutninger, eller indkredses der handlingsmuligheder ?
- man bringes til at overveje, hvad der er hensigten bag ved det der siges.

Sådanne uklarheder er helt almindelige i hverdags sproget. Hverdagskommunikation består i at manøvrere i de muligheder, man løbende opfatter. Hverdagens rum er skiftende, og ofte er de hver for sig flertydige (jvf. kap. 2). For at fungere dér, må sproget netop have fleksibel karakter. Fundamentalt har vi gennem socialisationen opbygget en fond af viden om regler og rutiner, der sætter os i stand til nærmest intuitivt at vurdere, hvilke betydninger, der er på spil i den givne sammenhæng, således at vi kan svare og handle situationsadekvat. Ubestemtheden og vagheden i hverdagskommunikationen tillader på samme tid forskellige mennesker qua hverdagsbevidstheden at manøvrere psykisk uforstyrret gennem situationer, som de ellers emotionelt eller kognitivt har meget forskellige opfattelser af. Den tillader os at opfatte hinanden i situationelt reduceret form, hvilket er praktisk. Samtidig giver ubestemtheden og fleksibiliteten afsæt for humor og kreativitet, der udfylder ubestemtheden på uventet vis og synliggør den rutinerede basis. Anfægtes den imidlertid voldsomt, vil det normalt udløse angst og forsvar, ubestemtheden bliver atter flugtrum (jvf. kap. 3, og i øvrigt Visholm 1993).

Derfor adskiller den systematiske tolkning sig fra hverdagskommunikationen, og derfor har tolkningskollektivet en central betydning. I tolkningen kan man ikke stille sig tilfreds med sådan nogenlunde at forstå, hvad der menes, og tage det til indtægt for det, man i forvejen forventer eller gerne hører. Det har jeg allerede antydnet i min diskussion af det referentielle niveau i FIU-deltagernes udsagn. Man kan godt byde sine hårde data, de moskovitiske procenter i spørgeskemakategorien "meget tilfreds" (Andersen e.a. 1993, p. 137 ff) velkommen, fordi de stemmer helt overens med uddannelsens kulturelle indforståethed (ibid. p. 251). Men i forhold til en psykoanalytisk forståelse kan man spørge, om ikke dette referentielle indhold netop er produceret ind i en kontekst, kvalitativt defineret af den og egentlig ikke gyldigt ude af den. I forhold til det kvalitative materiale kan man endvidere spørge, om ikke tilfredsheden artikuleres i et omfang, så at den kan analyseres i termer af "overdetermination", eller sagt på dansk: Om det er for godt til at være sandt ? Spørgsmålene kan kun besvares af teksterne. Der kan der være inkonsistenser eller spor i den struktur, sproget har måttet anlægge for at holde de i sammenhængen irrelevante betydninger tilbage.

Derfor er logiske brud ikke blot læserpsykologisk gode udgangspunkter i tolkningen, men også i substansen vejvisere til tekstens dybere betydningslag. På samme måde giver elementære misforståelser og checkspørgsmål ofte umiddelbar tolkningspraktisk bonus. Det er teksten, der skal give svaret på om tolkningen passer, om den betydning, man har foreslået, kan rummes i teksten. Teksten er både samtalepartner og modstander, den fortæller, men der er også noget, den holder tilbage, noget der også handler om læseren/forskeren. Så den irriterer og giver anledning til modstand og

ubehag. Det er grundlæggende samme pointe som når feltforskeren oplever ubehag eller angst på grund af sin fremmedhed i kulturen, når hans/hendes egen kulturelle baggrund eksponeres på ny måde, og når det fremmede opleves som truende.

Det er i erkendelse af kompleksiteten og de næsten med nødvendighed vekslende perspektiver i denne proces, man definerer arbejdet i forskellige hermeneutiske felter og i forskellige faser. (Leithäuser (e.a.) 1977 p. 130 ff). Den tyske terminologi i beskrivelsen af arbejdsproceduren giver et meget godt signal om forskelligheden i arbejdsopgaverne. Det videnskabelige arbejdssprog har nogle nuancer, der sikkert er ganske ubevidste for de indfødte, men som immervæk signalerer nogle sekvenseringer. Det, jeg gennemgående har kaldt "tekstproduktion" i feltet, hedder således i den tyske terminologi "Erhebung", hvilket sprogligt kan betyde indsamling eller ligefrem ophobning (af data) men som i denne teoretiske ramme også vækker associationer til een af sine andre betydninger: at frem- eller ud-hæve een struktur eller betydning af mange mulige i det individuelle og kollektive ubevidste - sådan som der netop sker i mellemmenneskelig kommunikation. Når den så er gennemtænkt på forhånd, f.eks. som en tematiseret gruppediskussion, så fungerer temaet som "overføringsskærm" (ibid., p. 75) for de fortrængte betydninger, der er situationelt eller kulturelt fælles.

Ligeledes er terminologien for det, jeg ovenfor har valgt at kalde "tolkning" langt mere anskuelig og håndfast. Fasens arbejde hedder nemlig "Auswertung", hvilket man kan udlægge i den oprindelige klang: finde værdien i, forædle - men også det håndfaste: udnytte og nyttiggøre. Der er selvsagt glidende overgange mellem faserne, f.eks. repræsenterer udskrivning, opsætning og sekvensering af tekstmaterialet på samme tid en afrunding af materialets produktion/Erhebung og en begyndende tolkning-/Auswertung. Den terminologiske skelnen sigter således på at afgrænse sig fra en positivistisk opfattelse af, at man opsamlér i forvejen i verden værende forhold i termer som data, der dernæst klassificeres⁴⁸.

Tolkningen indretter sig grundlæggende på kommunikationens betingelser, den "respekterer sin genstand" - men gør det på en yderst reflekteret måde. I socialisations- og bevidsthedsteorien raffineres metoden fra 70'erne til 90'erne: Fra de første teoretisk baserede fremstillinger (Leithäuser e.a. 1977) over de forskellige store empiriske undersøgelser (f.eks. Volmerg e.a. 1983 og 1986) abstraheres en ret formelt udseende procedure (Leithäuser & Volmerg 1988), hvor man successivt eftersøger betydning ved hjælp af fire forskellige måder at spørge på. De refererer til betydningsniveauer, som er skitseret af Lorenzer. Den formelle procedure præger på ingen måde fremstillingsformen i de bevidsthedsteoretiske tematiseringer, og det under-

⁴⁸ At kvantificering og klassificering efter ydre karakteristika også repræsenterer en ganske vidtgående kvalitativ omdefinering af den fysiske og sociale omverden falder udenfor dagsorden her - omend begrebet "Erhebung" nok kunne udfoldes som en art positivismekritik.

streges talrige gange, at arbejds måden og tolkningskompetencen alene kan læres gennem praksis⁴⁹.

Principielt kan alt materiale tolkes på denne måde, bare tilblivelsesomstændighederne eller om man vil "produktionsforholdene" reflekteres. Tekster har altid et indhold af noget rent sagligt, noget referentielt, og dette niveau kalder Leithäuser/Volmerg med en sprogteoretisk reference for det "propositionelle" niveau. Ligeledes rummer tekster spor af den omgangsform, de er blevet til i - et "metakommunikativt" niveau, samt handlingsorienteret niveau - det "pragmatiske". Endelig udtrykkes der motiver eller hensigter på det "intentionale" niveau. I denne tekniske opremsning undgås udtrykket "scene", der ellers i teorien om hverdagsbevidsthed og i tolkningsprocedures tredje og fjerde lag betegner det strukturelle sammenfald mellem hverdagens situation og objekter og individernes psykiske grundkonflikter. Proceduren lægger i første omgang op til lydhørhed og disciplin i omgangen med det hverdagssprog, hvor "Du har købt æbler" kan betyde "Der er ikke plads i frugtskålen", "Det var sødt af dig", "Hvorfor har du ikke købt pærer, som jeg bedre kan lide?" eller - med reference til samspillet mellem hverdagens mediestrukturerede bevidsthed og mulige infantile traumer: "Så du vil gerne have, jeg holder min far, doktoren, væk?". I næste omgang fremprovokerer den psykologiske åbenhed og den disciplinerede procedure en vis irritation og dermed selvreflektion. Den er et forsøg på at operationalisere de betydningsniveauer, som Alfred Lorenzer dels har udarbejdet teoretisk (1975/70), dels anlagt som kulturanalytisk inspiration (1986).

I hverdagens omgang tolker man implicit og situationelt begrænset på gestik og mimik for at "lukke gestalten". Også i den videnskabelige tolkning sætter man af "i hulleterne" af betydning - og her tolker man eksplicit og ekstensivt og på teksten selv, for den er det eneste, man har. Man spørger, som jeg ovenfor gjorde det til Jyttes tekststykke:

- Hvad tales der om ?
- Hvorledes taler man med hinanden ?
- Hvordan bliver der talt om hvad ?
- Hvorfor bliver der talt sådan (i.e. hvordan) derom (i.e. om hvad) ?

Det er en meget firkantet markering af, at forståelse af teksten kræver, at man tør indlade sig med den på flere måder, ikke kun kognitivt og referentielt. Det indledende elementære spørgsmål, hvad man taler om, hjælper til at man besinder sig på, om ens umiddelbare læsning nu også er kulturelt bæredygtig. Jeg har ofte oplevet, at en umiddelbar uenighed om, hvad referencer i teksten helt konkret refererede til, åbnede for den egentlige tolkning. I nærværende projekt f.eks.: Hvad er det deltagerne i

⁴⁹ Ved sit besøg i Danmark i 1992 kommenterede Birgit Volmerg opstillingen derhen, at enhver naturligvis må finde sin egen disciplin, men man kan nu engang ikke tale om al ting på een gang. Og proceduren begrundes sig altså i en hermeneutisk grundtradition med psykoanalytiske og sprogteoretiske referencer.

gruppet Diskussionerne eller interviewene helt konkret refererer til: Snakker de om ligeløn eller om arbejdsmiljø? Uenighed i forskerkollektivet om bare de saglige referencer er, anskuet på denne måde, forskningsmæssigt produktive. De flertydigheder, inkonsistenser, modsigelser og brud i tekstens kontinuitet, man kan formulere og diskutere, henviser ikke blot til teksten, men også til den sammenhæng, der eksponerer dem - med klangbund i forskerne selv og det særlige fællesskab mellem dem og menneskene i feltet. Alle tolkninger skal selvsagt ekspliciteres i begge dimensioner. På det metakommunikative niveau kan man f.eks. opleve, at den struktur, der ekspliciteres i teksten, modsvarer kommunikationsstrukturen i den gruppe, der sidder og taler om tolkningen, sådan som jeg har foreslået, at det kan være tilfældet i min analyse af Jyttes tekst. Om tekstens scene, dens livshistorisk forankrede autoritetsopgør, der situationelt rummer opgør med social og kulturel overmagt, med generation og med køn rummer mere end en realitetskaraktistik - og også viser hen til de autoritetsopgør, jeg som kvindelig forsker med småborger og funktionærbaggrund har måttet foretage - er et åbent spørgsmål. Eksemplet har vist, at gruppen, teksten og tolkningen realiserer hver deres mulige betydning i den fælles kommunikationsstruktur. Det bliver først klart, når man formulerer de forskellige niveauer i forhold til hinanden. Strukturen i kommunikationen kan ikke opfattes uafhængig af sit indhold, indholdet ikke uafhængigt af hvilken livshistorie det udspringer af, hensigten ikke ude af kontekst, osv., osv.

Tolkningen kommunikerer om, hvad der tales om. Processen åbner for betydninger i teksten og funktioner i kommunikationen. Den såkaldt "sceniske forståelse" opbygges gradvis og gennemlyses i processen. Man opfatter - kommunikationsteknisk defineret "modtager" man - et tema og genkender det. Hvordan et tema gestalter sig i *en tekst* afhænger således af, hvad der bliver modtaget. Af hvad de andre deltagere genkender, af hvilke af mange forskellige latente motiver, der rammes, samt af, hvordan hver enkelt deltager vælger at svare. Ethvert "Øh" og "bøh" kan sådan set opfattes som mulige kontaktforsøg mellem forskerens/tolkerens ubevidste og tekstens underverden, der netop først bliver til i og med, at der kommunikeres om den. De formelle procedurer kan hjælpe til at holde distancen, så man overhovedet kan skelne teksten fra sig selv, fra sine egne reaktioner, fra de øvrige gruppedeltageres fremtræsen i teksten. Man kan ikke opfatte sceniske mønstre umiddelbart, de er tilbud i teksten, som afprøves og som bliver tydelige, hvis de bekræftes kollektivt - dvs hvis de er kulturelt bæredygtige. Tolkninger af denne art gør klogere på det latente indhold i en masse selvfølgeligheder - og dermed løfterigt på uerkendte fremtidsperspektiver.

4.3.4 Valideringsproblematikken

Hermed er det atter direkte tematiseret, hvorledes tolkninger af denne art kan valideres. Tolkningers kulturelle bæredygtighed, eller menneskelig bevidstheds realitetsduelighed i omgangen med verden, har jo ikke i sig selv videnskabelig status.

Det er åbenlyst, at analyser som disse ikke kan diskuteres i termer af positivistisk validitet eller reliabilitet. På dette felt er der imidlertid sket en hastig udvikling i det seneste årti. Som John Cederstrøm refererer det i sin begrundelse for at anlægge kvalitative og psykoanalytisk orienterede metoder (1991), må Ute Volmerg (hvis oplæg til gruppediskussionsmetode (1977) på flerfold formidlet vis også er til stede i nærværende projekt) så sent som i 1977 konstatere, at hendes metodiske fremgangsmåde i forhold til den almindelige socialvidenskabelige tradition syntes ikke-eksisterende. Derfor forelægger hun sin metodiske tilgang i kraft af, hvad jeg vil kalde en "negativ metodologi" - som Cederstrøm i øvrigt overtager og modificerer. Metodologien går ud på at forklare, hvorfor forskellige udmøntninger af positivistiske videnskabskriterier (standardisering, bortabstraktion af kontekst, af personlighedsvariable, sammenlignelighed, prædiktabilitet, etc.) hver især er destruktive for det særlige hermeneutisk bestemte formål. Det er ikke blot en formal øvelse, der er nødvendig af hensyn til den videnskabelige offentlighed, men udtryk for, at den (dybde)hermeneutiske tradition i sit udspring i kritisk teori grundlæggende er udviklet som positivismekritik, og at den som videnskabelig retning fortsat opfatter sig selv som en kritisk og politiserende videnskabelig praksis. Det markeres både i Tyskland og herhjemme ikke blot i og med sammenløbet af teoretiske referencer fra både psykologi og socialvidenskab, men konkret i forskningsorganiseringen (aktionsforskningsprægede og brugerorienterede) i substansen omkring f.eks. arbejdspladsproblemer, teknikimplementa-tion, og altså i metodologien. Dette sammenhængende kompleks af kriterier for kvalitativ, politisk forskning udgør også alene ved sin eksistens og sin ekspansion en praktisk kritik af en række traditionelle tilgange til arbejdsmiljø og -psykologi, samt til pædagogik og læreprocessteori (se f.eks. Volmerg 1994, Löchel & Tietel 1994, Nielsen (e.a.) 1994). Man kan så sige, at valideringsprocedurerne skifter funktion: historisk set er det opgaven på teoretisk grundlag at immunisere den videnskabelige praksis imod latente risici for udartning til "pragmatiske tilpasningsøvelser" (Olsén og Nielsen 1983a).

Siden midten af 70'erne har de kvalitative metoder imidlertid gradvis placeret sig mere solidt i det videnskabelige landskab, også uden reference til kritiske erkendelsesinteresser (Lamnek 1989 + 93, Flick (e.a.) 1991), og den markerer sig forsøgsvis som dimension i evalueringsforskningen herhjemme (Jensen 1991). Ikke mindst Steinar Kvaales forfatterskab (1989, 1991, Fog & Kvale 1992) og indsats på dansk grund har medvirket til, at det her i 90'erne forekommer legitimt, at springe den negative metodologiske afgrænsning over, og gå mere direkte til diskussionen af, i hvilken forstand analyser som disse kan valideres.

Man kan mene, at det kritisk-teoretiske paradigme så at sige *selv* i samspillet mellem begrebsudviklingen og empiriske studier definerer sig en historisk og politisk gyldighed, herunder at "huller" i analysearbejdet nærmest er selvforklarende. Analyserne afspejler i al deres relativitet fundamentalt blot tolkningsforsøg, og deres ambition må opfattes som bidrag til produktion af *livsudkast*. Men i forhold til gængs videnskabe-

oretisk reference kan de erkendelsesudvidelser, som den dybdehermeneutiske tolkning afstedkommer, bestemmes som *abduktive*. I abduktionen finder der - som i den dybdehermeneutiske tolknings eksponering af det kulturelt udgrænsede - et tilvækst af betydning sted. Det ligger derfor som en nødvendig dimension i forskerens selvforståelse, at *perspektivet hvorfra* der analyseres, og *måden hvorpå* betydningstilvæksten finder sted, er i focus. Det fordrer netop den bevidste "gøre sig forskellig fra" forskningens genstand og felt, ligesom det fordrer en erkendelsesambition i flere dimensioner: Betydningstilvæksten kan, som den tavse viden, udspringe af socialt usynlige, af kropslige dynamikker. Her ligger Leithäuser m.fl. i direkte forlængelse af Habermas, der i sin diskussion af Peirce's abduktionsbegreb, indkredser, at abduktionen ikke alene karakteriserer videnskabelige erkendelsesprocesser, at videnskabelige erkendelsesprocesser ikke kan begribes løsrevet fra kulturen, og at abduktionen forudsætter begge dimensioner (Habermas 1968, p. 116 ff, p. 167 ff.)⁵⁰. Det er, som jeg ser det, netop denne figur, der på det seneste endelig har vundet almen anerkendelse også i et felt for anvendt forskning, herunder evaluering.

Hvis man således een gang for alle lader positivistiske kriterier bag sig, kan man grundlæggende kun evaluere *kommunikativt* og *teoretisk relativiseret*. Kvale opererer tillige med et begreb om *pragmatisk validering*.

Den *teoretiske relativisering* består i anerkendelsen af, at tolkningspraksis overhovedet er teoretisk begrundet. Det betyder, at forbehold overfor gyldigheden af undersøgelsesresultater ikke kan unddrage sig stillingtagen til karakteren og kvaliteten af den teori, der ligger til grund for resultaterne.

I forhold til det foreliggende arbejde kan man således tage afstand fra psykoanalysen som sådan, eller man kan sætte spørgsmålstejn ved dens relevans som almen bevidsthedsteoretisk (jvf. f.eks. Laursen 1992) eller voksenpædagogisk (Alheit 1994b) inspiration⁵¹. Vurderingen af begrundelser, tolkning og resultater kan ikke skilles ad. Det fører videre til udmøntningen af et akademisk gyldighedskrav på *kommunikativ validering*. Begrebet dækker det krav, at relevanskriterier og betydningselementer skal kunne synliggøres og tiltrædes af medlemmer af den videnskabelige offentlighed, som enten deler eller i det mindste - må man tro - accepterer og begriber teorigrundlaget. Kvale (1984/92) bruger med god ret begrebet i tæt sammenhæng med selve forskningspraksis, og peger konkret på, at den videnskabelige koncensus - som endegyld-

⁵⁰ Habermas kritiserer Peirce for at ontologisere den (natur)videnskabelige erkendelseslogik, og dermed for at operere med et absolut sandhedsbegreb (ibid. p. 178).

⁵¹ Førstnævnte har jeg imødegået omfattende (Weber 1992), sidstnævnte skriver sig ind i den så at sige metapsykologiske misforståelse af psykoanalyse som socialvidenskab. Alheits diskussion tager udgangspunkt i en forestilling om, at psykoanalytisk - og anden psykologisk - forståelse af læring nødvendigvis medfører en terapeutisk praksis. Det diskuterer jeg ovenfor i kap. 2, særlig afsnit 2.1.

dig *videnskabelig* validering - ophæver en række andre kommunikative valideringer i sig. Han taler om tolkning på tre niveauer (1984/92 p. 156), nemlig på niveau af de interviewedes selvforståelse, på common sense niveau og altså endelig på niveau af teoretisk tolkning. Denne skelnen hos Kvale mellem individ, kultur og teori går, som det ses, på tværs af den skelnen mellem hermeneutiske felter, som nærværende projekt forstår sig i. De hermeneutiske felter rummer hver for sig, men på forskellig vis, både individ, kultur og samfundets historie - samt et bevidsthedsmæssig, evt. teoretisk udtryk herfor.

Kvale diskuterer ikke, i hvilken forstand det er et problem, når den overgribende teoretiske tolkning er i modstrid med de to andre niveauer. I forhold til den dybdehermeneutiske forståelse vil sådanne modsætninger være anledning til særlig opmærksomhed, og i mange tilfælde vil de stå centralt i tolkningens produktion af betydningstilvækst. Derudover får betydning jo flere flere lag i den dybdehermeneutiske proces, og eftersøges dissociert fra de enkeltindivider der producerer dem: kommunikationen og teksten er et andet objekt end de individer, der har produceret den. Derfor giver det ikke mening, at blive mere eller mindre enig med deltagerne om, hvad "de egentlig mente": Det gør det kun, når interviews fungerer som regulære informantinterviews. I nærværende sammenhæng er det interessant, hvad der er blevet sagt, hvordan det er blevet sagt og undertiden endog hvorfor (jvf. ovenfor afsnit 4.3.3). Heller ikke opdelingen af forskerens kommunikation med deltagere i interviews og efterfølgende validering giver nogen mening. Man kan derimod bygge ny og mere kvalificerede temaer ind, og sådanne procedurer kan man installere i ny forsknings-, udviklings- eller (efter)uddannelsesdesigns (jvf. Volmerg (e.a.) 1986).

Men Kvale (1984/92) - som jeg her efter hans mangeårige indsats for at højne respekten for kvalitativ metode nu diskuterer som aktuel metodisk mainstream - skelner altså mellem deltagernes, kulturen hhv. videnskabens tiltræden en tolkningsprocedure i en så at sige vertikal teoretisk relativering. Hvert niveau - informanternes kommunikative validering, common sense valideringen/samstemtheden med kulturen og den også horisontalt validerende kommunikation i "kvalificeret koncensus" har selvstændig status. Man kan ikke forstå Kvale sådan, at den teoretiske begribelse af verden diskvalificerer de øvrige, den repræsenterer blot en anden måde at forstå verden på. Men måske stikker der tillige en ret traditionalistisk opfattelse af forholdet mellem teori og empiri i disse tilsyneladende respektfulde hhv ydmyge bestemmelser. Kvales hensigt er ganske vist, at nuancere videnskabelighedskriterierne indenfor humaniora og samfundsvidenskab, men han kommer kun eet skridt ad vejen. Han bruger et illustrativt eksempel, der fremtræder både berettiget og velfungerende. Det drejer sig her om "interviewtekster", som han mener bør produceres og tolkes med bevidsthed om deres status i forskningsprocessen som helhed. De kan fungere som informanter, dvs oplyse beskrivende, eller de kan være repræsentanter, dvs bekræfte eller belyse teori. Den modgående bevægelse *fra* empirien, og tilbage igen, er fraværende. Han beretter således, hvordan gymnasieelevers omgang med fænomenet karaktergivning

lige gyldigt kan tolkes sociologisk som udtryk for selektion, samt psykoanalytisk i termer af forsvarsmekanismer. Pointen giver god mening som opgør med et naturvidenskabeligt paradigme, der efterlyser eet og kun eet korrekt svar på videnskabelige spørgsmål. Som humanistisk eller samfundsteoretisk perspektiv rummer ekseplerne imidlertid kun ringe perspektiver. Det empiriske niveau underordnes i begge eksempler fuldstændig en i forvejen defineret teori, hvis begreber den illustrerer. Det forudsættes egentlig, at disse - i min terminologi forskellige "felter" - kan begribes med samme begreber - hvilket nødvendigvis må svække nuancertheden i begribelsen af specifikke dimensioner. Derudover havner den enkle "sidestilling" af forskellige teoretiske opfattelsers gyldighed jo i en relativitet, der i sidste instans dementerer den kvalitative forsknings udsagnskraft overhovedet. Uden at anfægte, at der f.eks. er en relevant sammenhæng mellem uddannelsespraksis og menneskers oplevelser og så de to nævnte teorier, langt mindre at begge eksempler i sig selv besidder et vist kritisk gehalt, så fortaber interesserne for gymnasieelevernes subjektive perspektiv, såvel som den samfundsmæssige forandringsinteresse sig i et sådan udvendig sammenkobling af teori og empiri.

Diskussionen har imidlertid relevans for den kritiske bevidsthedsteori og den dybdehermeneutiske procedure på en lidt anden led. Det niveau, Kvale kalder *common sense*, modsvarer nemlig selve den teoretiske præmis, at deltagere og forskere alene kommunikerer i kraft af et sprogligt formidlet kulturelt fællesskab, som de hver for sig har en forskellig subkulturel og livshistorisk indgang til. Kvale indkredser i den forstand selve betingelsen for at kommunikationen kommer i stand, men han åbner ikke for nogen begribelse af de komplikationer, den kan komme ud for, eller af komplikationernes udspring. Det skyldes ganske givet argumentationens historiske funktion: Den er pointeret ind i en abstrakt og almen videnskabelig offentlighed, og den vedrører netop *almene* gyldighedskriterier. Men det går altså ud over forholdet til forskningsgenstandens særlighed. På samme måde kan den kommunikative validering på niveau af deltagerens selvforståelse læses som analog med den dybdehermeneutiske tolkningsprocedures første niveau, det logiske eller referentielle, hvis kulturelle indhold netop starter såvel betydningsproduktionen som dens efterfølgende udlægning i dybere lag - men som altså kun for en positivistisk betragtning kan stå alene.

Selve programatikken i Kvales projekt står imidlertid godt til mit teoretiske udgangspunkt. Hans "To validate is to question" (Kvale 1989/94) står polemisk overfor naturvidenskabens krav om validerede resultater i form af "svar", og der ligger ikke noget krav om at processen nogen sinde skal lukkes. Det må være muligt at spørge videre.

Ligeledes rummer de dimensioner af kvalitativ validering, som Kvale skitserer, en række forehavender, der overskrider ikke blot traditionel naturvidenskabelige videnskabskriterier, men også den videnskabelige offentligheds lukkethed. Den videnskabs-

interne validering hænger logisk sammen med den eksterne, og "generaliserbarhed" anskues i Kvaless senere skrifter ikke som en abstrakt regel, men som en art kulturel genkendelighed (1991, p. 428). Definitionen på *økologisk validitet* er således, om kvalitative resultater også er holdbare "ude" i den komplicerede dagligdag, hvilket igen røber, at Kvale taler ud fra og ind i et teoretisk univers, der er defineret i spektret mellem afgrænsede enkeltfaglige teoritraditioner og deres genstande, men også, at han anerkender, at spørgsmålene om den kvalitative forsknings brugsværdi i dag stilles ret profant - og skal besvares. Selve diskussionen om sandhedskriterier, om samspillet mellem overenstemmelsen med den ydre verdens genstande, den teoriinterne konsistens hhv med pragmatiske nytteværdi har dog samme formalistiske karakter. Det viser sig også i Kvaless lidt nøjere bestemmelse, af hvordan man vurderer psykoanalytisk orienterede studier: dem må man analysere iht hhv historisk sandhed (1991, p. 429), som en rent empirisk referentiel dimension, og iht en narrativ, der tillades at have sin egen, subjektive, æstetiske logik eller helbredende, diversive funktion. Sammenhængen mellem den objektive historie, den subjektive forarbejdning af den og den æstetiske - i videre forstand kulturelle - produktion, samspillet rummer, bliver her programmatisk skilt ad.

Det er stadig strukturelle kriterier, der intet siger om teoribaserings karakter, erkendelsesinteresse eller historiske funktion. Og dermed anfægter den egentlig grundlæggende sin egen videnskabelighed, fordi den bevæger sig væk fra den videnskabsinterne strenghed uden at lægge andre historicerede kriterier for videnskab, f.eks. krav til teoriens følsomhed overfor genstandens eller omverdens særlighed, ind i stedet.

Forskningspraktisk og konkret er der imidlertid ikke noget i Kvaless valideringskrav, der ikke er "opfyldt" i arbejdet med FIU-effektundersøgelsen. Det er muligt at gå konkret ind i Kvaless valideringsunivers. Han opererer med en række valideringstekniske spørgsmål: Hvordan ?, Hvorfor ? og Hvem ? som den kommunikative validering af de kvalitative analyser i "En oplevelse for livet" har haft indbygget i sin empiriproduktion, både på informantriveau og på common sense niveau (Andersen (e.a.) 1993, p. 29 ff). Som evalueringsforskningsrapport har "En oplevelse for livet" fsv angår de kvalitative analyser ikke været teoretisk gennemlyst af den relevante kombination af institutionelt udenforstående/teoretisk indforståede forskere. Rapporten har været genstand for en enkelt anmeldelse (Pedersen 1995), der hæftede sig positivt ved det bredspektrede metodevalg, ved de faktiske resultater: køns- og generationsforskellene, og som i øvrigt finder de yngre fagligt aktive mest interessante (jvf. afsnit 2.7: Det er de yngre mere uddannede mænd med funktionærbaggrund og de midaldrende ufaglærte kvinder med arbejderbaggrund, der er de to profilerede grupper i undersøgelsen.

Endvidere er analysen flere gange kritiseret af institutionelt indforståede/teoretisk udenforstående kolleger. Og Jytte-analysen (i afsnit 4.2) er i flere omgange præsenteret

som undervisningsmateriale på universitetsniveau, hvor teoretisk indforståede kolleger skærpede udlæsningen af kønsdominans. Begge eksempler viser, at dét, Kvale kalder "validering", i min forskningstilgang snarere er videre arbejde i hermeneutisk felt 2.

Kvales begreb om *pragmatisk* validering, omslaget i virkelighedens verden, bestemmes så åbent af hensyn til de kvalitative teories forskellighed - fra handlingsteori til psykoanalyse - at selve kriteriets berettigelse står i fare for at forsvinde. Det afspejler formentlig meget godt hvad der sker, når man faktisk skal bedømme, om kvalitative forskningsresultater "virker i praksis". Svaret fortøner sig af mangel på observerbare verifikationskriterier, jvf. den aktuelle debat i evalueringsforskningen om effektbegrebet (Ovenfor, kap. 2, Andersen (e.a.) 1993, p. 10 ff, Weber 1993b). Spor i menneskers bevidsthed, der spiller sammen med 117 andre forhold, kan næsten kun diskuteres som formelle procedurer, hvis diskussionen skal være almen gyldig.

Lidt lettere forholder det sig, hvis man præcist diskuterer en konkret tolkning, som den jeg har præsenteret af Jyttes ytringer. Den har ikke været diskuteret med Jytte, som det efter de godt fire år, der er gået siden interviewet, ville være ganske vanskelig at opspore. Men den har været diskuteret med en række forskellige kvinder med en lignende "statistisk profil" som oplæg til debat af fagligt arbejde⁵². Det har været bemærkelsesværdigt, at der var stor spontan tilslutning til analysen. "Jamen, sådan ER det jo ...", afløste "Jamen, hvad vil DU have, vi skal gøre ...?". Tilslutningen foregik ikke uden spørgsmål til det psykoanalytiske teorigrundlag, og naturligvis slet ikke uden fordobling af citatets "drilleri": hvem er klog på hvem? Jeg vurderer, at analysen fastholder Jyttes perspektiv på problemet så konsekvent, at den kritik af hendes bevidsthedsmæssige tilpasning, som analysen naturligvis implicerer, er blevet alment accepteret. Her har det også betydet meget, at diskussionerne er foregået i en tryk og humoristisk atmosfære.

I forhold til FIU's undervisere har billedet været det samme fsv angår de kvindelige undervisere, der har fået præsenteret analysen eller dens forstadier⁵³. Derimod har en række mandlige undervisere opponeret kraftigt, og fastholdt, at Jytte alene udtaler et ønske om at få større selvtillid. De logiske modsigelser er af de mandlige undervisere blevet tolket som tilfældige eller personlighedsbundne "måder at snakke på". Jeg har ikke set noget formål i at "overbevise" nogle af de uenige, men har måttet konstatere, at en eller anden form for arbejde med kønnes oplevelse af hinanden i FIU, som ikke tager et eksplicit kvinde- eller ligestillingsudgangspunkt, men som

⁵² Kvinder i AMU-systemet og ufaglærte kvinder i pædagogisk efteruddannelse. Ingen af diskussionerne er protokolleret.

⁵³ Eksempler er i sin helhed eller som brokker forelagt FIU-undervisere på FIU's årlige underviserkonference i 1992 og 1994. Heller ikke disse diskussioner er protokollerede.

kommunikativt tager højde for mændenes magt- og fortræffelighedspositioner, er højest historisk nødvendigt. Og så mener jeg, at selve eksistensen af sådanne meningsudvekslinger i regi af FIU bidrager til at opbygge et reservoir af selvkritiske tolkninger - måske i første omgang som tavs viden.

4.4 Om psykoanalytisk teksttolkning

4.4.1 Det psykoanalytiske fundament: Fra drøm og leg til tekst og symbol

I de foranstående afsnit har jeg skitseret og diskuteret den metode, som jeg har forsøgt mig med at anlægge på tekststykket fra diskussionen mellem Jytte, Benny og deres diskussionsleder i afsnit 4.1. Der er tale om elementer af en "dybdehermeneutisk metodologi", der syntetiserer erfaringer fra hermeneutiske, fænomenologiske og etnografiske traditioner, men som i sit teoretiske fundament grundlæggende refererer tilbage til Freud.

Når man omgås teksten som objekt på denne måde, gør man det egentlig i analogi med Freuds omgang med drømmen. Når Freud omgås drømme, antager han, at drømmen rummer en bestemt subjektivt acceptabel udformning af nogle fortrængte infantile ønsker (Freud 1972 og 1974, p. 109 ff og 433 ff). Fortrængte er de blevet, fordi de i en eller anden forstand er blevet dømt uacceptable, dels af omverdenen, dels af individets egne psykiske dynamikker. Sådanne forsvarsmekanismer er et produkt af socialisationen, en reaktion mod forbud og mystifikationer i de forskellige livsfaser. Det er den proces, som Becker-Schmidt i læreprocesteoretisk sammenhæng diskuterer som aflæring af nysgerrighed, dvs tab af evne til at omorientere sig, at være blevet dårlig til at lære! Netop derfor kan disse tolkningsprocedurer være vigtige redskaber i udvikling af en solidarisk kritik af voksnes menneskers subjektive og objektive ufrihed. Den bliver jo overflødig genoplivet hver gang fortrængte følelser dukker op igen - aktualiseret af begivenheder eller genstande i omverdenen, der vækker erindring om tidligere traumatiske erfaringer. Det er det forhold, jeg tidligere har diskuteret som et grundvilkår i hverdagskommunikationen: at de samme ydre forhold og genstande vækker helt forskellige erindringsspor hos forskellige individer og aktiverer bevidste, førbevidste og ubevidste lag i forskellig grad. Som almen erkendelse er dette netop en analogi til drømmeanalysen, hvad Freud kalder "demaskeringen" af drømmearbejdet. Drømmearbejdet har transformeret det uacceptable - de uacceptable følelser og ønsker - til en form, der kan slippe gennem individets selvcensur. Ønskerne synes tilfredsstillet, og er midlertidigt svækkede. Det er derfor, drømme virker lindrende på spændingstilstande. Imidlertid er drømmen jo ikke nogen realitet, og fortrængningen er ikke ophævet; så faktisk bidrager drømmen ved sin kortsigtede symbolske tilfredsstillelse af ønskerne på længere sigt til, at ønskerne kan bibeholdes - oven i købet på en mere driftsøkonomisk måde. Drømmearbejdet stabiliserer fortrængningen, snarere end at ophæve den, og dét sætter drømmetydningen på dagsordenen. Hvis individet skal frigøres fra de spændings- og lidelsestilstande, der følger af fortrængningen, må drømmearbejdet "demaskeres" gennem drømmetydningen.

På samme måde kan man anskue hverdagskommunikationen: Hvis man kan analysere - eller blot lytte - sig frem til, om der er noget - og hvad - der ikke kommer frem, eller blot spørge meningsfuldt til det, kan man f.eks. bidrage til at låste ambivalenser bringes i bevægelse. Dermed kan man måske skabe bedre erfaringsbetingelser, også i formaliserede uddannelsesrum. Det er det - ydmyge - pædagogiske perspektiv.

Formidlingen mellem uddannelsen og dens kommunikation og så bevidsthedsteorien ligger konkret i tolkningen af en række tekster. Teksterne fortæller som bevidsthedsudtryk noget om uddannelsens betydning og ikke-betydning, og det er først den dybdehermeneutiske tolkning, der åbner forståelsen af hvad. Det er stadig tankefiguren fra drømmetydningen, der ligger bag strategien: hver gang mennesker artikulerer noget sprogligt, udelader de noget andet, dels i valget af hvilket udsnit af virkeligheden der refereres til, dels i måden der refereres til det på - horisonten og temaet i Leithäusers terminologi. Hvis dette gensidigt betingende forhold af benævnelse og ikke-benævnelse har karakter af undertrykkelse, stabiliseres denne ved udsigelsen af (kun) een side af den al betydning, der egentlig (kunne) findes. Det er det forhold, Regina Becker-Schmidt diskuterer med det lidt mere håndterlige begreb som "ambivalens", som hun anskuer i en bestemt konkret samfundsmæssig strukturering: den historisk udviklede kvindelige livssammenhæng af familie og arbejde. Kvinders omgang med verden er "hårdt arbejde", og kan altså forstås i analogi med drømmen, fordi drømmen sandelig også er udtryk for et stykke hårdt psykisk arbejde med kompromisdannelser (Freud 1993).

På alle niveauer gælder under alle omstændigheder, at drømmen, symbolet eller teksten hverken er identisk med individet eller forklarer psyken udtømmende.

Det er en kritik, der ofte rettes mod psykoanalytisk inspiration som sådan: At sådan inspiration fører til illusioner om at man "forstår sig på andre folk", bedre end de selv - dvs man udøver magt - og at man tror, man forstå andre folk udtømmende. Det er udtrykkelig ikke en sådan parallelisering til kliniken, jeg diskuterer her. Men reduktionen findes også som tekstlæsning. Man kan trække en parallel til de forskellige måder at tolke kunstneriske produkter på, som psykoanalytisk inspiration har givet anledning til. Hvad angår litterære tekster findes der f.eks. (jvf. Haubl 1991, p. 220) former for psykoanalytisk tekstlæsning, der opfatter den litterære tekst som pendant til dagdrømmen. Forfatterens personlighed, voksne bevidsthed, kunstneriske greb, etc. sættes tilside i tolkningen, og teksten tolkes som udtryk for kompromisdannelser mellem forfattersubjektivitetens ønske og forsvar - som et "udslip fra forfatterens ubevidste". Forfatterens bevidsthed, særegne personlighed og professionelle omgang med sproget, æstetiske konventioner, mv. anskues som elementer i de "fortekstringsstrategier", forfatteren - her blot anskuet som enhver anden tekstproducent - anlægger som

midler til fremstille sine ubevidste dramer⁵⁴. Sådanne analyser yder vigtige bidrag til litteraturhistorien og litteratursociologien, men som bidrag til videnskabelig forståelse eller æstetisk oplevelse af værkerne dækker de kun een dimension. De reducerer allerede i udgangspunktet forståelsen, fordi tekstens produktionsbetingelser og sociale indlejring ikke er tænkt med. Både bevidstheden som sådan, intentionerne, de litterære konventioner og den sociale situation, der skrives i, samvirker naturligvis dynamisk i den kreative proces, som skrivningen er. De kan ikke reduceres til midler eller udtryk. "Shakespeare" skrev f.eks. Hamlet, et elisabethansk drama - og ikke nogen driftsteoretisk skitse. Derved skrev han videre på en kultur, hvor driftsønsker fortrænges - og Freud bemærker, at modstanden mod at acceptere den psykoanalytisk orienterede udlægning af Hamlet i ødipale termer, flere hundrede år efter netop viser, at "masserne" som kollektivt kulturelt træk ønsker at "holde fast ved deres ødipale fortrængninger" (1993, p. 67). Det gælder litterære tekster, og det gælder socialvidenskabeligt producerede tekster, at de skrives ind i kulturen, at de bekræfter og anfægter den. Måske kan man spørge, om een af grundene til det mildt sagt langsomme gennemslag af velbegrundede kvalitative metoder i evalueringsforskningen netop er en ikke erkendt frygt for afdækningen af komplementære eller ligefrem subversive betydninger?

Men den sociale dimension i, eller det potentielt subversive i tilgangen kommer måske tydeligere frem i Freuds egen analyse af den kommunikative brug af humor i hans berømte arbejde om "vitsen"⁵⁵ - hvor samme psyko-logik egentlig antages at være på spil, men udmøntes konkret, socialt og kommunikativt. Vitsen er ikke morsom, hvis den *vil* være det, og den fungerer ikke, hvis den blot er referentiell. Derimod kan den være subversiv, fordi den bringer i kontakt med det fortrængte.

En tredje relevant analogi til forståelsen af tekster er Freuds forståelse af barnets leg. Her går analogien mindre direkte på det sproglige lag, mere på omgangen med verden, som i legen offensivt tilforordnes barnets behov, ganske uden intellektualiserede (forsvars) mellemregninger og i fuld fortrøstning om, at verden netop *vil* indrette sig som fordret.

⁵⁴ Det kan kaste meget interessant lys over litteraturhistorien - som f.eks. når det sandsynliggør, at Shakespeares værker (der "som enhver ved" næppe er skrevet af den historiske person Shakespeare) må være forfattet af Jarlen af Oxford, fordi man tydeligt kan se hans konkrete livshistorie - tab af en faderskikkelse - i værkerne (Freud 1993, p. 91).

⁵⁵ Der Witz und sein Beziehung zum Unbewussten (1905). Gesammelte Werke, Bd. 6. Frankfurt, Fischer.

4.4.2 Symbol og sprog

Fællesnævneren for analogierne til den egentlige psykoanalyse er *symbolbegrebet*. Den bevidsthedsteoretiske tradition, der tegnes af hverdagsbevidsthedsbegrebet og dens metodologi bygger på Alfred Lorenzers revision af Freuds symbolbegreb. Freud bruger begrebet symbol om de forskydninger - dvs fremstilling af betydningsindhold i een eller anden forklædt form - som han fandt systematisk forekommende. Systematisk fordi det ikke blot forekom hos enkelte patienter som del af en klinisk lidelse, men syntes at være en almindelig del af kulturen (jvf. Andkjær Olsen & Køppe 1981, p. 169). Symbolet lever som psykisk figur af det ubevidste systems driftsmanifestationer - det modtager en betydning, det ikke har i sig selv, som følge af een eller anden tabuering. Alment og hverdagsligt genkendelige eksempler er forældre symboliseret som konge og dronning, samleje som dans, døden som afrejse, etc. Symbolerne fungerer altså ubevidst eller førbevidst, og deres funktion er at formidle mellem de bevidste forestillinger, mennesker har om omverdenen, de førbevidste, indrepsykiske repræsentanter for dem, og endelig de ubevidste driftslag. Når symboler bliver kommunikations- og kulturteoretisk interessante er det selvfølgelig fordi de på den ene side medvirker til at kommunikationen fungerer og kulturen reproduceres - på den anden side netop kan indfange et så bredt spektrum af betydninger, at de også er uberegnelige. De medkonstituerer den tavse viden.

Symbolet er hos Lorenzer bredere - det konstituerende for menneskelig livspraksis, formidlingsinstansen mellem det subjektive og det samfundsmæssige. Lorenzer placerer sig skarpt i modsætning til på den ene side, hvad han kalder psykoanalysens naturvidenskabelige selvmisforståelse, hvor det ubevidste tildeles en selvstændig eksistens og substans, og på den anden side den såkaldt "jegy psykologiske forkortning", der omvendt underkender både de ydre og de indre kræfter, der kvalitativt og dynamisk samvirker i subjekternes bliven til som sådanne i socialiseringen (f.eks. Lorenzer 1972, p. 167). Haubl (1991) skriver kort og godt, at Lorenzer gør op med biologismen i driftsteorien såvel som med psykologismen i objektrelationsteorien! Hos ham står begrebet "interaktionsform" som det centrale element i opbygningen af menneskers subjektive strukturer. Han mener, at subjektiviteten bygges op så at sige lagvis i et samspil af forskellige måder at interagere på. Interaktionsformerne og deres lagvise struktur kan imidlertid kun diskuteres som abstraktion: Ethvert konkret menneskeligt udtryk rummer elementer af flere interaktionsformer og substansreferencer til forskellige livsfaser, bevidsthedslag og realitetserfaringer. Det er derfor, det overhovedet er nødvendigt med en nøje reflekteret tolkningsprocedure - som f.eks. den, Birgit Volmerg har udarbejdet.

Hos voksne mennesker skelner Lorenzer mellem tre forskellige typer erfaring - den før-symboliske, den sanseligt-symboliske og den sprogligt-symboliske. I hver livshistorisk afsnit, eller psykoanalytisk betragtet "fase", spiller individets kropslige udfoldelser eller praksis sammen med omverdenen, realiteten formidlet som gen-

standsverden, og den gør det på en bestemt historisk og samfundsmæssigt struktureret måde - jvf. Becker-Schmidts analyse af kvindelivet. Det mest avancerede udtryk for menneskelig symbolbrug finder man i sproget, i skriften - der jo ofte i uddannelsessammenhænge forveksles med menneskelig interaktion som sådan.

Men det står altså ikke alene. Den bygger ovenpå og er kvalitativt vævet sammen med den førsymbolske erfaring, der er kropslig, og den sanseligt-symboliske erfaring, der hører til den gestandsmæssige omverden. Disse symboliseringsformer "ligner" de dimensioner, som udviklingspsykologien, f.eks. Jean Piagets, tolker almen menneskelig udvikling i, og afgrænsningen hertil (Lorenzer 1975/72) er nok en vigtig dimension i indkredsningen af det særlige i Lorenzers forsøg på historisk, dynamisk og subjektivt nuancerede bidrag til socialisationsforståelsen. Der er netop almengørelsen, kompleksiteten og dynamikken til forskel fra Piaget⁵⁶.

Den socialisationsteoretiske tilgang er heroverfor kritisk. Den mangler såvel den videnskabelige institutions som fagdisciplinernes tiltro til, at menneskers muligheder for at regulere verden og styre sig selv slet og ret kan gribes an som udviklingsprojekt. Det er tværtimod menneskers egne erfaringerne i deres egen komplekse struktur, der strukturerer livsforløbet. Hvert lag af erfaring har sin egen udviklingslinje tilbage fra den primære socialisation, og de snor sig epi-genetisk sammen med hinanden. De forskellige lag af erfaring kan skelnes i den voksnes forskellige bevidsthedsniveauer. Men netop blot skelnes.

At gøre erfaring eller at begribe andre menneskers sproglige udtryk, at indgå i kulturen, kræver iflg. denne tankegang, at individet "decentrerer". Det er samme forhold, Becker-Schmidt diskuterer, når hun med reference til Negt tager afstand fra, at den umiddelbare erfaring og identifikationen med egne oplevelser er tilstrækkeligt indhold i sociale læreprocesser. Det begreb om bevidsthed, der her er tale om, implicerer en udvikling, hvis kriterium er evnen til at skelne mellem forskellige symboliseringsformer - og det kan man ikke, hvis man er identifikationsmæssigt bundet til dem. Man skelner bedst på en vis afstand.

Decentrering kan finde sted - og finder sted - i mange former. I denne analytiske forstand - som bidrag til individers tilegnelse af deres livshistorie - må den ikke være vilkårlig. Den må forholde sig til det hierarki af symboliseringer, der er etableret livshistorisk. De spænder fra sensomotoriske handlingsmønstre over billedligt anskuelige forestillinger til mere eller mindre abstrakte sproglige udtryk. Netop dette rummer en vigtig pointe i forhold til de læreprocesser, som finder sted i uddannelses-

⁵⁶ En anden "udviklingspsykologisk" parallel er Jerome Bruners tre niveauer i udviklingen, hhv. læreberejds-kabet hos mennesker. Dens erkendelsesinteresse er overvejende kulturintegrativ, og den er eksplicit pragmatisk pædagogisk orienteret (Weber 1976)

sammenhænge. Der er formålet som oftest ydre i forhold til den enkeltes motivation, og den er principielt ikke reflekteret i forhold til individens livsløb og rytmer⁵⁷.

Tilegnelsen af egne erfaringer kan på mange måder - som ovenfor - jævnføres med dét, Freud beskriver i drømmetydningen som en fremadskridende "oversættelse" af latent bevidsthed fra een symboliseringsform til en anden. Det, der på individuelt og kollektivt plan ikke oversættes, bliver genstand for fortrængning.

Måske er det imidlertid misvisende at bruge begrebet "oversættelse" mellem forskellige symboliseringsformer. Det implicerer en een-til-een relation mellem betydningerne og vel også, at det er en proces, der er realistisk, og som lader sig gennemføre, såfremt man besidder den relevante tekniske kompetence. Så enkelt er det ikke. Det ubevidste har sin egen struktur, udgør "et selvstændigt psykisk system" (Olsen & Køppe, 1981, p. 134) af symboliseringsformer, der repræsenterer tidlige trin i udviklingen, og som på mange måder følger sine egne regler. Freud opererer også med en psykisk censurinstans, en art "overgangscensur" mellem primærprocessernes og sekundærprocessernes udtryk.

De enkelte symboliseringsmedier besidder en egenværdi. Derfor består "oversættelsen" mere i en skelnen og tydning af forskellige dimensioner i erfaringen. En "kongruent oversættelse" er principielt ikke mulig, og det viser så i øvrigt hen til dybdehermeneutikkens grundlæggende kendetegn: den handler om det uudsigelige. Med sproget som medie vil man bringe den ikkesproglige livspraksis til debat, man vil sætte den i tale/sprog uden at ophæve/reducere den. Det er et forehavende, man kun skal begive sig ind i, hvis man er i stand til at udholde foreløbighed, usikkerhed og åbenhed i sine videnskabelige procedurer. Det er en tolkningspraksis, der peger på muligheder uden at yde nogen form for endegyldig sikkerhed. Den belyser en samfundsmæssig praksis, men den viden, man indhenter, er ikke egnet til direkte "omsætning i praksis".

Erfaringslagene er altså principielt ikke til at oversætte, de er principielt forskellige - men de danner også en egen dynamisk enhed. Henrik Kaare Nielsen sammenfatter i sin diskussion af psykoanalysens bidrag til en kulturkritik (1993) Lorenzers socialisationsforståelse således:

"Da disse sceniske interaktionsformer rummer alle socialt relevante kropsprocesser og -fornemmelser, gestik, etc., vil individets praksis til enhver tid indeholde dimensioner,

⁵⁷ Det kan uddannelse som sådan ikke være, indforskrivet som den er i bestemte samfundsmæssige og politiske funktioner. Derimod kan den godt organiseres sådan, at deltagere i uddannelse selv får rum til at arbejde ud fra egne forudsætninger og selv definere brugsværdien af undervisningen, og den kan godt i sin organisation og undervisningspraksis tage højde for det nødvendige samspil mellem forskellige symboliseringsformer - jvf. kap. 4.

som overskrider sproget: dels den kropslige dimension, dels det endnu-ikke-bevidstes utopiske dimension, altså psykiske indhold og handlingspotentialer, som endnu ikke har fundet vej til sproget og bevidstheden. I individets udvikling gælder dannelse af disse kropslig-sanselige, sceniske interaktionsformer (...) som primær. Først derefter kobles sproget på - men den ubevidste betydning, som er knyttet til de sceniske interaktionsformer, forbliver fortsat ikke-sproglig" (1993, p. 117).

I erfaringen - i teksten - som helhed samvirker livsfasernes forskellige symboliseringsformer. Individet søger efter fornuftige sammenhænge - og rationaliserer - eller de søger efter følelser - og emotionaliserer. Løsrivelse aktualiserer separationsangst og søgen efter normativ kontrol, mens overdreven stabilitet aktualiserer hengivelsesangst og ekspressiv spontanitet (Ziehe & Stubenrauch 1993, p. 97, kvindespecifikt f.eks. Moeller-Gambaroff 1980, p. 33). Erfaring i empatisk forstand forudsætter, at denne - her let karikerede - dialektik kan udfolde sig frit. Erfaringslagene er forskellige, men ikke hermetisk adskilt, grænserne lader sig gennemtrænge i en erfaringsproces. Lorenzer ser det dog stadig sådan, at det er sproget som symbolsystem, der i sidste instans skal gøre erfaringsdannelsen mulig - mens fortrængning lægger bevidsthedens dialektiske bevægelse stille. Han tillægger den æstetiske erfaring en særlig betydning, fordi netop den kan rumme det komplicerede *samspil af interaktionsformer* og *formidle mellem symboliseringsformer*. Den kan omfatte og ophæve de øvrige niveauer. De før- eller ikke-symbolske interaktionsformer, såvel som de sanseligt-symbolske, har jo været medstrukturerende for det sprogligt-symbolske lag. De har præget det kvalitativt, indholdsmæssigt, og de har været medbestemmende for hvilke konventioner - hvilke sociale ritualer, hvilke sproglige sub-systemer, hvilke kulturelle koder, etc. - den enkelte har ladet sig afficere af, og som derfor har kunnet få livshistorisk betydning!

Alle disse forhold er til stede i "teksten", omend ikke på dens overflade, og det er overhovedet derfor, det er nødvendigt med en dybdehermeneutisk analyse. Bevidsthedsmæssigt opererer Lorenzer (1975/70, p. 112 ff) med to slags fortrængning og to typer af ubevidste processer med forskellig genese (jvf. også Nielsen, op.cit. p. 118). Hvis erfaringer fra bevidsthedens dybere lag ikke kan (med de ovenfor nævnte terminologiske forbehold på termen: oversætte) "oversættes" til sprogligt-symbolske interaktionsformer, får man hvad Lorenzer kalder kliche-dannelser: erfaringen emotionaliseres og bliver sprogløs. Det er da selve verbaliseringen, selve den sproglige formulering, der bliver genstand for overgangscensuren. De følelsesmæssige energier fungerer selvstændigt videre i ubevidste sceniske interaktionsformer, som kan determinere bestemte former for livshistorisk gentagelsestvang. Det kan også være sådanne processer, der ligger bag, det man i forbindelse med læreprocesser i pædagogiske sammenhænge observerer som ikke-fornuftig "modstand". Men den forekommer naturligvis også alle mulige andre steder.

Det er ikke det samme som at en sproglig formulering nødvendigvis er udtryk for symboldannelse i Lorenzers forstand. En allerede dannet sprogligt-symbolsk interaktionsform kan nemlig også efterfølgende blive isoleret fra de dybere lag. Det fører til rationalisering, som tømmer sproghandlingen for emotionelt indhold og derfor fører til tomt brug af sproget som blot og bar tegn. Ord er som tegn betragtet tomt for deres historiske og sanselige indhold og funktion. Den ubevidste modstand retter sig i dette tilfælde mod atter at forbinde ordet med en så at sige ægte symbolsk reference.

Som sagt ligger disse begrebssætninger af menneskelige erfaringsprocesser - og ikke mindst blokeringer - centralt i teorien om hverdagsbevidsthed. Egentlig kan man læse hverdagsbevidsthedsteorien som teorien om den desymboliserede og klichestyrede bevidsthed! Det kan imidlertid være værd af hæfte sig ved, at Leithäuser & Volmerg (f.eks. 1979, p. 78-79) opfatter deres arbejde ikke blot som en videre udvikling, men også som en art samfundsmæssig korrektiv til Lorenzer. Der hersker enighed om, at kommunikationens sprogspil skal dobbeltbestemmes, dels som objektive samfundsmæssige processer, dels i psykoanalytisk forstand "genetisk". I Lorenzers teoretiske univers foregår den menneskelige kommunikation, som just skitseret, optimalt i det symbolske sprogspil, hvor differentieringen af subjekt-objektrepræsentanterne er fuldstændig, dvs hvor kommunikationen er lykkedes ideelt (og hvor vi så må antage, at tolkningen har afdækket den sceniske betydning). Leithäuser & Volmerg siger hertil, at sådan foregår hverdagskommunikationen jo ikke. Den foregår brudt, sprogs pillene er ufuldstændige, måske supplerer de hinanden i deres ufuldstændighed, men de generer i lige så høj grad hinanden, modarbejder hver for sig, at individer bliver i stand til at etablere sammenhængende livstolkninger. Derfor er det *brudtheden*, der skal dobbeltbestemmes som samfundsmæssig og subjektiv proces. Det kan man så gøre ved at arbejde med begrebet om hverdagslivet og hverdagsbevidstheden (jvf. kap. 2) og ved at opfatte de ideelle, symbolske sprogspil som en horisont for udvikling af erfaring. Markeringen kan rumme en kritik af Lorenzer for at have fået oparbejdet en implicit normativitet i sin teoridannelse, men den hænger også eksplicit sammen med udviklingen af den psykoanalytiske metapsykologi. Den kan yde inspiration til udvikling af socialpsykologi (Leithäuser/Volmerg) - der trækker kraftigt på Lorenzers socialisationsteori. Men også til den kulturanalytiske ansats, som Lorenzer siden har oparbejdet. Og disse vinkler adskiller sig på forskellig vis adskiller sig fra terapi.

Som følge af denne indkredsning af det kritiske forhold i den moderne bevidsthed - hvor klichebegrebet altså iflg. Leithäuser/Volmerg er nok så relevant som symbolbegrebet - opsøger hverdagsbevidsthedsteoretikerne så det konkrete interaktionsniveau, belyst, som det nu kan blive det retrospektivt og relativt, af arbejdet med tekster. Det er som en metodisk udmøntning af Lorenzers betydningsniveauer (Lorenzer 1975/70) - logisk, psykologisk, scenisk - Birgit Volmergs tolkningsprocedurer for socialvidenskabeligt producerede tekster (som refereret ovenfor) skal ses. Lægger man nu atter

dette til grund for anskuelsen af tekster i almindelighed, bliver pointen, at det er muligt på vel begrundet vis at tilskrive tekster latente meningsstrukturer. De kan være ubevidste for ethvert af de ophav, teksten har - fra forlagsspekulanten til den skønlitterære forfatter, fra den politiske opdragsgiver over forskningsrådene til forskeren og informanten, der sidder og taler sammen.

Betydningerne, de bevidste og de ikke bevidste, defineres af en række konventioner og regler. For udover tekstens direkte ophavs personer - forfatteren eller de talende - er jo også kulturen, samtalekonventioner eller litterære konventioner til stede i den. En tekst er at forstå som et kompleks af af skriftsproglige symbolske handlinger. Der er et niveau, der retter sig mod, hvad man kunne kalde "det kulturelle overjæg". Litterære tekster skrives f.eks. op imod eller ind i en genre eller tradition, mens socialvidenskab skrives ind i eller op imod videnskaben som institution, måske i en helt konkret, institutionaliseret form. Nogle af teksterne i dette projekt er f.eks. bevidst produceret efter tematiseringens principper med en bevidsthedsteoretisk ambition - men de er tillige produceret i bevidstheden om tilhøret til en kompliceret historisk enhed af fagforenings-, arbejderbevægelses- og uddannelsespolitiske interesser. I hver af disse genrer eksisterer der historisk, kulturelt og samfundsmæssigt bestemte grænser for, hvad der kan meddeles. Grænserne skiller og formidler mellem privathed og offentlighed, mellem personlig tale og institutionel diskurs. Det er fuldt så meget grænserne, som det er substansen, der er forskningens genstand. Men som ofte fremhævet er det tillige det usagte, der gør kommunikationen mulig. Den låner de enkelte individer et subjektivt tolkningsrum - man er ikke prisgivet hinandens budskaber.

For de talende eller skrivende kan man skelne mellem ytringer eller "livsudkast", der umiddelbart og uden problemer lader sig formulere, omsætte til sprog - overfor de, der ikke kan finde de relevante ord - ytringer, der gør modstand. Hvordan det konkret gestalter sig, afhænger altså bl.a. af, hvilken offentlighed, der sætter rammene. Ydermere kan forskellige offentligheder med konflikterende normativitet samtidig, ud fra forskellige perspektiver og med forskellig funktion, være rammesættende for den samme tekst. Sådanne komplekse rammesætninger, deres eksplicite og implicite betydningsproduktion udgør slet og ret tekstens måde at være interaktionelt eller socialt struktureret. Følgelig er det nødvendigt at kende tekstens sociale kontekst og dens modsætninger for at forstå den - men på den anden side kan teksten ikke begribes uden inddragelse af de før- og sanseligt-symbolske erfaringer - konkret båret af mennesker - som giver den sproglige interaktion dens særlige indhold. Det er dobbeltbestemmelsen af kommunikationen og bevidstheden som social og subjektiv proces.

I nærværende tekster er der helt klart tale om et samspil mellem en politisk og en videnskabelig offentlighed, der delvis har forskellige gyldigheds- og relevanskriterier (jvf. Weber 1993b). Der er forskellige grænser for forskellige temaer, og man møder

forskellige regelsystemer hos de forskellige mennesker, der i forskellige egenskaber, i gruppeinterviewet eller i den tematiserede gruppediskussion er medproducenter af hinandens tekst. I denne sammenhæng er det ikke de herskende konventioner for skriftsproget, der lægger rammer, nærmere de lagspecifikke varianter af talesprogets hverdagskommunikation. Alt i alt er der formentlig ganske meget, der bliver henvist til at "stå mellem linjerne", som man siger. Konfrontationen mellem de forskellige kommunikationsmåder og horisonter kan naturligvis foregå som oplyst dialog i en Habermas' forstand - men oftest er den ikke bevidst. Man kan som grundantagelse have, at der er infantielt grundlagte, de såkaldt før- og sanseligt-symbolske, interaktioner og relationsmønstre til stede i tekstens sproglige udtryk, men man kan ikke bare sådan finde dem, langt mindre have antagelser om, hvad de går ud på. Samspillet af livsfasespecifikke erfaringer, af sociale og kulturelle kommunikationskonventioner og af situationelle faktorer i hverdagslivet er så kompliceret, at det ikke kan præsenteres i udtømmende analyser. Det man kan gøre, er at lægge sine læseprocedurer nogenlunde gennemskueligt til rette (jvf. det foregående afsnit) og indreflektere, at den tolkende subjektivitet er fuldt så interessant som de øvrige deltageres.

Erkendelsesmålet for teksttolkningen er fortsat det klassiske: "at gøre det ubevidste bevidst" - selvom det kliniske forehavende er efterladt. Der ligger jo elementer af ikke-realiserede livs-udkast "nede" i de ikke-sproglige interaktionsformer - bag den konkrete "tøven". Ved at gøre dem tilgængelige for tekstproducenterne tematiserer man forholdet mellem dem og deres livsomstændigheder. Derved problematiserer man ofte de handlingsstrategier og ideologier, som livshistorien ellers har produceret. Det kan man anskue som individernes lære- eller erfaringsproces, som deres "sociale læring". Som uddannelsesforsker problematiserer man - såfremt man mestrer at holde refleksionen fri af institutionelle bindinger - tillige som regel de professionelt definerede livsudkast og handlestrategier, som uddannelse og undervisning sætter til deltagernes disposition. Det er det, jeg har illustreret i Jyttes forsøg på sprogligt at komme overens med og rumme sit komplicerede forhold til den arbejderbevægelse, hun identificerer sig med (afsnit 4.2), og det skal jeg på anden vis illustrere i de efterfølgende analyser (kap. 5). Deltagernes erfaringer rummer hver deres livshistorisk producerede og subjektivt vel forankrede (blokerede) "konventioner", og det er ikke nødvendigvis sådan, at de frisættes (symboliseres, gøres til erfaring, udnyttes i sociale læreprocesser) - de kan også konsolideres yderligere af mødet med den særlige historiske konvention, som fagbevægelsens ideologi afsætter. Det har vi forsøgt at bringe frem i den specifikke forskningskontekst, som en uddannelsesevaluering er. Det er blot eet eksempel på, hvordan tekstens særlige produktionsbetingelser, dens situation, er kvalitativt meddefinerende.

4.4.3 Tilbage til tolkningspraksis

Den hermeneutiske tolkningsprocedure består på samme tid i at respektere disse grundforståelser, og give dem karakter af forforståelser - men så samtidig være i stand til at slippe sin frit flydende opmærksomhed løs på teksten. Da den tolkende eller gruppen af tolkende selv er dele af processen, eller i det mindste er indforståede med den kultur, den udspringer af, vil deres subjektivitet træde i en bestemt forbindelse med teksten (jvf. afsnit 4.3.2 og 3). Der til opstår en samklang eller en irritation. Haubl (1991) bruger ligefrem begrebet "oscillation" om samspillet mellem logiske forståelse og den sceniske, som må finde sted på tværs af de sociale grupperinger, menneskelig subjektivitet konkret er gestaltet i. Omslaget til den sceniske forståelse opstår gennem en regression til primærpocestænkningen, hvor de før- og sanseligt-symboliske erfaringer toner frem som afgørende for hvilken betydning, man opfatter. Man skal forestille sig teksten billedligt, anskueligt og fylde dens tomme huller ud med egne forestillinger. Også selvom det giver rum for rigtig meget af een selv. D.v.s. at tolkeren selv er et redskab og gør sin egen bevidsthed til genstand. Som fortolker uddyber man eller fordobler ligefrem teksten (jvf. afsnit 4.3).

Læseren skal bogstavelig talt fordybe sig i teksten gennem alle tilgængelige symboliseringsmedier - i lyd, billede, skrift og tale, mv. Det er derfor, man ofte læser gruppediskussionerne højt som indledning til tolkningsarbejdet. Det handler dels om, at reproducere den situationelle dynamik, som den sproglige gestaltning på een eller anden måde bærer præg af - dels naturligvis om at lade lyd og rytme møde de ikke sproglige niveauer i den/de tilkendes egen erfaring. Når grænse møder grænse opstår der "sorte huller" i den sproglige overflade, huller fulde af energi og latent betydning. Hullerne kan vise sig som logiske lakuner på sprogligt niveau. Men de kan også være til stede i kraft af den særlige tilsnitning af indholdet i en logisk set fuldstændig perfekt tekst. Det er dette samspil, man kan komme på sporet af ved at læse teksten højt, ved ikke blot at opleve den i den umiddelbart tilgængelige og højt professionelt specialiserede symbolske dimension: skriftsprogets. Når man tager andre menneskers ord i sin egen mund, vækker de andre reaktioner, end hvis man som sædvanlig tager dem ind gennem øjet og hjernen. Så får eens oplevelsesstruktur mulighed for at smelte symbiotisk sammen med teksten. Der opstår den illusion, at den fiktive tekstverden er en psykisk realitet. En sådan tekst-læser-dyade er ikke hævet over de bevidsthedsmæssige determinationer, der ellers er dens redskab. Den/de, der tolker vil i processen, ideelt taget opdage egne klicheer eller tomme sproglige tegn. I jo højere grad teksten sætter spørgsmålstegn ved læserens eget ubevidste identitetstema, jo mere modstand. Man kan opleve følelser, der forstyrrer den frit flydende opmærksomhed. I sidste instans er dette en "kroppens hermeneutik". Følelserne udgør det specifikke, ubevidste og interaktionale forhold mellem tekst og læser. Det skal gøres bevidst. Altså er der på samme tid tale om en oplevelsesintensiv reception - og en reception som skal opklares/forklares.

Hermed har jeg på en lidt mere teoretisk funderet måde bevæget mig tilbage til de grundlæggende forhold, som Birgit Volmergs tolkningskematik - i nogen grad i modstrid med teoriens pointeering af at læserens bevidsthed skal være åben og frit flydende - prøver at lave en art praktisk check-liste på.

Ambitionen er at udarbejde oplevelsen af teksten til analyse via scenisk forståelse indenfor rammerne af læserens modoverføring, hans eller hendes særlige reaktion på tekstens overføringstilbud. Derfor er det heller ikke "teksten", langt mindre tekstproducenterne, der er "på briksen" i tolkningsarbejdet - det er nok så meget de arbejdende forskere i tolkningsgruppen. Redskaberne er os selv: at følge de følelsesmæssige irritationer og modstande, som teksten vækker, og at bestemme karakteren af den interaktion, der har produceret teksten. Men dernæst tillige på teoretisk grundlag at begribe teksten - og dens indhold af forskellige oplevelsesstrukturer - i dens særlige forhold til læseren netop som en kommunikationskonflikt mellem forskellige horisonter. Endelig kan denne samtidige og sammenvævede kritik af teksten, dens produktionsbetingelser og af den/de, der tolker ophøjes til kritik af figurer i samfundet, i kulturen. Det er den ambition, der generelt kendetegner Lorenzers forskningsprogram, hvor mangfoldige kulturelle ytringer analyseres (Lorenzer 1986, Belgrad 1987). Og det grundlæggende dybt politiske formål med Lorenzers kritiske analyser, af hans opgør med centrale mystifikationer i psykoanalysen, er at udvide mulighederne for hvad der kan siges - blive bevidst, erfares. Når man inddrager socialisationsteorien og ideologikritikken i analysen af - som her - tekst synliggør man grænserne for, hvad der hidtil ikke har kunnet siges - og det gælder også i et undervisnings- eller uddannelsesrum. Uddannelsesrummets og forskningens respektive højt bevidste og stærkt systematiserede verbalisering af deltagernes erfaringer og oplevelser rummer ikke ambivalenserne - det gælder både i almindelig voksenundervisning og i FIU's særligt fortættede atmosfære. Men det gør teksterne! Analysen af gruppediskussionerne og interviewene viser, at uddannelsen i FIU rummer og bearbejder een side af tillidsrepræsentanternes hverdagsoplevelser, men spalter andre fra, hvorfor en række fortrængninger næsten med nødvendighed må blive konsolideret. Begejstringen over een ting lever så at sige af energien fra de fortrængte problemer! Det er et niveau, som ofte bliver overset i diskussionen af uddannelsesresultater - at hvis de ikke er et produkt af et stykke bevidsthedsmæssigt arbejde, der har integreret sådanne forskellige niveauer, så er de næppe langsigtet effektive.

De efterfølgende analyser, af hvad nogle kvinder i FIU's kernegruppe af midaldrende, ufaglærte som meget begejstrede deltagere, ud fra deres subjektive perspektiv bruger sammenhængen til, sandsynliggør efter min opfattelse, at teorien og metoden har noget at føje til (voksen)pædagogikken. Derimod kan man næppe påstå, at forskergruppens selvrefleksion præger fremstillingen i nævneværdigt omfang. Vi sidder som uddannelsesforskere i et bestemt institutionelt rum, med for at blive i terminologien, vores bestemte horisont. Vores faglige baggrund som humanister eller samfund-

steoretikere aktualiseres ind i en meget specifik opgave, en eksternt defineret, resultatorienteret evaluering, skrevet direkte ind i fagbevægelsens egen offentlighed.

Som bevidsthedsteoretisk udviklingsarbejde er analyserne i det følgende derfor kraftigt amputeret af den blotte afdækning af, hvad disse institutionelt konflikterende logikker har betydet: Taler de overhovedet *til os* ? Nej, Gu' gør de ej, men de siger noget alligevel - og analysen af hvad det så er, "de siger", fungerer, hvad enten den er bevidsthedsteoretisk nyskabende eller ej, som et konkret korrektiv til forståelsen af FIU's undervisning som et brag af en succes, og til den pædagogiske verdens tendens til at opfatte formaliserede indgreb i folks bevidsthed - såsom undervisning eller vejledning - som en primær kilde til politisk og holdningsmæssig omorientering.

Som korrektiv og som kritisk uddannelsesforståelse skulle eksemplerne gerne være en praktisk illustration af, at de læreprocessteoretiske pointer, jeg har sammenstillet fra Regina Becker-Schmidt, Oskar Negt, sekundært til Thomas Leithäuser og Alfred Lorenzer og fundamentalt tilbage til Freud og Ferenczi med fordel vil kunne genintroduceres i den kritiske pædagogiske offentligheds forsøg på at solidarisere sig med - f.eks. - voksenuddannelsernes deltagere.

Kap. 5 Kvinder i uddannelse

5.1 At tale med kvinder - at tale i uddannelse

5.1.1 Hvorfor de er så glade ? Kvindelige ambivalenser, uddannelsesrum og tekst som teoretisk og metodisk udfordring

Det er et både kvantitativt og kvalitativt dokumenteret faktum, at deltagerne i FIU vurderer deres uddannelsesudbytte højt - og at dette i særlig grad gælder de voksne (midaldrende) kvindelige deltagere med relativt kort skoleuddannelse. Det er samtidig en udbredt og velargumenteret vurdering, at fagbevægelsen i almindelighed og uddannelsen i særdeleshed ikke tager kvinders særlige erfaringer som udgangspunkt for hhv. den faglige politik eller for den undervisning, der forbereder til at varetage den (Becker-Schmidt (e.a.) 1984, p. 121 ff, Fast Jensen 1994, FIU 1992 og 1994, Jæger 1985, Morgenroth 1989 og 1994, Morgenroth (e.a.) 1992, Møller Jensen & Larsen 1992a). I dette kapitel vil jeg se på en tekst, der præsenterer nogle kvinders tilfredshed. Har den kritiske forundring ret - siger kvinderne "ja til ulysten"? - eller rummer uddannelsen nogle subjektivt tilfredstillende dimensioner, der ikke kan opfattes af hidtidige analyser af kvindelig erfaring ?

Baggrunden også i dette kapitel er dels den teoretiske - og kvindespecifikke - præcisering af erfaringsbegrebet og den sociale læring, som jeg har foretaget i kap. 3, og dels den metodiske inspiration fra Lorenzer og Leithäuser/Volmerg, som jeg har eksemplificeret og diskuteret i kap. 4. Tekstproduktionen diskuteres således nedenfor i afsnit 5.1.2, mens det det bevidsthedsteoretiske grundlags fordring om at begribe hvilken realitet, bevidstheden forholder sig til - den "objektive side af erfaringen" - skitseres i afsnit 5.1.3. Den handler om fagbevægelsens historiske dilemmaer - i den form de kommer frem lokalt, i uddannelsen og i de individuelle horisonter: en "kinesisk æske". Endelig diskuteres principperne for tolkningen helt konkret i afsnit 5.1.4.

Jeg er hermed tilbage i den konkrete diskussion af læring i den specifikke kontekst: FIU, som jeg præsenterede i kap. 1 og 2, og tilbage i en konkretisering af de almene læreprocessteoretiske diskussioner omkring holdningsdannende undervisning, forudsætninger for læring hos voksne og pædagogiske tiltag. Jeg vil diskutere en enkelt tekst grundigt. Rækker analysen ud over sig selv og udsiger noget mere alment - omend ikke nødvendigvis generaliserbart - vedr. kvinders læring i FIU og andre ud-

dannelsessystemer, skyldes det i mindre grad at teksten i positivistisk forstand er repræsentativ, end at præmisserne for dens produktion og fortolkning foreligger udførligt diskuteret.

Teksten er imidlertid vigtig i sig selv - den er på to måder et "godt eksempel":

For det første repræsenterer den godt den type tekster, som vi producerede til FIU-effektundersøgelsen (Andersen 1993, p. 52 ff), og som indgik i den samlede kvalitative vurdering af FIU. Derved repræsenterer en nøjere diskussion af dens betydning en problematisering af effektundersøgelsens metode. Effektundersøgelsen repræsenterer efter aktuelle evalueringstandarder en relativt vel reflekteret og kvalitativt uddybet tilgang til spørgsmålet om effekt (ibid. p. 10 ff), som udmøntes i en flerhed af delundersøgelser med forskellig metode - spørgeskema, observation, interviews og gruppediskussioner (ibid. p. 29 ff). Resultaterne af delundersøgelserne kan ikke slet og ret "trianguleres", fordi de er af forskellig art, hver især kvalitative udtryk for forskellig teoretisk refleksion. Det er den markante deltager tilfredshed, stadfæstet i de kvantitative data, der har påkaldt sig mest opmærksomhed, men faktisk dokumenterer de kvalitative analyser af undervisningen en ret udbredt redigering og undertrykkelse af deltagererfaring. Hvordan harmonerer det ?

Den anden grund til at teksten er interessant i sig selv vedrører den ene pol i ovenstående modsætning: Den kvindelige uddannelses tilfredshed. Teksten er produceret af to i FIU-sammenhæng helt statistisk skudsikkert "typiske" deltagere, nemlig de midaldrende kvinder - en statistisk kategori, der også kendes på deres aktivitet og tilfredshed andre steder i voksenuddannelsessystemet.

Tilfredsheden er interessant i sine implikationer for den praktiske og politiske vurdering af hvad uddannelse betyder: Formår uddannelse - f.eks. i FIU - faktisk at kile et refleksionsrum ind i hverdagen og livsløbet, som giver kvinderne subjektiv mulighed for at bearbejde det modsigelsesfyldte kvindeliv, nutiden byder på ? Også bevidsthedsteoretisk er tilfredsheden interessant. Det er ikke alt, hvad der føles, der også siges, og det er ikke alt, der siges, som har bund i følelser. Hvis tilfredsheden artikulerer een af polerne i en psykisk ambivalens, må den - oplevet, følt og udtalt, som den er - ligesom andre oplevelser, følelser og udtalelser snarere begribes som fragment af potentiel erfaring. Det kan eftersøges i teksten. Den side af tekstanalysen kan bidrage direkte til forståelsen af læreberedskabet hos en central deltagergruppe i FIU og tillige pege ud over sig selv hen til de mange andre tilfredse kvinder i voksenuddannelse. Den køns- og kvindespecifikke pointering af erfaringsberedskabet er, som allerede fremhævet i kap. 2, fremkommet som en følge af den almene læreprocessteoretiske interesse: Den kan ikke overse kønsforskellenes empiriske vægt, og den psykoanalytiske inspiration åbner for dimensioner af forklaring.

På samme måde har den almene læreprocesinteresse udviklet en evalueringskritisk pointe: De kvalitative analyser åbner for andre forklaringer på tilfredsheden, end de, der kan opfattes indenfor systemets eller institutionens horisont. Derfor håber jeg, at analysen vil kunne bidrage til en skærpet vurdering af værdien af kvalitative interviews i evalueringsforskning - konkret: holder tekstens informationsværdi, når den er underkastet en mere dybtgående analyse (jvf. afsnit 2.7).

Det er ikke blot et problem, der vedrører FIU-effektundersøgelsen. Kvalitative og nuancerede resultater af effektundersøgelser og evalueringsforskning er en historisk mangelvare (Weber 1993c). Så meget desto vigtigere er det, at en undersøgelse som FIU-effektundersøgelsen, der rummer et forsøg på at producere noget sådant, stilles til nøjere diskussion. Vi må selv som dens ansvarlige forfattere tilbyde den som diskussionstema for en mere generel evalueringskritisk offentlighed (jvf. Sørensen 1992, Hansson 1993, Weber 1993c).

Det teoretiske underlag for tolkningen af teksten er dobbelt, subjektivt/objektivt (jvf. kap. 4). Jeg bygger på en almen og overordnet forståelse af de *strukturelle konflikter* i fagligt arbejde, som jeg elementvis genfinder i kvindernes *subjektive konflikter*. Det er nødvendigt med en strukturel rammeforståelse af de objektive konfliktfelter, kvinderne lever i, fordi interviewet (og hele uddannelsen) er indlejret heri. Historien sætter præmisserne for begge dele - også selv om den enkelte kvinde tolker betydningen af enkelttildragelser som udtryk for sin egen viljesudøvelse og ser livsløbet som altovervejende biografisk betydningsladet.

5.1.2 Interviewsituationen og tekstens karakter

Det interview, teksten gengiver, er gennemført som gruppeinterview med to deltagere i et fjortendages eksternatkursus i provinsen. Interviewsituationen var på samme tid et afbræk i kurset og en del af dette. Intervieweren var en mandlig akademiker, på interviewtidspunktet 37 år gammel. Interviewpersonerne var ufaglærte kvinder, begge en smule ældre, nemlig hhv. godt 40 og 45 år. De tre havde kendt hinanden en uges tid, idet intervieweren havde været til stede som observatør på kurset.

På tekstens overflade er der bemærkelsesværdigt få spor af den formelle "ubalance" mht. køn og formel autoritet. Interviewpersonerne virker afslappede, imødekommande og aktivt interesserede. De informerer uopfordret den fremmede mand om ting, han ikke kan forventes at kende til. Dermed svarer dette interview til de øvrige interviews i effektundersøgelsen. Man må naturligvis altid vurdere, om interviewerens øjeblikkelige og eens egen tolkningspraktisk distancerede vurdering af "den hyggelige stemning" i interviewsituationen er udtryk for psykologisk døvhed som følge af ønsketænkning: vi ønsker og arbejder aktivt på en dialogisk, symmetrisk og solidarisk

kommunikation. Ligeledes må man vurdere kritisk, om den let flydende kommunikation er resultat af forskernes reflekterede praksis - eller om den har andre rødder.

Der er en række forhold i fagbevægelsen i almindelighed og FIU-systemet i særdeleshed, som modificerer de magtmekanismer, man sædvanligvis ville kunne iagttage i kvalitative interviews med evalueringsformål. Selve regi'et "fagbevægelse" og FIU's egen offentlighed sætter scenen. Man er ikke blot til stede som forsker, men som bevægelsens egen forsker. Fagbevægelsens instrumentelle forhold til viden slår også igennem i hverdagsbevidstheden på et FIU-kursus. Man opfattes ikke som een, der kommer med kritisk analytisk blik for at finde ud af noget "sandt", som måske kunne være ubehageligt, snarere som een der kommer for at hjælpe med at udvikle midler til et mål - forudsat, at man er anerkendt som en legitim interessent i forhold til bevægelsens lejrtenkning. Skulle gæsten derudover antyde muligheden af et forandringsperspektiv, er det i øvrigt snarere underviserne end deltagerne, som skulle føle sig truet på rutinerne!. Deltagerne formelig strutter af selvtilid: Uddannelsens generelle budskab til deltagerne er meget manifest, at de er vigtige som individer, i sig selv - som kammerater og som funktionærer i bevægelsen. Deltagerne er umiddelbart ikke i tvivl om, at scenen er deres, budskabet er deres! Er der spor af et samfundsmæssigt mindreværd i kommunikationen, har det snarere karakter af en vis overbærenhed overfor akademikere i almindelighed og en vis, nysgerrig, velvilje overfor RUC'ere i særdeleshed. I dette konkrete interview er balancen ganske tydelig: Det er de interviewede, der har informationerne, og som er på hjemmebane. Og det er interviewerens, der skal have noget at vide. Måske har vi i forskergruppen lagt specielt mærke til, at FIU-deltagerne generelt taget tog særdeles åbent og venligt imod os, fordi vi fra vores mangeårige omgang med fagbevægelsens lidt højere lag ofte har oplevet både mistænksomhed og direkte fjendtlige forhåndsindstillinger.

Kommunikationen er altså kontekstbunden på flere niveauer, der skal medreflekteres ved analysen af teksten. For det første er den præget af en situationsbestemt *faktuel indforståethed* mellem interviewerens og de interviewede. Både praktiske forhold og almindelig politisk referenceramme fremstår om ikke ligefrem naturaliseret, så dog selvfølgelig. Tilsvarende svækker kommunikationens *scene* formentlig deltagerens *beredskab til at dissociere* holdninger og vurderinger. Uddannelsens og undervisningens sceniske rum aktiverer og spiller sammen med deltagerens ubevidste scener - og i samspillet kan tematisering af scenerne fremmes eller blokeres. Det gælder i forskellig grad og på forskellig vis for interviewerens og de interviewede (jvf. afsnit 4.3.2).

Disse faktorer i situationen af betydning for vores opfattelse af og omgang med forskerrollen, hvad enten den udmøntes som interviewleder eller som leder af en tematiseret gruppediskussion, som beskrevet i kap. 4. Rollen som interviewer er principielt underordnet interviewguiden, personen er guidens redskab. Guiden blev i dette interview - sådan som det i øvrigt er det mest almindelige - anvendt som en art checkliste snarere end som slavisk opskrift. Interviewsituationen kan anskues som

en kulturel konvention, der er meddeterminerende for tekstproduktionen i analogi med, hvad en litterær genre betyder for produktionen af en litterær tekst eller en videnskabelig konvention for produktionen af en videnskabelig tekst. Men det er principielt en fremmedbestemt kommunikation, der udspiller sig i et interview. - Anderledes i den tematiserede gruppediskussion, hvor diskussionslederen med temaet som redskab forsøger at gøre sig til redskab for gruppens bevidsthedsarbejde, at gå ind i kommunikationen med just dette formål. I begge tilfælde er situationen og dens særlige socialpsykologi med- eller præstrukturerende for, hvad der siges og ikke siges. Den tekst, der produceres kan i begge tilfælde analyseres dybdehermeneutisk, men under hensyntagen til de forskellige kulturelle konventioner, der er deres betingelse.

Vores beredskab til - som interviewere - at fastholde effektundersøgelsens og teoriramens generelle forståelse af arbejdspladssammenhænge og den generelle hverdagslivsanalyse som fundament for diskussionen af uddannelsen og undervisningen blev umiddelbart svækket, når vi delte den umiddelbare oplevelse og scene med deltagerne i uddannelsen. Vi blev - med eller uden interviewguide og "forskerkasket" - trukket med ind i den specifikke kontekst. Vi tabte følgelig noget af den analytiske distance til sagsindholdet, der fordres uafhængig af metode og teoretisk rammeforståelse, interviewmetode eller gruppediskussionsmetode. Som del af den sociale interaktion undlader man tendentielt problematiseringer og medproducerer hverdagsbevidsthed.

Det er netop dén socialpsykologiske pointe, som diskussionslederens rolle i den tematiserede gruppediskussion i et vist omfang forsøger at bestemme sig ud af, ved at definere sig tematisk ind over kommunikationens og situationens krav om hhv. engagement og distance. På den anden side er opretholdelsen af distancen ikke ønskværdig for enhver pris: det ville umuliggøre kommunikationen - både som hverdags sproglig meningsudveksling og som kommunikation om gensidig refleksion af temaet - i sidste instans ville det forhindre arbejdet *med* temaet som tema.

Konkret betyder det socialpsykologiske fællesskab med de interviewede, at nogle bestemte elementer af indhold og bestemte måder at kommunikere på får medløb, hvorved de tilsvarende strukturer i deltagerens bevidsthed bliver eksponeret. Der sker noget i samspillet mellem *situationen* og *temaet*, som er afgørende for hvad interviewer og deltager får frem hos hinanden vedr. deres "fælles tredje". Der fremsættes både rutineaktioner og ny udsagn - bevidsthedselementer, der spejler eller komplementær-spejler hinanden. Sådanne mekanismer er til stede i alle tekster i vekslende grad og på forskellig vis, selvom traditionelle instruktioner vedr. professionel gennemførelse af f.eks. interviews tilstræber at minimere dem. Det betyder ikke, at teksten som empiri betragtet "taber i værdi", det er tværtimod tekstens produktionsbetingelse, som man må tage hånd om - f.eks. gennem tematisering. Men man må selvfølgelig nøje overveje hvilken betydning og forskningsmæssig værdi, teksten har (jvf. afsnit 4.3.4). End ikke på det referentielle niveau kan man forudsætte, at indholdet "er

gyldigt", kvinderne har ikke slet og ret fortalt, hvordan tingene forholdt sig. De har i en bestemt kontekst fortalt en bestemt modtager, hvordan de mente, han burde have tingene præsenteret, og i den proces er der sket en nyproduktion af (mer)betydning. Noget af individernes og af FIU-kulturens "tavse viden" er blevet artikuleret sprogligt, andet ikke. Teksten analyseres følgelig under hensyntagen til de omstændigheder, den er produceret i, ikke mindst de tale- og tekstproducerende subjekters dynamiske bevidsthed.

Det er f.eks. ikke blot en almengyldig forudsætning, at den aktuelle scene og kommunikationsstruktur er afgørende for hvilke erindringsspor, der aktiveres, hvilke vurderinger, der fremsættes og fremtidsudkast, der produceres. Forholdet får en særlig stærk form på grund af den eksplicite betydningstilskrivning, som FIU-kurserne tildeler sig selv. FIU fremstår for deltagerne med større betydning, end det reelt har, både i forhold til hverdagslivet og i forhold til det faglige arbejde, hvad enten der bliver foretaget forskningsinterviews eller ej. Uddannelsessituationen er i sig selv betydningsopladet, eksternatkurserne dog i lidt mindre totaliserende grad end internatkurserne (Andersen (e.a.) 1993, p. 191f, p. 194f, p. 253f).

Interviewsituationen er afgrænset og særlig, og teksten er afgrænset og særlig. Dens særlighed - yderligere et rum i uddannelsen, parallelt med, men ikke identisk med undervisningen - fordobler deltagerens (sikkert ikke ekspliciterede) fornemmelse af at befinde sig i et system af kinesiske æsker: I et interview, i en undervisning, i en uddannelse i FIU, i Forbundet, i Fagbevægelsen, etc. Skal læreprocesserne i et sådant hierarkiseret system blive erfaringspotente, forudsætter det, at deltagerens fornemmelse af at "gå ind i" systemet ikke er ensbetydende med at "gå ud af" hverdagen på en sådan måde, at den erfaring, de har med sig, taber i subjektiv betydning. Hverdagen og arbejdet fremstår i samtalen farvet af konteksten. Det sker i dobbelt betydning - dels fremstiller deltagerne faktisk deres liv med et lidt andet perspektiv, end de tidligere har haft anledning til. Der skal ikke mange graders synsvinkelskift til, før vante rutiner og selvfølgeligheder skifter betydning. Deltagerens engagement i interviewet og dets indholdsmæssige progression tyder på, at de gennem interviewet i nogen grad finder autentiske ny chattering i deres erfaring - at de *decentrerer* i Lorenzers forstand, eller blot *tøver* i Becker-Schmidts. Men teksten repræsenterer samtidig en pragmatisk bevidsthedsmæssig redigering *ind i* situationen, en tilpasning. Der er mange forhold - bl.a. de subjektive omkostninger ved den faglige aktivitet, som simpelthen falder udenfor bevidsthedens synsfelt. Spørgsmål til og informationer vedr. FIU besvares og tilbydes på den ene side til overflod og med langt stort engagement, mens det på den anden side er så godt som umuligt for deltagerne f.eks. at verbalisere deres forventninger til det kursus, de sidder midt i. Forventningerne er forlængst overlejret af erfaringen af det faktiske kursus, og bliver derfor logisk præsenteret i en efterrationaliseret form. Det samme gælder hverdagens kvalifikationsbehov: de kvalifikationer og den viden, man har brug for, det er den, kurset har præsenteret. Og når det skal begrundes yderligere, sker det - som analysen vil vise -

ikke med reference til hverdagen, men med kontrastillusion til forbundskurserne. Vi kommenterede det således:

".... kursussituationen er så dybt subjektivt engagerende og intens. Det har i flere tilfælde betydet, at deltagerne var ude af stand til at forholde sig mere end få minutter ad gangen til deres hverdagsopgaver på arbejdspladsen. Det har i disse tilfælde været svært at fastholde en dybtgående diskussion af disse områder ..." (Andersen (e.a.) 1993, p. 54).

Interviewet blev som sagt konkret styret efter en interviewguide (s.d.), men gennemføres åbent og ustruktureret. Terminologien "tema" i forbindelse med interviewguiden afspejler i interviewteknisk sammenhæng *ikke* nogen bevidsthedsteoretisk tematisering (Leithäuser 1976), men er en markering af interviewets åbenhed.

Interviewguide, gengivet efter Andersen (e.a.) 1993, p. 53.

- * Tilmelding og forventninger: spørgsmål vedr. baggrund for og procedure for uddannelsesvalget. Spørgsmål til forventninger. Spørgsmål vedr. arbejdspladsens holdning til FIU, økonomi, m.v.
- * Undervisningen: spørgsmål vedr. dens indhold, som helhed og de enkelte emner. Spørgsmål vedr. niveau, metoder, arbejdsformer og proces. Spørgsmål vedr. udmøntningen af studie- og arbejdsteknikker. Spørgsmål vedr. undervisningens relation til hverdagens TR-opgaver eller andre relevante faglige opgaver, til hverdagen som helhed og til muligheden af at inddrage og bruge sine egne erfaringer. Spørgsmål vedr. politiske holdninger, konflikter og konfrontationer. Spørgsmål vedr. undervisernes rolle og funktion, holdets funktion og sociale klima og samarbejdsrelationer.
- * Deltagernes hverdag: spørgsmål vedr. arbejdsplads, faglige opgaver og kollegiale forhold, politisk aktivitetsniveau. Spørgsmål vedr. branchemæssigt og geografisk placering og vurderingen af dette. Spørgsmål vedr. udfordringer og belastninger i det faglige arbejde. Spørgsmål vedr. udviklingen i disse forhold. Spørgsmål vedr. familieforhold, fritidsforbrug og andre typer politiske aktiviteter, herunder forhold til partier og bevægelser. Spørgsmål vedr. uddannelsen i relation til de formulerede hverdagsbehov, og uddannelsens rolle i personlig planlægning af faglig eller erhvervmæssig karriere. Endelig en række opsamlende spørgsmål vedr. faglige forhold og samarbejdsforhold.
- * Personlig baggrund: spørgsmål vedr. social og arbejderkulturel baggrund. Spørgsmål vedr. skole-, uddannelses- og erhvervmæssig baggrund. Spørgsmål vedr. fagligt og politisk engagement.

* FIU: spørgsmål vedr. systemet som helhed, struktur, mål og indhold. Spørgsmål vedr. regi og organisation, og vedr. uddannelsesbehov og -ønsker. Spørgsmål vedr. egen udvikling i sammenhæng med FIU-deltagelse.

Selvom der således er "spurgt" og "styret" på det referentielle niveau, så gælder foranstående indkredsning af socialpsykologien i situationen ligefuldt, og det viser sig i teksten. Mona og Mette får lejlighed til at præsentere sig selv og hinanden med FIU som eksponeringsflade. Hvordan, de konkret gør det, indkredses som del af en bestemmelse af kommunikationens karakter, den dybdehermeneutiske analyses andet niveau, det psykologiske, hvor man spørger "hvordan" der kommunikerer. Her er det er interessant at teksten som sådan faktisk ikke lader sig "genrebestemme" som socialvidenskabelig tekst. Kommunikationen sprænger genren, og Mona og Mette tematiserer - hver på deres måde - nogle angst- og smertepunkter i det faglige arbejde.

I teksten viser det sig således, at der er faser i interviewet, der har præg af let flydende hverdagskommunikation - f.eks. når der fortælles historier om intermezzoer og fagpolitiske forløb - andre faser afspejler nærmest en tematiseret og tematiserende gruppediskussion, idet et bestemt forhold belyses fra flere vinkler og på flere niveauer i en - af interviewerens/diskussionslederens - nænsomt disciplineret form. Det gælder f.eks. diskussionen af den fagpolitiske afmagt, og tematiseringen af kvindernes motiver til at være fagligt aktive. De siger (omend indirekte) at begrundelsen nok så meget ligger i livsløbet i øvrigt, som i en i konventionel betydning "politisk motivation". Der er faser, hvor Mona og Mette "driver hinanden frem" på nærmest konkurrenceagtige betingelser - f.eks. i en (i udskriften) flere sider lang trumfen over i beskrivelsen af at have gode faglige arbejdsbetingelser, skiftende med skeptiske spørgsmål til den andens betingelser. Den fase giver en sagligt grundig belysning af forskellene på arbejdsforhold for tillidsrepræsentanter i den offentlige sygehussektor overfor den store industrielle arbejdsplads i det private. Men det er ikke dét, der er fasens psykiske drivkraft. Det viser progressionen, kadencen og rytmen i den måde, de mange oplysninger kommer frem på - som suppleringer (det gør jeg også, bare mere) eller som kontraster (det gør vi på en anden måde, som er bedre). Endelig er der faser af formaliseret informantinterview, hvor interviewerens spørger, spørger igen, og måske får svar. Intervieweren giver de enkelte temaer god tid, opfører sig gennemgående stærkt positivt bekræftende, ligesom han ofte "checker" vurderinger og oplysninger vha positive efterspørgsmål - undertiden tydeligvis som forsøg på systematisk krydsinterviewning vedr. modstridende vurderinger, undertiden som en mere nænsomt forundrende tematisering af logiske modsigelser. Intervieweren sikrer, at han får dækket sine felter ved at vende tilbage, når et tema ikke bliver belyst, og enkelte gange skifter han, efter pauser i kommunikationen, direkte tema.

Ud fra en bevidsthedsteoretisk synsvinkel er det ikke så meget deltagerens ret direkte respons på interviewspørgsmålene - såsom uddannelsesindholdets direkte brugs-

værdi, m.v. - der er interessant. Det er derimod nok så meget en række *tilsyneladende tilfældige detailspørgsmål*, hvorom det tales uforholdsmæssigt meget. Ligeledes en række *overhøringer* af gentagne spørgsmål vedr. et bestemt tema, samt *gentagelser* af pointer, hvadenten de har med spørgsmålene at gøre, eller - måske nok så interessant - *tilsyneladende* ikke har en pind med denne, officielle fælles, dagsorden at gøre.

Interviewteksten har således flere niveauer: Dels et referentielt niveau, hvor interviewpersonerne i deres egenskab af FIU-deltagere oplyser om en række forhold og vurderinger. Til dette referentielle lag hører endvidere en række faktuelle oplysninger og vurderinger, som ingen har bedt om - men som alligevel har sat sig igennem. Alene på det referentielle niveau udspiller der sig en kamp om dagsorden: temaerne ctr. digressionerne - eller rettere: de *tilsyneladende digressioner*. Hertil kommer så et underliggende lag af betydning, som kan aflæses af tekstens struktur - kontinuitet, brud, rytme og kommunikationsform - og undertiden af dens indhold: faktiske modsigelser, forskellige vurderinger på forskellige tidspunkter, osv. Herudfra kan man, som fremstillet i kap. 4, eftersøge betydninger på andre niveauer.

Tekstens betydningsproduktion har haft meget snævre rammer. Men medreflekterer man rammerne, og anlægger man en fortolkningsbaggrund vedr. interviewpersonernes fælles virkelighed: det faglige arbejde - så åbner den som eksempel for en forståelse af kompleksiteten i FIU-deltagernes læreberedskab. I næste afsnit vil jeg diskutere de strukturelle modsigelser, som rammesætter denne hyggelige forskningssituation - strukturelle modsigelser, der er til stede i rummet. De indrammer og præstrukturerer hver for sig og tilsammen de individuelle strategier, kvinderne udfra deres respektive forskellige livshistorier anlægger i interviewet.

5.1.3 Diskussionens rammefaktorer: Fagbevægelsen som kinesisk æske

Jeg har i afsnittene 4.1 og 4.2 redegjort kort for en række af de fundamentale historiske modsætninger i tillidsrepræsentantens arbejde og for de mangesidede kvalifikationskrav, vi i effektundersøgelsen har forudsat, at han/hun i fremtiden skal leve op til. De enkelte tillidsrepræsentanters hverdagserfaring rummer een bestemt, sammensat eller enkel, konfliktfyldt eller harmonisk version af denne historie. Erfaringen møder så i FIU en uddannelsesmæssig tolkning af samme historie, en tolkning, der (Andersen (e.a.) 1993) undertiden medfører refleksion af eget arbejde, men som ganske ofte lægger en række ideologiske rammer og en række normative handlingskrav ved siden af erfaringerne. I nogle tilfælde bliver uddannelsen og dens indhold altså til yderligere en komplicerende faktor i omgangen med det faglige arbejde.

Kompleksiteten i situationen kan med Leithäusers begreber opfattes som råstoffet til den enkelte tillidsrepræsentants tema/horisontskema. Kompleksiteten sanses som en diffus horisont af tilbud om lyst- hhv. ulystoplevelser, der tematiseres efter behov og anledning - men som kun bliver tilegnet som erfaring, såfremt de psykiske ambi-

valenser, de mange faktiske modsætningsforhold må afsætte, kommer i bevægelse. Såfremt erfaringen tematiseres.

Det er ikke så let som man almindeligvis forudsætter i (voksen)pædagogikken, bl.a. fordi modsætningerne ikke er aktuelle, bl.a. fordi de ikke er synlige, selvom de måtte være aktuelle, men såmænd også fordi selve uddannelsernes institutionelle indlejring tenderer til yderligere at fjerne sig fra den sag, de oprindeligt var indrettet på at belyse. Når man går i uddannelse, bevæger man sig væk fra dét, uddannelsen handler om, og så kan der principielt ske to ting: Enten får man muligheden for at fokusere skarpt og udnytte distancens mulighed til refleksion - eller også bruger man frirummet til noget helt andet. I Effektundersøgelsen diskuterer vi udførligt, hvordan FIU's uddannelsesrum lægger op til begge dele: Undervisningen og den politiske indforståethed til det første, men den kulturelle iscenesættelse og kursernes sociale klima tillige til det andet (Andersen (e.a.) 1993, p. 224 ff + 248 ff).

Man kan skitsere et register af potentielle modsætninger i den situation, det hele handler om - det fagpolitiske arbejdes krav overfor individets beredskab, kompetencer og øvrige liv! Tanken bag opstillingen er ikke at opstille nogen udtømmende definition af tillidsrepræsentanternes situation, men at skitsere en række modsætninger og paradokser, som strukturerer den, og som i forskellig grad rammer hhv. er bevidst for den enkelte tillidsrepræsentant. I den efterfølgende opremsning er det således pointen, at alle de underliggende lag også er mere eller mindre eksplicit til stede i de overliggende. Principielt kan interviewet eller gruppediskussionen tematisere ethvert af de underliggende konfliktfelter, og i en hvilken som helst subjektiv sammenfletning med andre. Hver enkelt felts sociale "rolle" er i sig selv modsigelsesfyldt, og rollerne kan tillige være i modstrid med hinanden:

- Interviewsituationen/rollen som deltagende forskningsobjekt: man har autoritet som udvalgt informant, men "interview-offer". Situationen fordobler undervisningens elevagtige underordningsforhold

- Undervisningen/elevrollen: man har autoritet som voksen og som frivilligt politisk aktiv, men man er politisk novice og sat på en skolebænk som i sin barndom. Tillige viser vores analyser af undervisningen, at man ofte formelt stilles meningsmæssigt frit i undervisningens rum, mens der faktisk administreres en politisk facitliste.

- Uddannelsen/rollen som politisk kammerat: man bydes velkommen som politisk kammerat, men får samtidig signaler om at man gerne skal udvikle sig. Man modtager dobbelte inspirationer til at fordybe sig i politik og til at holde ferie fra hverdagen. Man diskuterer politik - men uddannelsen kan pr. definition ikke producere politik!

- Fagbevægelsen/tillidsrepræsentantrollen: man er bevægelsens nerve og fundament i kraft af sin aktivitet, men man er de facto underlagt bevægelsens hierarkiske be-

slutningsstrukturer. (Rollens modsætninger og de mange kvalifikationskrav diskuteres i afsnit 4.1.1).

- Arbejdspladsen/rollen som lønarbejder: man er økonomisk afhængig af lønarbejdet, men lider undertiden under dets specifikke form. Man henter identitet i arbejdet, men arbejder tillige på tillidsrepræsentantens professionelle distance.

- Hverdagslivet og livshistorien/rollen som subjekt eller objekt for sit liv: man lever spændt ud mellem forskellige sfærer og rum, tidsligt og funktionelt, og bevæger sig mellem forskellige livsfaser i "overgange" uden tidligere tiders rituelle hjælpemidler. Hele livssammenhængen blændes konkret ud af FIU-sammenhængen, for atter at hentes ind som undervisningstemaer.

Registret af potentielle modsætninger eller ambiguiteter, er næppe udtømmende, men accepterer man det som blot ét sandsynligt bud på de objektive rammer for læreprocesserne i FIU, opbyder det en rigdom af afsæt for ambivalente reaktioner. Tillige opbyder den naturligvis forskellige "tilbud" til forskellige individer(s ubevidste scener). Tematiseringer af sådanne scener vil hele tiden finde særlige former, der væves sammen med det progressionspres, FIU som uddannelsessystem må rumme og med den politiske kulturs samværsformer og normativitet. Kulturen vil konsekvent tendere til at udblænde ikke lystfyldte eller eksplicit ubehagelige sansninger og oplevelser fra deltagerens tematiseringsforsøg eller begrunde dem udvendigt i politiske fjendebilleder. Interviewsituationen og undervisningen er hhv i effektundersøgelsen og i denne analyse focus for selvstændige analyser, men de er jo tillige del af samfundet, en politisk struktur, en organisation og en kultur. Og sådanne opretholdes bl.a. ved, at forholdet mellem det udsigelige og det ikke-udsigelige løbende befæstes.

Fra forskerens perspektiv kan man nogen gange spørge sig selv, hvad man kan finde ud af i spændet mellem sine egne krav om "den gennemreflekterede forskningssituation" og sin forståelse af situationens overdeterminerthed. Men ud fra deltagerens perspektiv kunne man tillige spørge, hvor mange autentiske udtryk for konfliktoplevelser, der egentlig er i stand til at trænge igennem fra det éne institutionelle lag til det andet - og i hvilken form. Uddannelsen bearbejder systematisk deltagerens positive besætninger af det fagpolitiske arbejde. Det skal med i læsningen af diskussionen af gruppeinterviewet i det følgende. Begge deltagere møder, må man tro, frem til interviewet med "ambivalenserne sat i sving", med opsporing af nogle følelsesmæssige dispositioner til følge - og efterfølgende mulighed for at sprogliggøre deres forhold til uddannelsen og hverdagslivet.

5.1.4 Tekstproduktion og teksttolkning i praksis

Præmisserne for tekstarbejdet er fremstillet i det foregående, teoretisk med reference til Negt, Becker-Schmidt og Leithäuser og metodisk med reference til primært Birgit Volmerg. Den tolkning, jeg fremstiller i dette kapitel, kan karakteriseres som en teoribaseret teksttolkning af interviewet som helhed suppleret med dybdehermeneutisk tolkning af enkelte sekvenser. Det lægger tekstens særlige karakter - af interviewtekst med produktive digressioner - op til⁵⁸. Teksten er fuld af relevante empiriske oplysninger og vurderinger - bl.a. men ikke kun som svar på interviewguidens spørgsmål - og belyser derfor både de fagforeningsteoretiske grundantagelser, der ligger bag hele FIU-effekt-undersøgelsen og det faglige arbejdes placering i kvindernes livsløb og hverdag. Sidstnævnte strukturelle placering af det faglige arbejde siger imidlertid ikke nødvendigvis noget om arbejdets subjektive betydning - og dermed om dets erfaringspotentialer. Det gør derimod mønstret i svarene, måden der bliver svaret på, og dynamikken mellem diskussionsdeltagerne. I de sekvenser jeg har karakteriseret som "hverdagssnakkende" og forsøgsvist tematiserende rummer færre "saglige aftematiseringer"⁵⁹ og flere medløb og fastholdelser af temaet: modsigelser i det faglige arbejde fra interviewerens side.

Udgangspunktet i en teoribaserede tolkning (jvf. f.eks. Kvale 1984/92), hvor den samfunds- og bevidsthedsteoretiske forforståelse, så at sige prøvet at finde sig selv i teksten - måske nogen gange på bekostning af de bevidstheder, der taler i den - er Regina Becker-Schmidts klart marxistisk funderede forståelse af lønarbejdet og af det opslittede kvindeliv. Den bevidsthedsteoretiske interesse hos Becker-Schmidt ligger - jvf. opgøret med både de objektivistiske industrisociologer og de subjektivistiske arbejdspsykologer - på at finde den subjektive omgang med netop disse bestemte historiske undertrykkelsesformer. Eftersøgningen af subjektive - individuelle og kollektive driftsdynamikker - skyldes, at hun vil forklare, hvorfor netop denne undertrykkelse accepteres, hvorfor der siges ja til ulysten!

De teorielementer, der som forforståelser mere konkret har styret min læsning, er dels antagelsen af at en række af de fagforeningsproblemer, der er skitseret i afsnit 4.1 (jvf.

⁵⁸ Teksten "Mona og Mette i FIU" er en båndudskrift på 74 s. Den er yderst detaljeret, og som jeg bemærker et sted i dette kapitel, udskrevet fra båndet af mig selv som led i udøvelsen "kroppens hermeneutik". Der findes ikke nogen ordentlig anonymiseret version af teksten, der derfor ikke er alment tilgængelig. Men der findes en version, der kan stilles til rådighed efter nærmere aftale.

⁵⁹ Begrebet "saglig aftematisering" kan fortsås på baggrund af de forskellige roller en interviewer har i et gruppeinterview: at få belyst sin interviewguides spørgsmål, overfor den rolle en diskussionsleder har i en gruppediskussion: at repræsentere temaet. Rollerne falder ofte sammen, f.eks. når man spørger til logiske modsigelser, sjove billeder, etc. - og det er ofte tilfældet i denne teksts. Men i en række tilfælde, hvor temaet er under formulering, bliver der stille meget længe. Og så går intervieweren videre: "Nå, vi skal også snakke om ...". Dvs kommunikationen trækkes hen på det logiske/referentielle niveau.

Andersen (e.a.) kap. 3) ville være til stede i teksten i formidlet form, dels at de situationelle faktorer, skitseret ovenfor i afsnit 5.3.3 ville strukturere problemernes horisont, dels at kvindernes hverdagsliv og livshistorie ville gøre sig gældende (Weber 1989, jvf. afsnit 2.5) - hvorfor de psykologiske begrebssætning af ambivalens og Nachträglichkeit ville være relevante mellemregninger i udlæsningen af erfaringspotentialer.

Heroverfor vil den dybdehermeneutiske ansats medreflektere de teoretiske forforståelser som blot een komponent i tekstens konstituering, som bevidsthed hos det tolkende forskerkollektiv, der er tekstens medproducenter. Den dybdehermeneutiske tolkning eftersøger betydningen i teksten i sig selv og de subjektive driftsdynamikker, som også på individuel vis, bærer og skaber den særlige kulturelle betydning. Man kan således ikke udelukke, at forskerne forforståelse aktivt medproducerer sin egen bekræftelse, men heller ikke, at de socialpsykologisk rammer nogle negativt ladede forventninger og dynamikker og producerer deres egen modsætning! Den dybdehermeneutiske tolkning konfronterer så i øvrigt efterfølgende tolkningen med forskellige former for kommunikativ validering for at relativere hhv stadfæste dens kulturelle og videnskabelige bæredygtighed.

Nu foretages en hvilken som helst "indledende tekstlæsning" naturligvis med læserens bevidsthed som det primære redskab. Forskellen på de to skitserede fremgangsmåder er derfor ikke, at forforståelserne enten er styrende eller de elimineres. Forskellen er "hvad den læsende bevidsthed prøver at gøre", på hvilken måde den mere præcist disciplinerer sig. Den psykoanalytisk inspirerede tolkningsprocedure må med nødvendighed observere, at teksten også gør noget ved læseren, det er læserens "frit flydende opmærksomhed" og indlevelse i teksten, der bringer tolkningen fremad. Indlevelsen oparbejdes f.eks. ved at man i forskerkollektivet læser teksten højt, således at andre medier end det trykte ord rammer ens oplevelse. Både hvis man selv har været i situationen, og særligt hvis man ikke har, fortæller den sanselige omgang med teksten noget om betydninger, der måske og måske ikke er ekspliciteret. På samme måde kan man - som jeg har gjort det med arbejdet med tekster i FIU-effektundersøgelsen starte sit tolknings- og sekvenseringsarbejde med selv at skrive teksten ud fra båndet. Stemmernes, stemningens, lydene og tavshedens vej gennem mit øre frem til min skærm fortæller mig noget andet og i en vis forstand mere, end det print, der sidenhen arbejdes med. Opmærksomheden og indlevelsen har naturligvis sin bestemte historiske - måske endog personligt særlige - form, men det eksponeres så atter efterfølgende i det hermeneutiske felt, hvor forskerkollektivet arbejder. I den forstand er en teoretisk forforståelse et filter, der i mere traditionelle tepribekræftende læsninger ligefrem kan fjerne læseren fra tekstens subjektive betydningslag.

I det praktiske arbejde med tolkningen, i organiseringen af omgangen med lydbånd og tekster kan man måske ikke se den store forskel. I de store bevidsthedsteoretiske projekter (typisk Volmerg (e.a.) 1986), er der gennemført omkring hverdagsbevidst-

hedsteorien produceres tusindvis af sidens tekst, som i enhver af de nævnte faser produceres professionelt og formaliseret. Det gælder f.eks. den indledende sekvensering, der foretages ud fra en nærmest håndværksmæssig indforståethed med den kultur, vi alle lever i. Hvornår tales der om hvad? Og det streger man ind med sin high-light'er eller markerer på sin skærm. Hver tekst sekvenseres af flere medarbejdere, og hvad der måtte gå tabt i individuel indlevelse hos hver enkelt tekstlæser, kompenseres så i kollektiveret formulering af teksten referentielle, logiske niveau: Tekstens kulturelle indebyrd valideres kommunikativt som en løbende del af tolkningsarbejdet (Negt (e.a.) 1991, Leithäuser & Volmerg 1988).

Den tolkning, jeg har foretaget af *teksten som helhed*, har fulgt spørgeteknikken i den dybdehermeneutiske tolkningsprocedures afdækning af tekstens referentielle betydning og logik - det første og "logiske" niveau. Teksten er som udgangspunkt læst og sekvenseret af mig ud fra sit saglige indhold, sine referencer til omverdenen, sin sproglige karakter, kommunikationens rytme, etc. Det har lagt grunden for den karakteristisk, jeg ovenfor har givet af tekstens "faser": Interview (altovervejende spørgsmål og svar), hverdags snak (altovervejende associative, brud- men tillige lystfyldte oplysninger), (intens) temaefterøgning og efterfølgende forsvarspræget regression (karakteriseret af afprøvning, tøven, modifikation, etc. i et erkendt og formuleret *samarbejde* mellem Mona og Mette), "fortælling" (forstået som enkelte sammenhængende historier med tydelig narrativ struktur: opstart, spændingskurve, kulmination, landing), konkurrence om scenen (præstationsorienteret beretning om positive og negative erfaringer).

Teksten er herefter viderebearbejdet sammen med en gruppe kolleger, bl.a. den kollega, der lavede interviewet⁶⁰, hvor sekvenseringen er diskuteret, og hvor enkelte passager er diskuteret videre hen gennem de tre eller fire niveauer: hvordan tales der i teksten, hvordan tales der om hvad, og hvorfor. Det er på den baggrund, den efterfølgende sammenfatning er foretaget: Vi ser livsløbet, livsfasen som afgørende for Monas fagpolitiske orientering, og vi ser hverdagsbelastningen som afgørende for Mettes. Vi ser angsten for afmagten og forskellige subjektive omgange med forholdet mellem autonomi og intimitet

⁶⁰ Interviewet med Mona og Mette er gennemført af Finn M. Sommer. Det er udvalgt til nøjere analyse blandt knap 50 andre tekster, fordi de to kvinder eksponerer hinanden på en meget situationsafhængig måde. Det skyldes bl.a. Finns omfattende positive medløb. - Mht. tolkningen har såvel Finn som Anders Siig Andersen medvirket. De har på forskellig vis medproduceret pointerne i nærværende analyse, som - jvf. selve metodens idé - ikke havde kunnet realiseres uden dette kollegiale samarbejde.

5.2 Kvinder taler

5.2.1 Situationen og selvfremsstillingen

Vi er på et kursussted i provinsen, eet af dem der fungerer som arbejderbevægelsens feriecentre såvel som uddannelsesramme (Andersen (e.a.) 1993 p. 253 f). Vi er i den anden uge af to på modulet G3-4, den faglige grunduddannelses alment politiske dele (ibid., p. 268 ff). Som jeg har skrevet ovenfor, ligger interviewsituationen indlejret i kurset, fysisk/rumsligt såvel som tematisk: Det finder sted i en pause hhv. hen over et gruppearbejde. Tiden er sensommeren 1990 ⁶¹.

De interviewede er midaldrende, ufaglærte kvinder. *Mona* er godt 40, sygehjælper, dvs offentlig ansat på en institution. Hun er på deltid, arbejder 48 timer hveranden uge. Men hun arbejder tit mere, idet hun tager aftenvagter i sine friuger. Hun er enke, men viderefører, efter hvad hun fortæller, livsformen fra sit ægteskab. Hun har sit hus, sin have og sin hund, som arbejdet giver hende tid til at prioritere. På den anden side giver arbejdets fleksible rammer hende mulighed for *også* at give det faglige arbejde en vis prioritet: hun møder på forskellige tidspunkter for at være i kontakt med sine mange, ligeledes deltidsansatte, kolleger.

Mette er på den anden vis en typisk FIU-deltager. Hun er midt i 40'erne og fællestillidsskvinde på et stort slagteri - "arbejdspladsen". Hendes bagland er et ægteskab, hvis betydning hun angiveligt godt kan forene med de mange opgaver - f.eks. tilbagevendende kursusdeltagelse - som tillidsposten medfører. Mette er altså privatansat på fuld tid, og hendes TR-opgaver ligner langt mere industriarbejdets klassiske (ibid., p. 72 ff, sml. Morgenroth (e.a.) 1994).

Ingen af kvinderne angiver at have børn - og de refererer til andres behov vedr. børn i 3. person. Alligevel er de i kraft af deres livshistoriske situation hhv. deres subjektive omgang med den typiske for den store gruppe kvindelige FIU-deltagere, der bliver aktive op til eller i deres midalder, når der ikke er andre hverdagsopgaver, typisk omsorgen for børn, der beslaglægger deres tid. Som kvantitativt dominerende deltagergruppe i FIU er de del af et mønster, der ikke blot rækker ud over dem selv som køn og klasse, men også ud over FIU som uddannelsessystem. De voksne kvinder deltager overgennemsnitligt i voksenundervisning og folkeoplysning (jvf. afsnit 2.7),

⁶¹ I dette afsnit er alle personnavne, stednavne, arbejdsplads- og branchereferencer anonymiserede. Af hensyn til fremstillingen af de arbejdsmarkedspolitiske og fagpolitiske pointer er referencerne "flyttet" til beslægtede arbejdsfelter indenfor det private og offentlige område. Det giver imidlertid ingen mening at sløre, at *Mona* er medlem af det daværende Dansk Kommunalarbejderforbund (DKA), nuv. Forbundet af Offentligt Ansatte (FOA), og at *Mette* er medlem af Kvindeligt Arbejderforbund (KAD).

og dels er deltagelse i sådanne kulturelle aktiviteter et karakteristisk træk ved den livsfase, Johan Fjord Jensen (1990, 1991, 1993) har eksponeret som den 4. alder eller "den ny voksendom"⁶². Som interviewpersoner er de, som jeg tidligere har argumenteret for (i afsnit 2.7), udvalgt som repræsentanter for deres kvindeneration, fordi de er ufaglærte, nemlig bærere af de ydre sociale etiketter, der med stor statistisk sandsynlighed ville være "meget tilfredse" med FIU. Men hvorfor ?

Endvidere var det i effektundersøgelsen generelle sammenhæng en ikke uvigtig pointe, at kvinderne var hhv privat og offentlig ansat. I forhold til nærværende forsøg på at indkredse kvindernes erfaringer og FIU's betydning for videre erfaringsdannelse ville netop dette formelle kriterium med god mening kunne erstattes af spørgsmålet om, hvorfor de havde valgt eller havde været henvist til at tage pleje/omsorgsarbejde hhv. industriarbejde. Ligeledes kunne man eftersøge professions- eller branchespecifikke træk i varetagelsen af TR-opgaverne og i kvindernes opfattelse af fagbevægelsens opgaver af typen: Er omsorgsarbejderen mere social og kvalitativ i varetagelsen af sin TR-rolle end industriarbejderen ? Det lader sig ikke belyse kvalificeret på det foreliggende grundlag, da vi hverken kender kvindernes personlige motiver til at have det arbejde, de har, eller deres sociale situation i øvrigt. Men i interviewsituationen er det tydeligt, at omsorgsarbejderen Mona fremtræder introvert, mens industriarbejderen Mette fremtræder ekstrovert.

Disse fakta vedr. de konkrete interviewpersoner tjener i denne sammenhæng alene til at eksponere konteksten for analysen. Når jeg i det flg. bevæger mig ind i teksten, er det for at finde de subjektive bearbejdningsformer, som kvinderne bruger på deres hverdag og som mere eller mindre konstruktivt spiller sammen med deres erfaringsberedskab i forhold til uddannelsen og det faglige arbejde. På baggrund af den bagvedliggende forståelse af fagbevægelsen og arbejdsmarkedet og på baggrund af min bevidsthedsteoretiske rammeforståelse skulle analysen gerne tegne sig eksemplarisk og hæve sig over de mennesker, hvis bevidsthed den i øvrigt alene giver et øjebliksbillede af. Det som her objektiviseres er således ikke "Mona" eller "Mette" som individer, men et stykke produceret bevidsthed og tekst vedr. FIU-uddannelsen. Situationen, interviewereren, kommunikationen, de teoretiske rammeforståelser og min egen forskersubjektivitet er ansvarlige medproducenter: men vi ser på teksten.

På det referentielle plan er der stor forskel på de to kvinders opfattelse af uddannelsesituationen og fagligt arbejde. Man kan karakterisere Mettes forståelse af sig selv i det faglige arbejde og FIU som en positiv historie, der fortælleres med selvtilid og fortrøstning. Hun er kritisk overfor mange ting - særligt overfor brugsværdien af

⁶² Fjord Jensens empirisk såvel som teoretisk overbevisende begreber udvikles muligvis med en vis dannet mellemlagsbias, når det kommer til den kvalitative udnyttelse af den ny voksendoms disponible tid (Weber 1994a). Men den "post-parentale" fases historiske fremkomst og ekspansion går på tværs af klasser.

bestemte ting i de forskellige kurser, hun gennem tiderne har deltaget i. Kritikken - af f.eks. uerfarne lærere, irrelevant indhold, mv. - tjener imidlertid på en eller anden måde samme formål som de positive erfaringer i hendes beretning: de danner baggrund for Mettes positive selvfremsættelse. Man får det indtryk at møder og kurser er et vigtigt livsindhold. Særlig vægt får en række "historier", som Mette illustrerer og eksemplificerer sine svar med.

Monas respons på interviewets spørgsmål er mere kompliceret. Hun fortæller ikke slet så meget om sit faglige arbejde, og når hun gør det er hun meget konkret, forbeholden mht almene politiske vurderinger. Hun lægger vægt på at berette, hvad der faktisk skete. Det er ikke så nemt, får man indtryk af. Hvor Mette fortæller om episoder og resultater, fortæller Mona om sine følelser og holdninger, og da hun en enkelt gang får et "resultat" formidlet, fremstår det mere som en fællesprojekt med en kollega end som hendes eget.

Forskellen i kvindernes holdning kommer pudsigt nok til udtryk i et fælles træk: De har begge været forbeholdne overfor at deltage i netop dette kursus. De har imidlertid begge været bevidste om, at de i deres egenskab af tillidsrepræsentant stod overfor at skulle fuldende deres faglige "grunduddannelse", G-kurserne, evt. mhp at gå videre i FIU. Mette er med egne ord er "henvist" af fagforeningen, meget mod sin vilje, for hun ville hellere på et mere socialt engagerende internatkursus! "Dagkurset" er *ikke nok*. Omvendt har Mona selv valgt, men angiveligt som en art "mindste onde" strategi: Et lokalt kursus, hvor man kommer hjem hver dag, er for Mona langt at foretrække for internatkurser. Når de forskellige forbehold er lagt af, er begge kvinder imidlertid meget positive overfor selve kurset, både form og indhold.

5.2.2 Mona: Livsfaseovergang og traditionel eller karriereorienteret kvinderolle ?

Monas måde at besvare interviewets spørgsmål på er bemærkelsesværdig bundet til de angivelige besværligheder af praktisk art, som kursusdeltagelse medfører. Hun anlægger denne synsvinkel lige fra begyndelsen, og vender tilbage til den hver gang samtalen giver den mindste anledning til det⁶³.

"Må jeg godt komme med en kommentar dertil ? Øeh, nu G1 og G2, der, det var henne på Rosenlund. (Int.: Så det var ...) Det var væk otte dage ad gangen. Og det er, på G1, der havde jeg måske ikke så meget besvær med det, for da var jeg gift og sådan noget, ikke, og så er min mand så død i mellemtiden ... men, øh, jeg har så en hund, og jeg, jeg synes det er besværligt at ska' være væk i fjorten dage, i fjorten dage. (Int.: Ja) Når, fordi jeg har hus, og have og sådan noget, jeg synes selv at det er besværligt at være væk i fjorten dage. Derfor, lisså snart jeg så at dether, det var herude, så meldte jeg mig selv til." (...) " ...det er jo noget med at man skal have de her kursus'er, ikke, men jeg synes, det er dejligt detteher med at man kører ud om morgenen, og man kører hjem igen om aftenen."

Det er slående, hvordan Monas hund i dette citat træder ind på ægtefællens plads som argument for at tage på kursus eller ej. Manden var en ressource ved at påtage sig pasningen af bl.a. hunden, og Mona er åbenbart subjektivt nødt til at overtage opgaven i hans fravær. Man kan spørge om det er manden(s funktion) eller selve hunden, som Mona ikke vil undvære. Det tager hun ikke selv stilling til, hun taler blot om kontante, praktiske problemer:

Mona: "Man får penge til at passe børn, men man får ikke til at passe hund, hvis man har hund, vel."

Int.: "Næh, det er rigtig nok."

Mona: "Jeg synes altså, det er dejligt, jeg kommer hjem hver aften."

Tilskyndelsen til at overvinde besværlighederne og ubehaget ved at bryde de hjemlige rutiner er dobbelt:

"Ja, jeg har altså meldt mig til det, fordi at når man har G1 og G2, ikke, så skal man have G3 og G4. Og jeg synes sådan set at det ku' være rart med lidt, øh, mere, man ku' blive lidt mere åben, eller, øh, lidt mere åben så'n, overfor sine kolleger og, og altså, andre, man kan tale bedre til dem. Og, øh, i stedet for at sidde så'n, lisså stille og genert, ikke, så ... Det, det, synes jeg."

⁶³ I de efterfølgende teksteksempler er teksten præsenteret i en art helhed, men afbrydelser, baggrundsstøj, mv. er angivet - eksempelvis mange gange interviewerens inhalerede bekræftende: "erh, erh" eller "ja" - i parentes. Ligeledes den anden kvindes medsnak. Kun hvor der tydeligt har udskilt sig dialoger, er dette markeret ved forskellige replikker.

Begge typer begrundelser, fagforeningens påbud og sin egen oplevelse af behov for, hvad der på dette tidlige tidspunkt i interviewet kaldes "åbenhed", tager Mona ligeledes frem flere gange i samtalen. Hendes accept af fagforeningens påbud må vel være udtryk for, at selve tillidsposten og måske også det faglige arbejde, er vigtigt? Mona udtrykker på intet tidspunkt et sådant engagement direkte, langt mindre konstaterer hun, at arbejdspladsens problemer kræver hverken "åbenhed" eller nogen anden specifik kvalifikation. Hun synes at have en latent, førbevidst problemerkendelse af noget i dén retning. At arbejdet og tillidsposten imidlertid kan være een af anledningerne til at det personlige behov erkendes, åbner hun først mulighed for at lade skimte i en formulering helt i interviewets afslutning. Derimod ekspliciterer Mona flere gange, at hendes personlige behov for at "åbne sig", som det hedder her, er vigtige, og at undervisningen på netop dette kursus imødekommer det. Mona har tidligere i grunduddannelsen prøvet "ugekurserne", dvs internaterne, og de har været hende for meget (jvf. Andersen (e.a.) 1993, p. 191 ff & 248 ff). Selvom de kurser hun refererer til som dokumentation for sin oplevelse notorisk kun varer een uge, så er hendes tilbagevendende, nærmest messende, argument mod internatet, at "fjorten dage" er "for længe at være væk". I starten af interviewet fortæller hun således, at:

"Nej, men der var nogen af dem jeg var sammen med på G2, der snakkede om, at nu blev der et kursus i X-by. På X-by Højskole. Og det blev lige efter jul, om ikke jeg ville melde os der til. Og jeg syntes det var lang tid at være væk, fjorten dage. Hjemmefra."

Signifikansen af den afvisning bliver først tydelig, hvis man inddrager nogle lidt mere "åbne" markeringer helt ved interviewets afslutning, hvor hun ekspliciterer både sine behov og sine betænkeligheder. Mona siger nemlig:

"Og jeg, jeg synes, osse, jeg vil bare gerne have een at følges med. Jeg er så ked af at komme på et kursus hvor jeg ikke, hvor jeg (Int.: Ja) ikke kender nogen. Jeg synes, det er rart, hvis man er et par stykker. Jeg var ikke så ked af dether, da jeg meldte mig, herude, for jeg tænkte, det er bare i X-købing, ikke, der skal sikkert nok være nogen man kender, ikke. (Int.: Jaja) Men, men jeg ville osse ... (Int.: Er det så netop fordelene? Ved at ha ...) Ja, ja, det ... man kan støtte sig til, ikke osse."

Mona tilføjer det i FIU gængse argument, at når flere fra samme arbejdsplads deltager, øger det brugsværdien af kurset, fordi man kan støtte hinanden, når man er tilbage i hverdagen. Men hun dementerer egentlig dette "sagligt-faglige" hensyn, da hun uddybende forklarer, at hun f.eks. i fremtiden gerne vil på samme kurser som Mette - som hun nu kender. Det burde jo tale for, at hun med kyshånd havde taget imod de tidligere kursuskollegers opfordring til at tage til X-by. Men så kommer der et andet niveau af kursuserfaringen på tværs:

"Der jeg var oppe på Rosenlund, ikke, og vi arbejdede hele, een aften var vi ikke færdig førend klokken den var halv tolv. (Int.:

Nå) Om aftenen. Altså vi spiste i de, altså der var to timer om middagen, og så var der een time, tror jeg, om aftenen (Int.: Ja) og så gik vi altså i gruppe ..."

"Det var ikke sådan noget at øh, altså jeg synes de to der, de var meget meget hårde." (...) "Og derfor sagde jeg jo sådan, det var i sidste uge da vi kørte hjem, een eftermiddag, at jeg sagde, at jeg synes slet, slet ikke det her kursus det er så hårdt som de andre. Når man var færdig der klokken elleve-halv tolv om aftenen (Int.: Nej) dét, det syntes jeg altså, at det var lang tid. (Int.: Ja. Det er det) Man var simpelthen fuldkommen kørt ned. For det første sad man hele dagen. Ikke. Og så skulle i grupper om aftenen. Man var helt. (Int.: Ja. Det er også hårdt) Ja. Jeg syntes, det var meget hårdere."

Mona har simpelthen været psykisk overanstrengt. Hun peger selv på, at blot dette at deltage i undervisning er en uvant situation. Selv i forhold til dette - gode - kursus tænker hun højt som for at indkredse hvad det er, der er så forskelligt fra hverdagen:

Mona: "Det er skæg, man er træt på en helt anden måde end hvis man ..."

Int.: "Ja, det er man, det er en helt anden type træthed."

Mette: "Ja, jo."

Mona: "Altså man er ikke vant til at sidde og suge så meget til sig, som ..."

Int.: "Nej, nej."

Mette: "Nej .. og vi er jo slet ikke vant til at sidde stille."

Mona: "Nej."

Int.: "Nej."

Mona: "Det er helt utrolig ..."

Mette: "Man er vant til at stå stille."

Mona: "Vi er jo faktisk vant til at gå."

Modstillingen af det meget konkrete "sidde og suge" overfor sin egen tilvante og ganske anderledes fysiske aktivitetsform, som Mona også får afgrænset fra Mettes særlige type fysisk arbejde - at stå ved båndet: "Vi er vant til at gå" - mellem patienterne - bidrager i sammenhængen til, at hun får forklaret den ubehagelige træthed for sig selv.

Den nærmest mantra-agtige afvisning af at tage G3-4 på internat i "fjorten dage" rummer således den subjektivt afskrækkende kombination af de praktiske vanskeligheder (med hunden!) og en social situation, der ikke kun imødekommer Monas behov for social tryghed og kommunikation/åbenhed - men som overanstrenger hende og vender behovet til sin modsætning: hun trækker sig tilbage. Mona har flere gange dokumenteret for sig selv og andre, at hunden faktisk godt kan blive passet. Det er derfor næppe forkert at tolke de "fjorten dage" som det praktiske hug, der fritager Mona for at tage stilling til modsigelsen i sine behov: Hun vil gerne ud og blive mere åben (eller omvendt: Hun vil gerne være mere åben og derfor ...), men hun er bange for, at det bliver for meget!

Angsten omsætter sig så i afvisningens energi:

Mona: "...fordi de kommer jo altid fra fagforeningen, og siger, øh (Int.: ja, ja) jamen, nu skal du så osse på det næste, ikke. Og nu skal du osse det, ikke ..."

Int.: "Ja Så det er osse fagforeningen, der har presset på for at du skulle komme?"

Mona: "Ikke presse. Og, jow, det har de på en måde. På en måde har de nok presset på fordi, fordi de siger jo hele tiden, nu skal du det og nu skal du det, ikke. Men, menæh, (pause) jeg er meget ked af, når jeg skal på kursus, jeg øh, gider faktisk ikke de kurser, men jeg må sige, når jeg så først kommer, i gang ..." (Int.: Ja ...)...ikke, så synes jeg sådan set de er spændende. (pause) Menæh, det er ikk' ... hvad jeg ellers skal sige dertil".

... "Når jeg kigger på programmet, så tænker jeg, argh, det er så besværlig at ska', at ska' tilrettelægge, osse det derhjemme for at, for at, at man kan komme af sted, ikke, når man går på sit arbejde, ikke, så ved man, man går kl. halv syv, ikke og kommer hjem kl. 3, ikke".

Ambivalensen overfor udfordringen "kursus" støber altså på samme tid den formelle afgrænsning "fjorten dage" samt den mærkbare tendens til plaget forurettelse i ovenstående citat. Men den rummer også den positive motivation til løsningen: Et lokalt eksternatkursus. Det er dels foreneligt med Monas subjektive binding til sit hus: hjem at sove i egen seng - dels med hendes ønske om tryghed: at der deltager nogen, man kender. Med disse forudsætninger på plads bliver Mona i stand til at gå aktivt ind i undervisningen og starte på at bruge uddannelsesrummet som sådan til at sætte sig selv i tale.

Før jeg diskuterer hendes forhold til undervisningen, vil jeg imidlertid skitsere ambivalensens indlejring i helheden i Monas hverdagsliv, sådan som den kan skimtes bag hendes egne formuleringer.

I interviewsammenhængen får vi præsenteret tre indbyrdes meget forskellige udsnit hverdagslivet: Hjemmet, arbejdet og uddannelsen. Når uddannelsen i interviewet har samme status som de to øvrige, må det tilskrives situationen.

For det første *huset, haven og hunden* med reference til den afdøde mand, der åbenbart i kraft af sin mulighed for at passe hjemmebanen, gjorde det muligt for Mona at tage på kursus. Mona opretholder denne kontekst, selvom manden er død, selvom det rent praktisk synes at være en belastning. Hun omtaler ikke huset og dets forpligtelser som noget lystfyldt, hun ønsker at prioritere, men det kan godt skyldes den kontekstbundne kommunikation: I FIU-sammenhæng er en hund, der skal passes, en uting! Også i interviewsituationen ville det kræve sin kvinde at fastholde, at eens hund betød mere end en god faglig uddannelse! Det passer simpelthen slet ikke ind i kulturen. Men derfor kan det meget vel være tilfældet som en del af Monas subjektive livssammenhæng: Een dimension i hendes subjektivitet er produceret ind i den familiære boligsituation, og hun er følelsesmæssigt knyttet til den. At forlade den forårsager adskillelsesangst. At ægteemanden er død, og den primære emotionelle

binding dermed forvandlet til sin modsætning, et savn og en tomhed, er formentlig anledningen til, at problemet overhovedet kan formuleres. Modstanden mod at bruge den frihed, som enkestanden *også* giver, kan i denne dimension tolkes som modstand mod at acceptere tabet af manden, eller som symbolsk sorgarbejde. Vi kender ikke Monas konkrete forhold til sin afdøde mand, eller deres afskeds historie. Men modsigelsesfri er den næppe. Det er sandsynligt, at frigørelsen/løsrivelsen fra (mindet om) ægtemanden aktualiserer skyld. Vi tør antage, at Monas forhold til sin base er præget af sådanne modsigelser.

For det andet møder vi Monas *arbejde på sygehuset*. I betragtning af hendes gentagne fremhævelse af det rare ved fastlagte rutiner er den ret uortodokst organiseret med frihed hveranden uge. Mona tager dog gerne aftenarbejde i sine friuger, angiveligt for at komme til at tale med sine medlemmer, men måske også fordi arbejdet på relevant vis fylder hendes tid. Hendes referencer til arbejdsituationen og de faglige problemer, hun møder, er ikke særlig engageret. Hun er tilfreds, når hun beretter om oprettelsen af samarbejdsudvalg, mere eller mindre som følge af egen indsats, men i sammenligning med Mettes nærmest sprudlende beretning om det samme, er Mona mere relativere. Det var der ikke de store problemer med, det mødte ikke den store modstand. Hendes umiddelbart overordnede mellemlider er tilsyneladende ikke nogen markant arbejdsgivertype, og heller ikke specielt engageret i forandringer. Man får indtryk af en rutineret arbejdsplads med en for plejearbejdet karakteristisk høj grad af organisation og arbejdsdeling (Korreman 1987). Alle sygehjælpere på nær en enkelt er deltidsansatte, hvilket naturligvis også påvirker det relative engagement i arbejdet - både i den eksistentielle og identitetsskabende dimension og i den faglige. Det er endvidere karakteristisk for denne type arbejde, at man arbejder i relativt små teams med intens arbejdsbelastning. Der er ikke meget tid til sociale kontakter, og i en stor del af arbejdstiden er man alene med patienterne.

Hvor tillidsrepræsentanten på den større, industrielle arbejdsplads ofte befinder sig i åbne konflikter og under subjektivt stress, så er Monas situation snarere at være låst fast i institutionelle inert i samspil med, næsten naturgroede semi-professionelle omsorgsrutiner hos de kvindelige kortuddannede kolleger. Det giver hun et konkret eksempel på:

Mona: "Jeg var på et kursus her i-øh, i maj. Osse igennem, det var igennem forbundet. Øh-eh. Oppe nordpå. Og det var nemlig Nye arbejdsprincipper indenfor, indenfor, ja, ja, sygehussvæsnat."

Int.: "Indenfor hospitalsvæsnat ? Det er osse så, specielt for jer ?"

Mona: "Ja, specielt, ja det var kursus, og det var tre dage, og (Int.: Ja) og-øh, der, der hørte vi jo så om hvordan de arbejdede på de forskellige sygehuse og sådan noget (Int.: Ja) hvordan man arbejdede tværfagligt og, og .. og-øh .. det skulle vi jo så gå hjem og, der var en kollega til mig, der var med osse, ikke, og det skulle vi så gå hjem og få sat i gang. (Int.: Ja) Men-æh,

det er altså ikke blevet sat i gang endnu. Fordi at-øh, de er jo ikke meget for'ed, de andre, vel ..

Mona redegør for, hvorledes forskellige faggrupper, fra renovationsarbejdere over portører til de forskellige kategorier af plejepersonale, håndhæver deres professions kerneydelse, når de bliver stillet overfor et forslag om at integrere funktionerne som led i, hvad de opfatter som en rationalisering. De tolker det tilsyneladende alene som en fagforeningskamp. Mona føler sig foranlediget til at finde en forklaring, om ikke andet en skurk, men det falder hende ikke let. Hendes fortælling om hvordan de enkelte medarbejdergrupper hver for sig vurderer egen funktion som den vigtigste, og deres personlige grunde dertil røber en meget nuanceret konkret indsigt i hverdagen. Men den er slet ikke formuleret som fagpolitik:

Mona: "Men jeg tror nok det er rengøringspersonalet, der er mest imod. For, for-øh, dem, der er i plejen, synes nok det kunne være spændende, og så synes jeg det er meget sjovt, nu jeg er kommen i den gruppe, med projekt (Int.: Jrm) fordi der er jo netop, vi skal prøv'. Og, og osse finde ud af sådan noget. (Int.: Ja, ja) Så jeg er meget glad for jeg har været på det kursus, men-æh, men der sku' så være en opfølgingsdag, det (uforståeligt) men vi var altså ikke kommen i gang med det endnu."

Int.: "Men når der så ikke er modstand fra ledelsen og sådan, så er det så kollegerne, man kommer ind og diskuterer med. Med det, eller andre faggrupper, sådan."

Mona: "Ja, ja, det er'ed sådan set."

Int.: "Ja."

Mona: "Ja."

(Pause)

Mona: "For ..øh ..."

Int.: "Så det der hindrer, om man kan komme videre med de ting man lærer på kurset, det er så nogen gange kollegerne som-øh, som..."

Mona: "Ja. Man kan måske godt sige, det ikke er ledelsen ved os. På den anden side kan man så sige, at, at (hvis) han havde sagt, nu skal vi prøve at køre (Int.: Ja) nu skal vi prøve og i gang, med - så (Int.: Ja) men altså, der er ingen opbakning fra ham. Om, om at vi skal prøve, vel. Men, men nu kommer vi jo så ud i de her projektgrupper, hvor vi så skal finde ud af noget (Int.: Mm) så regner jeg jo med, altså nu, så må han jo gå med, vores forstander. (Int.: Tjr, tjr) Ja, det. (pause) Og det var ellers et vældig godt kursus, det der. Det var altså indenfor forbundet."

Referencen til "projekt" i dette citat viser hen til et aktuelt offentligt initiativ, der vedrører Monas arbejdsplads, og som faktisk handler om netop dette. Det projekt taler hun om i anden sammenhæng, hvor hun tilsyneladende - i lighed med de kolleger hun refererer - opfatter det alene som et nedskæringsprojekt. Tværfagligt samarbejde er som forslag fra det offentlige en nedskæring, som forslag fra DKA noget godt, omend vanskeligt, noget:

For Mona fortæller jo ikke selv, at kollegerne er uvillige til forandring. Måske ville hun simpelthen ikke drømme om at sige sådan om dem til udenforstående, men det

er mere sandsynligt, at hun slet ikke oplever dem sådan. Skal der endelig fordeles skyld - og det presses hun jo i nogen grad til af interviewerens - er hun i hvert fald mere tilbøjelig til at pege på mellemlederen end på kollegerne, som den der burde være initiativrig. Det giver en pudsigt modstilling af initiativ (medarbejderne tager på kursus om arbejdets indhold - i fagforeningsregi) og autoritetstro (mellemlederen har ansvaret og burde tage initiativet), som er Monas personlige variant af det subjektive møde med moderniseringen og rationaliseringen af den offentlige sektor. Det tager hun stille og roligt. De er nu som de er, der på hendes arbejdsplads. Fortællingen viser også hvilken perifer status selv et nok så godt kursus har i forhold til de etablerede arbejdsgange i sygehussektoren. Både strukturelt og i deltagernes subjektive bevidsthed er det "noget andet" end hverdagen.

Monas forhold til arbejdet fremtræder i denne sammenhæng instrumentelt. Eet af hendes faglige resultater er f.eks. at hun og en kollega som de første sygehjælpere fik bevilget en kursusdeltagelse, og det fremstiller hun udelukkende som motiveret af en faggrupperivalisering: det er urimeligt, at sygeplejerskerne med selvfølgelighed kommer afsted, mens sygehjælperne hidtil ikke har gjort det. Fra nu af skal budgettet deles retfærdigt mellem faggrupperne, siger hun. Hun angiver intet indhold i begrundelsen for, at netop sygehjælperne på dette sygehus trænger til uddannelse. Faktisk kan hun, da hun bliver spurgt, slet ikke huske, hvad det kursus, hun og kollegaen deltog i handlede om. Denne frapperende formalisme kan skyldes flere ting: For det første er det i FIU-sammenhæng helt acceptabelt at argumentere med det formelle, at kortuddannede har forret til uddannelse, uafhængig af deres konkrete arbejde eller specifikke behov. For det andet er den millimeterdemokratiske ressourcefordeling del af samme figur. Disse to argumentationer kan Mona have præsenteret på grund af interviewets kontekst. For det tredje kan man regulært undre sig over det totale fravær af patientbehov i hendes tale om arbejdet, og ligeledes tilskrive det Monas manglende evne til at dekontekstualisere tilbage til hverdagen, hvor sygehjælperarbejdet næppe kan tænkes uden et vist engagement i patienterne ... Endelig kan man anlægge Monas perspektiv på spørgsmålet og spørge, hvilke behov hun *selv* fik opfyldt ved at tage uddannelsesspørgsmålet op og ved at tage på kurset.

Her er de konkrete omstændigheder tankevækkende. Da Mona og hendes kolleger har "siddet og hørt" sygeplejerskerne tale om deres kurser, får de den ide at kigge i fagbladet, om der ikke også skulle være noget for dem:

"Og så - sygeplejerskerne, de var på det ene kursus om sårbehandling, og så var de på noget andet, og sådan. Og vi hørte aldrig noget om det her. Og de sad og snakkede, om de nu ikke skulle køre med bil, eller de skulle køre med tog, eller hvordan de skulle komme derhen, ikke. Så siger jeg så, øh, "Skal vi ikke på noget kursus?" siger jeg så. Jo, det ku' da være meget sjov. Nå. Så siger jeg, så finder vi vores fagblad, og så ser vi, hvad der er deri, og der har jo så været kursus for hele det her efterår, ikke, og så var det så det, at der, nåh, så fandt vi det her (Int.: Ja) på sygehuset, ikke, det syntes vi så, det kunne være meget spændende. Så siger

jeg, men jeg vil i hvert fald prøve at søge om det. Det var jo igen med sygehuset, vi skulle søge, de skulle jo betale. At vi skulle have betalt (...) eller betalt-øh, arbejde, osse, ikke.... så var der så en anden een, så siger hun, ja, det, ja hun ku' faktisk osse godt tænke sig at - og hun er ikke hverken tillidsrepræsentant eller sikkerhed eller nogenting, vel - det er godt, Inga, siger jeg så, går ind om morgenen, jeg går ind, jeg kommer fra der om søndagen, det var en søndag, vi sad og talte om det, hun arbejdede så over, ikke, og jeg kom op om mandagen, og vi fulgtes ad ind til vores mellemleder og spurgte ad, om vi kunne komme på dethær kursus. Så kiggede han på os, så sagde han, ja-øh, men-æh, hvad, hvad er'ed for noget ? Og så siger jeg, ja men altså, det kan du jo læse der."

Mona lægger så vægt på, at de kom af sted begge to. Det gentager hun flere gange og afrunder:

"Og det syntes jeg sådan set var meget fint. Og så prøvede hun jo osse at komme på noget kursus. Og det var hun virkelig glad for (Int.: Ja) Og så siger jeg så, nu, nu er der nogen andre nogen der kan søge næste gang, fordi at jeg mener ikke, at fordi vi har været på dethær kursus, at det var noget, fordi det, der var jo som osse noget andet, ikke, noget med ... jeg kan ikke lige huske hvad det hed, altså, men det var altså noget med, med familjerne eller de pårørende, ikke. (Int.: Ja) Det er osse sådan, ja. Det, det kunne jeg osse godt have tænkt mig, og der var flere der, sagde det, og så sagde jeg, så bare søg!"

Der er flere træk i Monas fortælling, der viser, at hendes primære dagsorden næppe er udviklingen af sygehjælpernes faglige kvalifikationer. Hver gang hun omtaler specifikke vilkår og økonomiske rammer, bliver hun sprogligt upræcis. Det virker, som om hun ikke rigtig kender til systemet, og det interesserer hende vist heller ikke. Situationen skabes socialt, og bæres videre af to kvinder, Mona og Inga, der praktisk venindeagtigt støtter hinanden i at gå ind til forstanderen, fordi de "også vil sådan noget kursus". De søger hinanden og opsøger sammen en social udfordring, et kursus. Netop denne situation, med en overskuelig og fællesskabspræget relation som handlbasis er faktisk en forudsætning for, at Mona kan tage selv relativt beskedne faglige initiativer. Da det så lykkes, giver det igen anledning til yderligere positive oplevelser, for det er der flere medarbejdere, der gerne vil. Der er skabt mulighed for en variation i hverdagen, og Mona kan sige "Jamen, så bare søg!". Hendes kollegiale relationer er styrket, og hun er centralt placeret i snakken.

Det er således sandsynligt, at det faglige arbejde for Mona, der i sit privatliv lever ret rutinebundet og isoleret, aktuelt repræsenterer netop den rette grad af social udfordring. Hun møder de mennesker, hun alligevel ser - eller måske løber forbi - i sit arbejde på en noget mere forpligtende måde, og hun bringer sig i focus for andres opmærksomhed. Hun gør sig nødvendig. Denne sammenhæng er så evident, at den må være bevidst for Mona selv - men på den anden side viser hendes behov for en symbolsk afgræsning (de fjorten dage), at hun næppe er afklaret på sine behov. Hun fremtræder som udgangspunkt ret tilfreds med arbejdet, men søger alligevel mere mening i hverdagen.

Den konflikt, som Mona oplever i forhold til kursusdeltagelsen og *uddannelsen* i det hele taget, udspringer af denne dobbelte baggrund med de respektive modsigelser. Og det er så uddannelsen, der - som produkt af de to øvrige felter, og stærkt accentueret af situationen - er det tredje hverdagsrum, Mona fortæller noget om.

Når Mona tager på kursus, er det angiveligt på grund af fagforeningens pres, hvilket røber, at tillidsposten er blevet så vigtig for hende, at hun er villig til at overvinde de praktiske vanskeligheder og, har jeg argumenteret for, psykiske modstande. Hun peger også selv, oven i købet som første svar i interviewet overhovedet, på sit eget behov for at blive mere "åben". Dette afspejler sig så videre ind i den måde, hun vurderer undervisningen på.

Den er hun meget positiv overfor. Men hun bider ikke på, når interviewerens - i overensstemmelse med sin effektundersøgelses eftersøgning af konkrete gennemslag i hverdagen - efterlyser "hvad hun kan bruge" hjemme på arbejdet eller omvendt spørger til, hvilke konkrete problemer fra arbejdspladsen, hun tager med ind i undervisningen. Det betyder nu ikke, at hun ikke er helt klar på, hvad det er netop hun "kan bruge" - for det er hun. Det har bare ikke særlig meget med de konkrete opgaver som tillidsrepræsentant at gøre. Det viser sig f.eks. da interviewerens efter en opremsning af emnerne fra kurset spørger:

Int.: "Hvis man nu sådan kigger henover det, hvad er det så egentlig, man kan bruge ? (pause) Nå, det er måske godt nok svært at svare på ?" (ler).

Mona: "Ja, det synes jeg, faktisk det er, menæh,... Måske vil jeg sige, at nogen gange der kan jeg godt bruge lidt af det der politiske arbejde. Øhem. Det er sådan set fordi, at øheh, jeg er ikke sådan helt rød, vel. (*Int.:* Nej) Og det synes jeg faktisk der kom en god diskussion ud af..."

Intervieweren fastholder her sit spørgsmål, og vil vide om Mona så værdsætter emnet "politiske ideologier", eller om sådanne ting bliver diskuteret på arbejdspladsen, som han siger. Mona omtaler den konsekvent som "sygehuset". For det er slet ikke det, det handler om. For Mona handler det om at være i diskussionen, og:

"... så når man får noget tilbage, nu sådan som de sad og diskuterede den dag, ikke, det synes jeg nok at jeg kan bruge."

"At få noget tilbage", ja, og senere:

*"At man lærer at formulere nogen ting i de diskussioner man kommer ind i. Man lærer at sætte sig bedre ind i de ting man vil diskutere. I stedet for så mange gange så indleder man, jeg, en diskussion som man i grunden sådan ikke rigtig ved, (*Int.:* hrja) ved noget om, og sådan, og man så, jeg synes altså diskussionerne de er sådan utrolig meget, man lærer (*Mette* bifalder) at formulere sig, lærer, at man skal altså ikke bide dig selv i tungen, man skal sige tingene (ungen (*Mette:* Ja) som de er, og det synes jeg, og det mener jeg osse når jeg snakker*

om det, om de ugekursus'er, hvor man er væk hjemmefra, altså der lærer man også utrolig meget af de diskussioner om aftenen."

Det er en god oplevelse for Mona at være i dialog med andre. Socialt og følelsesmæssigt så god, at den bliver bedre af, at hendes synspunkter, saglig set, vist nok relativiseres. Det drejer sig ikke om at blive bekræftet i sagen, men om at indgå socialt i situationen. Følelserne bevirker - jvf. begrebet om social læring - at hun kan tøve, tænke og formulere sig. Mona glemmer sine forbehold overfor aftensamværet på internaterne. Samværet, og den respekt man får som samtalepartner i undervisningens formaliserede, såvel som mindre formaliserede, sammenhænge, er det hun ubevidst går efter, og det får hun i løbet af interviewet gradvis formuleret frem til bevidstheden. Afvisningen af at tage på kursus viser sig at være den ene pol i en ambivalent følelse. På baggrund af den rekonstruktion af hendes hjemmeliv og arbejdsliv, vi har foretaget, er det ikke så mærkeligt.

Mona modstår gennemgående spørgsmålenes invitation til at eksemplificere vha arbejdet eller fagforeningen. Hun eksemplificerer spontant sit udbytte på to andre måder. Begge eksempler handler om at udvikle sin personlige styrke ved *at forstå tingene bedre*. Det første eksempel handler om hendes "egne meninger" i forlængelse af, at hun altså ikke er så rød. I modsætning til mange andre FIU-deltagere (Andersen (e.a.) 1993, p. 161 f & 164 f) har Mona oplevet det at blive modsagt som udviklende og rart:

"... nu som da, øh ...ja, altså øh at de syns at, ..øh, (lavt) hva' ka' .. du ta' den medts, ts,jo, f.eks. osse sådan at vi diskuteret' det der med at, de kan ikke få, de synes at det er for lidt arbejde de har, de vil have mer' arbejde. Og børnene skal passes noget længere. Og, og ... (Int.: hm hm) det er jeg altså meget imod. (Int.: Ja) Jeg synes, jeg synes godt nok, at børn, de har altså bedre af... at blive passet ... af forældrene. Og det mener jeg, og det bliver jeg ved at synes ... (Int.: Ja. Ja. Hm) Men jeg ved da, jeg kan da osse godt se, at de ung', de skal bruge fler' og flere penge, og .. (Int.: Hm, hm) .. menæh, det er altså ikke min holdning, fordi så, så synes jeg så må de starte der hvor vi andre, vi startede med at få, ha en stol fra hver by, og så efterhånden bygge op. Man behøves ikke og starte med hus, bil og fjernsyn (Int.: nej, nej) - villa, volvo, vovhund - vel ? (Int.: nej (inhalerende)) Det behøver man ikke starte med fra begyndelsen. Det er min holdning (Int.: Ja), til det."

Int.: "Og det' så ..."

Mona: (afbryder) "Og det kommer jeg meget tit i diskussion om, det må jeg altså sige ..."

Den brudte syntaks kan skyldes, at Mona faktisk sidder og fremkalder en oplevelse og en debaterfaring på sin indre nethinde *på trods af* interviewspørgsmålene, som kun handler om arbejdspladsen, og som i øvrigt også ender med at afbryde hendes fortælling. Hun svarer slet ikke på spørgsmålene, hun sidder og formulerer på sin helt egen brugsværdi ved at tænke egne - og måske også de andres - argumenter frem igen. Og det er vel så den anden grund til sprogets brudthed. Hun fremstiller "min mening", men den er hun bogstavelig talt blevet i tvivl om, siden hun fremsatte den

sidst. Det fortæller sproget, samtidig med at Mona fortæller om situationen. Det er ikke tilfældigt, at Mona vælger netop denne diskussion ud af de talrige - mere eller mindre strukturerede - der har fundet sted i den uges tid, som er interviewets fælles referenceramme. Dette var hendes diskussion, fordi hun deltog og var dagsordenssættende, og særlig fordi dagsordnen var hendes egen, personligt forankrede. Hun har faktisk sat de værdier til debat, der har holdt hendes eget liv sammen - og som må være årsagen til, at hun opretholder sin - sagligt set upraktiske - livsform, i det omfang hun gør. Mona har hidtil valgt ikke at bruge sin relative sociale sikkerhed og frihed til ny initiativer. Måske er netop dét, at denne diskussion kan føres og føres af hende selv, et nødvendigt skridt på vejen til at blive i stand til at omlægge sin tilværelse.

Anderledes letflydende formulerer hun sig i det andet eksempel, der vedrører hendes - som vi har set - latente oplevelse af problemer eller træghed i det faglige arbejde. Det rammer en nok så autentisk, men mindre intim smerte, og Mona fortæller faktisk, at uddannelsen "hjælper". Der er ingen bremses på tungefærdigheden, og Mette bekræfter løbende. Denne erfaring rammer begge kvinder, og den falder ind i FIU's og kurssets almene selvforståelse. At "ugekurserne" af andre grunde er bortvalgt, er der ingen spor af i dette indlæg:

"... altså, jeg synes at jeg får meget ud af kurserne ved, at man lærer, hører om andre arbejdspladser, hører deres problemer, der er jo altid noget af det, man gemmer i baghovedet og kan bruge bag efter. Men det er jo også det, jeg siger, man lærer at blive mere åben, (Mette: Ja) og lukke sig mere op, ikke. Og tør og lukke sig op (Mette: Ja). Men der er osse mange gange, at når der er problemer på arbejdspladsen, så tror man jo altså, at I er, vi er de eneste i hele Danmark, der har de problemer, ikke osse, og når så man kommer sammen med andre tillidsfolk, ja, ja'm så kan man jo se, at problemerne, de er lige store, enten du er på en fiskeindustri, eller du er på et slagteri eller du er på et sygehus. (Mette: Ja) Problemerne er jo alle steder, ikke osse. Det er lissom, det lærer man osse utrolig meget af, synes jeg ihvertfald."

Her artikulerer Mona for første gang en direkte sammenhæng mellem det faglige arbejde, sin oplevelse af det og sine behov for åbenhed - og tryghed. Det drejer sig (endnu) ikke om hvilke problemer, eller om substansen i problemerne. Det drejer sig om at få legitimeret, at man har problemer. Det er hverken usædvanligt eller overraskende. En sådan forståelse af deltagerens motivation og behov indgår vidtgående i FIU's organisatoriske og pædagogiske bevidsthed. Der er sekvenser i hvert enkelt kursus, der tager sigte mod netop denne oplevelse. Men undervisningen kræver en vis grad af bevidsthed og formulerethed omkring at man har problemer, og hvad de består i. Og det er ikke alle, der kan honorere det umiddelbart. Så måske har interviewsituationen med sin intime organisering alligevel været dét, der skulle til, før Mona formulerede sammenhængen det subjektive perspektiv.

Mette og Mona er fra start til slut i interviewet spontant enige om dette personlige "styrkelsesperspektiv". De bekræfter og forstærker hinandens indlæg, når det kommer til ethvert aspekt af "åbenhed", "selvtillid", erfaringsudveksling, mv. I slutfasen af interviewet hvor denne fælles erfaring er en etableret kendsgerning, og hvor Mona bl.a. har berettet ovenstående til dokumentation, går Mette aktivt ind i forhold til Monas betæneligheder ved yderligere kursusdeltagelse. Da Mona, som ovenfor citeret, er i gang med at fortælle, at hun foretrækker at følges med nogen, hun kender, spiller Mette sig selv og sine egne erfaringer på bordet, og trækker derved Monas hensigtserklæring om at deltage i kurser, også i fremtiden, med ind i et fælles projekt. Hun responderer derved på Monas implicitte appel og stiller sig til rådighed som "progressivt spejl". Mona siger i forlængelse af det der med at være to, at:

Mona: "Lad os nu sige, lad os nu sige det var os to, ikke (Mette: Ja) og så kom jeg hjem, så var der et eller andet jeg kom i tvivl om, så ku' jeg alligevel ringe til dig og så sige, jeg ..."

Mette: "Ja, ja."

Mona: "Hva-øh, hva' ... var'ed så'n eller var'ed så'n, ikke osse, at så man kan diskutere tingene inden man sådan lige (Int.: Ja) kommer frem med dem ..."

Mette: "Ja, det er rigtigt ..."

Mona: "Ja, det synes jeg."

Mette: "Ja, det er osse rart."

Mona: "Så-øh, - og jeg tror osse nok, jo flere kurser man kommer på, øh, des bedre kommer jeg i hvert fald til at synes om dem."

Int.: "Ja. Har det noget at gøre med at du vænner dig til den der kursusform, eller ..."

Mona: "Ja, ja, det tror jeg."

Int.: "Man ved jo nogenlunde hvad der foregår, og ..."

Mona: "Ja. Ja. Det tror jeg."

Int.: "Ja."

Mona: "Det virker ikke så fremmed. (Int.: Nej) For mig, som, som første gang, f.eks."

Mette: "Det har altså osse noget at gøre med når man kommer på kursus, når man først har prøvet det, så tør man sige, noget, de første gange, der ..."

Mona: "Ja, det kan godt være ..."

Mette: "De første gange man er på kursus, der tør man jo faktisk ikke. Der tænker man, der sidder nogen ..."

Mona: "Der, der er dygtigere end dig."

Mette: "Ja, og der ved ..."

Mona: (ind over - uforståeligt) "...noget ..."

Mette: "... jeg vil da nok sige hvis jeg første gang, jeg kom på kursus, og kom til at sidde sammen med sådan een som Kurt, jamen jeg ville da klap' i som en østers ..."

Mona: "Ja."

Mette: "... jeg ville da overhovedet ikke turde sige eet eneste ord."

Mona: "Nej.."

Mette: "Fordi nu han sidder som formand for FO og han sidder der, og han lyder som om han ved alverdens ting, ikke å', men jeg ville slet ikke turde sige noget."

Mona: "Nej."

Mette: "Tænk hvis man dummede sig."

Mona: "Det bliver man jo nok osse dygtigere til, når man har været på nogen kurser."

Mette: "Jer."

Int.: "Ja."

Mona: "Både og sige fra. Og gi' igen."

Int.: "Ja."

Mona og Mette overlappende/afsløsende: "Ikke ? Jeg ville da ikke bare sidde og gi' Kurt ret i dag, det tror jeg da nok, jeg ville have gjort - den første gang - jeg ville have tænkt, hold da kæft - ja, det ville jeg - "

Nu er den omtalte Kurt iflg. observationsreferaterne hverken oratorisk eller politisk særlig frygtindgydende! Men han er en personlighed i det lokale organisatoriske hierarki, han har status, og måske netop fordi han sammen med sin formelle status fremtræder som en rar lille mand, kan han blive symbol for, hvad kvinderne på samme tid er eller har været bange for - og gerne vil være. For Mona har denne sekvens prospektiv karakter, både når hun samstemmer på den positive effekt af en decideret "kursuskarriere" og, ikke mindst, når hun ligefrem replicerer "...og gi' igen.". Det er Mettes indlæg, der gør dette muligt. Hvis Mette kan, så kan Mona også.

Da interviewet afrundes, har Mona således for sig selv tematiseret tre ting. Hun har måttet ekspliciterer sine bevæggrunde til at prioritere uddannelse, som hun gør - og de viste sig at være lidt anderledes, end hun selv angav fra start af. Hun har formuleret, hvad hendes positive udbytte, eller måske snarere gode oplevelse går ud på. Og hun har ladet sig forføre med ind i en potentiel videre FIU-deltagelse. Det har hun udfra interviewspørgsmål, der var meget mere konkrete, fagpolitiske og arbejdspladsorienterede, end hun egentlig var i stand til at honorere. Men i kraft af interviewerens positive medløb, og i kraft af det frirum, som selve interviewsituationen konstituerer, har hun alligevel formuleret sig selv påny.

Energien til på denne vis - som "stille og genert" kvinde - at sætte sig igennem opstår uomtvisteligt, fordi hun i selve formuleringerne rører ved nogle psykiske blokeringer. De faktiske modsigelser i hendes liv har gennem længere tid ophobet ambivalente følelser, og når modsigelserne formuleres sprogligt, frisættes der energi til andre formål.

Vi kan vælge at se Mona som en kvinde mellem to livsfaser - nemlig familiefasen og den fjerde alders fagforeningsaktive liv. Skridt fra een livsfase til en anden kræver i sig selv energi, både psykologisk (Sheehy 1974, Fjord Jensen 1993), kulturelt (Bloch 1988) og socialt (Alheit 1993). Men vi kan også vælge at opfatte denne livsovergang som mere end en struktur eller tidslinje i den enkelte kvindes liv. De to sammenhænge, familien og sygehuset/arbejdspladsen repræsenterer historisk forskellige kvinderoller: den familieorienterede kvinde, hvis (omsorgs)lønarbejde både økonomisk og subjektivt er sekundært i forhold til familiens status og reproduktion har een art livsverden. Den lønarbejds- og fagpolitisk karriereorienterede kvinde, hvis familie eller andet bagland har karakter af regi eller ressource i forhold til egen reproduktion

og forsørgelse, har en anden livsverden (Rahbek Christensen 1987). Begge livssituationer er fuld af modsigelser, og de rummer begge de objektive forudsætninger for ambivalenskonflikter. Overgangsfasen - hvor der er udsigt til både fortid og fremtid - multiplicerer dem. Mona skal ikke til at forlade en modsætningsfyldt situation til fordel for en ny, harmonisk. Men hun har muligheden for at tage nogle ny typer problemer på sig, lægge sin energi i dem - hvorved de "gamle" problemer nødvendigvis også ville blive kvalitativt forandret i den subjektive oplevelse⁶⁴.

Litha Christiansen (1993) har i sin analyse af arbejdsløse kvinders livssituation anlagt en parallel synsvinkel (1993, p. 125 ff). Med samfundets sfæreopdeling som det ene udgangspunkt og de arbejdsløse kvinders empiriske liv og egne fortællinger som det andet eksponerer Christiansen tre typer konflikter, der rammer forskellige kvinder. *Traditionens kvinder* står splittet mellem *husarbejdet* og *lønarbejdet* (ibid pp. 132 ff), *opbruddets kvinder* står mellem *lønarbejdet* og *uddannelsen* (ibid. pp. 149 ff), mens *krisens kvinder* (ibid pp 173 ff) står mellem *uddannelse* og *arbejdsløshed*. I forhold til denne optik står Mona klart på vej ud af traditionens rollekonflikt, hun er i gang med at tildele sin arbejde større subjektiv betydning, bl.a. vha den faglige uddannelse. Det trækker hende gradvis i retning af en ny rollekonflikt, hvor lønarbejdet ganske vist ikke anfægtes som grundfigur - da det jo er en faglig uddannelse, hun er i gang med - men som på længere sigt vil omdefinere hele hendes hverdagsliv og kompetencespektrum.

Monas behov for "åbenhed" kan fortolkes som hendes egen pejling af denne historisk ny kvinderolles krav. Hendes fysiske fremtræden i undervisningen og interviewet kan udmærket tolkes som rummende en "tøven", for nu at vende tilbage til Regina Becker-Schmidts terminologi: den fase, hvor følelserne arbejder med på den ny erkendelse af omverden som medproducent af erfaring af realiteten.

Men i øvrigt skal det siges, at Mona ikke overgiver sig helt, hverken til den venlige interviewer, til den ivrigt rekrutterende kollega Mette eller til FIU's ideologi. Da talen falder på det næste kursus, som man naturligt vil tage efter grunduddannelsen (det obligatoriske A1), spørger hun som det første til dets varighed. Oplyst om, at det varer en uge, svarer hun: "*Men det må vi jo se, så.*" Og interviewet klinger ud i en gensidig bekræftelse af, at dagkurser *har* deres berettigelse, ligesom "fjorten dage" altså *er* for længe.

I og med denne analyse fremstår Mona ikke blot som "statistisk" genkendelig eksponent for en række midaldrende kvinder i FIU. Skønt det for mange af hendes kolleger vil være børnenes selvhjulpethed snarere end det mere dramatiske tab af

⁶⁴ Det er ved forekomsten af sådanne ekspliciteret retrospektiv omfortolkninger, Regina Becker-Schmidt bruger det psykoanalytiske begreb "Nachträglichkeit" (se afsnit 3.2.4).

ægtemanden, der udløser den ny middelalders frihed, peger hendes eksempel på de kvalitative ressourcer, som disse middelaldrende kvinder bringer med ind i uddannelsen.

5.2.3 Mette - faglig karriere, men hvorfor ?

Når Mette i denne sammenhæng står overfor den "stille og generte" Mona, som vel egentlig først er ved at gøre sig klart at man kan gøre en karriere ud af sit faglige arbejde, så kan man godt opfatte hende som overordentlig selvsikker, ja ligefrem dominerende. I teksten fylder Mettes indlæg mest, de er længere, hun har flere, og hendes udspil styrer indholdet. Mona er mere reaktiv. Men i undervisningen fremtrådte Mette ganske stilfærdigt, ret vel tilpas og konstruktivt aktiv. Hun besad en ikke ringe lokal prestige i kraft af sin position som fællestillidskvinde på een af områdets store virksomheder, en behagelig, men også forpligtende position. I sammenligning med undervisningen er interviewsituationen det rene frikvarter. Hun oplever med fuld ret, at hun har meget at fortælle. Monas forbehold og mangel på erfaring sætter Mettes engagement og relativt større erfaring i relief.

Mette lægger i alle sine indlæg størst vægt på fabrikken og det faglige arbejde. Fabrikken er "arbejdspladsen" og dens mennesker figurerer som "kollegerne", de foresatte eller overordnede. I analysen vil jeg først følge denne, hendes egen prioritering af hvad der er vigtigt i hendes liv: den fylder både kvantitativt og kvalitativt. Man kan sige, at entydigheden i hendes fremstilling næsten skurrer. Som fremstillingen skrider frem, bliver det tiltagende nødvendigt at meddiskutere almen viden f.eks. om problemerne i den branche, Mette arbejder i, om FIU's begrænsninger, etc. Sammenholder man alt dét, Mette fortæller, med hvad hun ikke fortæller, kan man skimte en bagvedliggende struktur, den samfundsmæssige strukturering af erfaringshorisonten og af måden, den tematiseres på.

Selve det faglige arbejde er omdrejningspunktet for Mettes fremstilling. Men hun oplyser enkelte andre ting - til belysning af arbejdet: Omkring sin familiesituation, at "manden derhjemme" undertiden er skeptisk overfor hendes kurser, men ellers omtaler hun ham på samme måde som Mona sin (afdøde) mand: De er regi og ressource. Der er en lille koket "frækhed" ved denne, den voksne kvindes instrumentelle omtale af ægtefællen, en slags komplementær spejling af samfundets mandlige dominansstrukturer og fagbevægelsens vedkendte mandlige magtbias - et koketteri, som FIU opmuntrer. Kvinderne tilkendegiver kvikt og med et glimt i øjet at de ikke er undertrykte, nærmest tværtimod.

Et sådant koketteri omkring kønsundertrykkelsen på arbejdsmarkedet og i fagbevægelsen kan opfattes på to, hinanden supplerende, måder. Det udvikles som individuel strategi af enkelte kvinder, der gennem seksualisering af egen rolle kan

omdefinere på relationerne, spille sine styrkesider ud, komme lidt ovenpå. Samtidig med at den enkelte kvinde imidlertid kommer frem i enkelte sociale situationer i netop denne dimension, aktiverer hun formodentlig en række kulturelle kvindebilleder, der ikke har ret meget med fagpolitik at gøre - og spiller sig dermed socialpsykologisk af den fælles accepterede bane. Der dannes en ny kollektiv kliche: Kvinderne er som hovedregel er "lavere på strå" i såvel de lokale som i de centrale hierarkier, og sammenfaldet mellem denne politiske lærlingestatus og så det kvindelige koketteri løber sammen. Både denne kollektive kliche - det mindreværdige, det særlige, det anderledes - og de individuelle strategier fornægter grundlæggende fagbevægelsens momenter af kvindeundertrykkelse. Den kunne ellers netop tænkes formuleret i uddannelsesrummet, hvor den er langt mindre manifest end i "selve" organisationen. Men det bliver ved antydningerne, ved de individuelle drillerier og koketterier.

Hen gennem interviewet refererer Mette f.eks. også, altid i en let humoristisk tone, til mandens modvilje mod hendes faglige arbejde. F.eks. i en passage, der egentlig handler om hvorvidt også "menige" medlemmer fra afdelingen skulle have adgang til FIU:

"Men altså, det. Det. Jeg tror, hvis bare de var af sted een gang, ikke osse, fordi de tror bare, vi går ned på Feriecentret og sidder og hygger os, og så, og får noget godt at spise. Og så. (Int.: Ja) Ikke fordi, ham, jeg har derhjemme, han har samme opfattelse af det så det ..."

Og:

Int.: "Men der er en opgave så. Du siger osse, du må osse tage en opgave, når du kommer hjem og kunne forklare ..."

Mette: "Det har jeg osse ..."

Int.: "Både for din mand og for, for kollegerne ..."

Mette: "Ja, ja det - han er næsten den sværeste at bilde noget ind."

Foreneligheden af ægteskabet og fraværet fra hjemmet står altså ikke ganske entydigt. På baggrund af Mettes store almene begejstring for FIU og af hendes særlige præference for internatkurser og socialt samvær kan man skimte en begrundelse for en mere eller mindre begrundet almen og seksuel jalousi hos den os ubekendte ægtemand. Bagatelliseringen af at "han næsten er den sværeste at bilde noget ind" falder godt ind i FIU's og fagbevægelsens normativitet, at det faglige (og partipolitiske) arbejde har en naturlig forrang for andre typer aktivitet. Det får det p.t. også hos Mette, og manden placeres - som Mona's afdøde ditto, dengang han altså var i live - som en art regi for den aktive kvinde.

Spørgsmålet er, om ikke Mona og Mette i deres ubevidste bekræftelse af denne figur hos hinanden medvirker til at producere en ny kliché, et nyt undertrykkende kvindebillede, der stadig fornægter, at sammenhængen mellem familie- og lønarbejde er et

centralt problem for kvinder - omend fornægtelsen sker på en ny måde. Faktisk fortæller de jo, at problemet for Mona er, at manden *ikke er der*, mens Mettes problem er, at han *er der*. Deres ambivalenser er forskellige, men begge har en pol, der med forskellen som udgangspunkt kan producere kompromisfiguren: på det referentielle plan at tildele "mænd" en art fraværende nærvær, som regibetingelse, hundepasser eller "een, der er svær at bilde noget ind". Den implicitte modsigelse - der er ingen problemer i det, men der er alligevel nok til at de bliver antydet - spiller hos Mette sammen med og opretholdes af en anden, og nok større modsigelse, nemlig det uformidlede forhold mellem Mettes faktiske problemer i det faglige arbejde og så hendes begejstring for FIU.

Mette er socialdemokrat i fjerde generation. Det fortæller hun uopfordret, og oplysningen giver en vis struktur til hendes øvrige fortællinger. Elementer den klassiske arbejderfamilies moder-rolle (Hoggart 1968, Young & Willmott 1972) træder frem. Hun er stærk - i sin spontane tagen ansvar for omgivelserne, sit nærvær og begejstring, men kender også sine begrænsninger - de fagpolitiske spilleregler, arbejdspladsens ledelse, mv. kræver ny kompetencer. Der er ikke nogen stor familie eller traditionelle reproduktionsopgaver, der beslaglægger Mettes tid, så hun udnytter det ny historiske rum: uddannelsen. Hvis "mor" - her forstået som det kvindelige overhovede i den klassiske arbejderfamilie, ikke som biologisk eller aktuel social funktion - vil på kursus, så kommer "mor" på kursus. Måske har Mette ikke blot teknisk forhandlingsmæssigt brug for kurserne, men tillige brug for at blive bekræftet i sin baggrundsorientering: arbejderfamiliens traditionelle værdier dér - i mangel af andre steder. For hvor den stærke kvinderolle i arbejderfamilien og lokalmiljøet havde objektivt underlag, der er industriarbejdets hverdag mere problematisk. Traditionelle kvindekompetencer - i Prokops terminologi f.eks. "behovsorientering" eller mere generelt "evnen til ikke-instrumentel kommunikation" - flyder ikke problemfrit over i tillidsmandsarbejdet, der groft sagt handler om det stik modsatte, nemlig kvantificering af behov og instrumentel optræden⁶⁵. Ligeledes kan kvinderollen spænde ben for politikken, når kvindernes tilbøjelighed til at skabe sociale rum ytrer sig som konfliktskyhed og deciderede fejlperceptioner. Eller mao: Skal kvindernes sociale kompetencer berige det faglige arbejde, skal de ud fra et FIU-synspunkt "funderes" i en politisk skoling. Og det har Mette efter eget udsagn lagt sit livsperspektiv an efter, selvom erkendelsen af kvalifikationsmangel får et retrospektivt udtryk: Hun *har* lært meget, der *har* gjort hende dygtigere. Hendes begejstring er altså betinget af den latente erkendelse af en vis mangel på kvalifikationer, men vel også i kim en fornemmelse af, at der kunne ske det omvendte: At *når* man er blevet dygtig nok, *så* kan man måske sørge for, at de fagpolitiske spil blev påvirket af kvindernes særlige tilgange ...

⁶⁵ Jvf. FIU's egen senere konstatering: Det politiske menneske er en mand (Møller Jensen & Larsen 1992a) - se også Morgenroth 1989, 1992 og 1994.

Fra start til slut i interviewet fremsætter Mette reflekterede vurderinger af de forskellige uddannelseserfaringer, hun har i fagbevægelsen. Hun er opmærksom på, at det er dét, dette her handler om, og hun er en "kompetent anmelder" af de forskellige udmøntninger af FIU's og forbundenes formål: at klæde folk på som teknisk dygtige forhandlere og troende socialdemokrater. Hun har løbende valgt sine kurser ud fra sine aktuelle behov, og hendes kommentarer til indhold, relevans, undervisningsformer samt undervisere forekommer præcise ift disse. Hun vurderer både teknisk-instrumentelle færdigheder og de mere udefinerlige elementer af personlig udvikling, som f.eks. Mona lægger primær vægt på. Hun nævner et par gange, at der er bemærkelsesværdig ringe faglig aktivitet på hendes arbejdsplads i betragtning af dens størrelse og slagterierhvervets problemer.

Mettes bidrag til den løbende samtale hen over interview-guidens temaer, brydes flere gange af afgrænsede historier, anekdotisk pointerede sagsforløb. Den røde tråd er i hver enkelt historie, og i historierne som sådan, Mettes egen rolle, ofte i samspil med FIU eller andre fagforeningskursers positive gennemslag i hverdagen. Mette har fået oprettet samarbejdsudvalg, såvel som sikkerhedsudvalg, og har knæsat dagsordner, referater og almindelig lovmedholdelighed på virksomheden! FIU's betydning går meget på, at Mette er blevet sikker på *det korrekte* i at stille krav til virksomheden, ligesom hun fremhæver, at hun selv er blevet mere kompetent på netop dette:

"... der er det utrolig tit at jeg henter eet eller andet frem af den mappe, hvis jeg er lidt i tvivl om, om proceduren de har brugt ved et SU-møde, om den er rigtig, der kan jeg godt hente nogen ting frem der. Og sige, nåmen, der står jo altså hér, og så osse, gå op på kontoret og sige, prøv nu lige at se, der står jo sådan her, altså sådan her i de papirer, altså så'n og så'n."

Oplysninger, der sagligt set kunne relativere succes'erne, præsenterer Mette med en positiv drejning: Hun har f.eks. fået oprettet et sikkerhedsudvalg på virksomheden - med det har måttet afvikles igen, fordi det var umuligt at få nogen til at påtage sig hvervet som sikkerhedsrepræsentant. Resultatet er blevet, at Mette som tillidsrepræsentant også er fungerende sikkerhedsrepræsentant, men altså uden udvalg.

"Men det betyder så, at vores sikkerhedsproblemer, de går ind på SU. Og så kan vi så sige: Jamen er det ikke lisså godt? At vi har dem med i SU? I øh-mødet? End at vi har dem på et sikkerhedsmøde? For eksempel, fordi de er, altså nogen gange der synes jeg det er svært at skille dem ad fra hinanden, fra et sikkerhedsmøde og et SU-møde".

Undladelsen af det lovpligtige sikkerhedsudvalg rationaliserer sagsgangen. Den legale korrekthed, Mette anfører som eet af sine vigtigste udbytter af uddannelsen, synes suspenderet af realiteten (=det kan ikke lade sig gøre), subjektivt af "nødvendighedens lov" og harmoniseret (=og så er det egentlig også bedre). Sådan et subjektivt skred er ikke del af den FIU-referenceramme, Mette ellers er i gang med at tilegne sig, og hun har dog også sat en tidsgrænse på to år på sin dobbeltfunktion. Hun har rigtig mange

møder og mange sager. Hvad der i en distant interviewsammenhæng kan anskues som "praktisk", er i realiteten en stor arbejdsbelastning i det daglige, fordi Mette ene kvinde påtager sig at kompensere for den generelle faglige inaktivitet. I sekvensen om sikkerhedsudvalget konstaterer hun, men uden beklagelse, at de unge ikke er fagpolitisk interesserede. "Og så må vi andre jo .."

Samme type udgrænsning af et muligt problemfelt foretager Mette i den sekvens, hvor hun og Mona tendentielt konkurrerer om at have de mest komfortable vilkår for deres arbejde. Betegnelsen "konkurrerer" repræsenterer naturligvis en tolkning. Den refererer til et ubevidst niveau i kommunikationen, der angiveligt blot har til hensigt at kortlægge de faktiske forhold. Men kommunikationens struktur berettiger nok betegnelsen konkurrence - tekstudskriften viser godt to sider med replikskifter vedr. størrelsen og formen for lønkomensation ved møder i arbejdstiden, hhv forberedelsesmuligheder, mv. Konkurrencens objektive underlag synes at være det forhold, at Mona som offentlig ansat faktisk har bedre rammer, end Mette har det på fabrikken. Man kan vove den tolkning, at da Mona "endelig" øjner en sag, hvor hun - der jo hele interviewet igennem har accepteret rollen som den ny og uerfarne - kan henvise til positive sider ved det faglige arbejde, slipper hun den ikke. Hun tvinger nærmest Mette til i detaljer at redegøre for sine økonomiske omkostninger (ved at "gå på gennemsnit" i mødetiden) og belastninger af hjemmelivet (på grund af møder udenfor arbejdstiden mødeforberedelsen, som ikke kompenseres).

Mettes harmonisering vedrører ikke dette kontante niveau. Det er både godt og skidt, men arbejdsgiveren er velvillig, og det er så godt, som det kan blive! Den egentlige harmonisering omfatter selve indholdet i det faglige arbejde. Den kommer via oplysningen om, at hun også får betaling for de uofficielle møder: Dvs de "mellem-møder", som Samarbejdsudvalget på fabrikken holder hveranden uge uden dagsorden og uden referat - og fører over i demonstration af en politisk blind plet. Mette har nemlig ikke reflekteret nærmere over den mulige funktion af en sådan opdeling, eller af "arbejdsdelingen" mellem de to typer møder. Hvorfor er det nødvendigt med et uformelt møde? Hvordan harmoniserer det med hendes overvejende legalistiske tilgang til SU-problematikken? Hun giver ikke nogen indholdsmæssige eksempler på, at det har været fornuftigt - eller i øvrigt på, hvilke problemer arbejderne har fået løst. Hun fremhæver alene det korrekte i, at møderne er der - og suspenderer rask væk legalismen, når det er nødvendigt. Mette er helt indforstået med, at Samarbejdsudvalget - på trods af klare regler herom - ikke rigtig kan holdes i arbejdstiden. Det er svært for mellemlederne, og mellemledernes problemer har Mette gjort til sine egne:

Mette: "... Det står der jo osse i SU-aftalen, at det faktisk skal være i arbejdstiden, ikke osse. Men altså vi er fjorten mennesker, syv på hver side af bordet, og det er svært at sige, at hvide fjorten mennesker ud af produktionen."

Int.: "Passer det? Kan man ikke dét, hvis man planlægger det ordentligt?"

Mette: "Det er jo svært, der, ialfald, øh, vi er to, så, tre, der i hvert fald skal have hver en afløser på ... (Int.: Ja, det skal I) Og så har vi SiD'eren, han skal osse have en afløser på, og (uforståeligt) skal osse have en afløser på. (Int.: Ja) Jeg kan godt se den, og så sidder vores repræsentant, der hun kan faktisk ikke gøre ved det, hun er produktionsleder, så altså, det er, jeg kan godt se, det er svært, jeg synes, det er irriterende ..."

Allerede fremstillingen af de basale faglige rettigheder - at der oprettes samarbejdsudvalg, og at SU tilsyneladende har en "plads ved bordet" - er altså mere modsigelsesfyldt, end Mette er opmærksom på. Hun sidder afslappet og snakker et billede frem af sig selv som en succesrig tillidsrepræsentant, som hun så logisk nok bliver forpligtet af, ja ligefrem identificeret med. Det bliver stadig vanskeligere efterhånden som interviewet skrider frem, at få sat problemer i tale. Mettes fremstiller det gode samarbejde på virksomheden. Det sker som sagt i en række pointerede historier, der, som det bl.a. vil ses af den flg., ikke er uden scenisk og dramatisk fynd. Den ligger direkte i forlængelse af diskussionen vedr. Mettes dobbeltfunktion som tillids- og sikkerhedsrepræsentant:

"... vi har utrolig nemt, hvis der er nogen sikkerhedsproblemer, så er det kun at gå ud til vores tekniske direktør og sige: Ved du hvad, dét dér, det kan du godt se, så er det osse ordnet med det samme. Vi har ikke nogen problemer med det. Jeg har ingen problemer med det. (Int.: Nej) Med at gå ud og sige til dem, det kan I ikke være tjent med, dét dér. Sådan nogen ting. Så får vi det ordnet lige med det samme. Der er ingenting (Int.: Nej) Og det er derfor, altså vi har jo osse, haft nogen problemer på vores sikkerhedsudvalgsmøder, ikke, hvis vi har haft nogen store støjproblemer, så har vi haft BST ude og lave støjmålinger, og fået dem, og Arbejdstilsynet, de anbefalede så høreværn. (Int.: Hrn) Og så siger han så, så kan vi lisså godt ha' høreværnet orn'ligt, altså når vi nu sku' ha'. Jamen, det er i orden, så kan vi lisså godt gøre det orn'ligt, fra starten, og han ofred' 70.000 på det, og vi har ikke givet en krone, hverken til høreværn eller til nogen ting (Mona bifalder ind over). Vi får ny batterier til vores høreværn en gang om måneden, og altså (Int.: hrn) sådan er han jo meget ..."

Int.: "Men det lyder ... (Mette: Ja) altså, for mig lyder det usædvanligt, når man snakker slagterierne, der synes jeg da tit man ..."

Mette: "Ja, men altså, jeg er ked af .."

Mona: "Det lyder meget flot det der."

Mette: "Jamen altså, og X-pigerne (fra den konkurrerende virksomhed KW) har osse været ved mig flere gange - hvordan bar du dig ad med ... (ler højt) aerh, ja det er klart, vi havde forhøjet støj-niveau."

Mona: "Er'ed ikke osse Danmarks mest moderne ...?"

Mette: "Jow. Vi .."

Mona: "De er simpelthen - det er helt utrolig ..."

Mette: "... (uforståeligt) en 245 millioner kroner, thjr ... (Int.: Ja) Og så skal de bygge for 45 millioner mere. Og nu de har bygget for 65 millioner, og nu er de ved at bygge for 45 millioner (Int.: Thjr) Men de, de blir osse, altså hvordan fik I det igennem, men altså, vi har forhøjet støjniveau, og det var ... (Int.: Ja) og det var målt af BST. Og så kan man jo få sådan noget støjdæmpende til at sætte på væggene, og sådan noget, og loftet. Det kan vi ikke få lov til p.g.a. slagterikontrollen."

Int.: "Ja, det er kød, der .."

Mette: "Og på grund af Sundhedsmyndighederne."

Int.: "Ja."

Mette: "Og så skulle vi jo finde en løsning. ... Og der fandt vi så dén hér. Og jeg synes det var frygteligt. Altså vi var bestemt på, at de ville give os høreværn, ikke osse, og så (uforståeligt: når vi så har det?) og så skulle vi jo nok selv, nu f.eks. ovre på fiskeindustrien, der giver de 1000 kroner for deres høreværn, for det, vi fik så det hele. Bare høreværn, og så radio sat op hvor vi har alle programmer at vælge imellem, ... Så det er, jamen jeg var os' så stolt dén dag, jeg ..."

Mona: "Jamen det kan jeg godt forstå."

Int.: "Ja, så er det rart at komme ned til kollegaerne dér, hva'!"

Mette: "Erh, ja .."

Int.: "Og sige, ja nu .."

Mette: "Ja, nu får vi høreværn. Og så til sidst: Med radio, ikke osse, det var jo eddersmukt. (Mona: Ja.) Altså der er jo mange arbejdspladser, hvor man får høreværn, men uden radio (Int.: Hrm) og det synes jeg sådan set dér, øheh, hvis nu jeg siger det, så tror I selvfølgelig det er løgn, men det er helt utrolig, hvad den radio kan forkorte en arbejdsdag. (Mona: Ja - Int.: Ja) Altså hvis man står og følger med i et program, ikke osse, så er det gået en time, inden man, øh ..."

Int.: "Inden man ..."

Mette: "Program 1, f.eks. har mange gode debatprogrammer, og program 3 har mange gode musikprogrammer, det kan man så veksle imellem hvad man vil høre. (Int.: Ja, ja) Og vi har program 1 og så program 2, den kører den Regionale Radio, og så har vi radiostationen X fra X-by. Og de tre dem kan vi så vælge imellem. Så jeg synes det er flot, det er som jeg siger, ..., altså det om vi har det sikkerhedsudvalg, det giver ikke de store problemer, fordi vi har nemt ved at komme igennem med noget, når det drejer sig om sikkerhed. (Int.: Ja - Mona: Ja) ...detøh ... detøh synes jeg altså, at detøh, det, det ... jeg kan ikke klage over'ed. I hvert fald."

Mona: "Jeg synes også, det lyder sådan meget flot."

Int.: "Ja."

Mette: "Men altså, men det, man skal selvfølgelig heller ikke sidde og prale a'ed. A'ed, eller rose dem, fordi, det var jo it' meningen, men det lød måske nok lissom en ros, men det var som, altså ik', det er sådan forholdene er!"

Nu er også arbejderbevægelsens sejre relative. Det lokale perspektiv og det historiske niveau for løsning af støjproblemer må respekteres: Ikke at skulle betale for sit høreværn er "flot"! Langt mindre kan man drage den subjektive tilfredshed hos Mette og hendes medlemmer i tvivl, når man hører om radioens kvalitative indvirkning på dagligdagen. Tilbage står dog, at netop høreværnet - i stedet for en afdækning af maskiner eller slet og ret krav om teknologiudvikling og "godt arbejde" - er en klassisk og billig handel for arbejdsgiverne. Mette anfører selv det disproportionale forhold mellem de 70.000, - der faldt uden brok og så de - givetvis overdrevne - millioninvesteringer, hun fortæller, virksomheden foretager. Sådanne, fagpolitisk anskuet elementære og principielle, rammebetragtninger mangler Mette fuldstændig. Hendes faglige arbejde er personligt, lokalt og præget af samarbejdsvilje.

Den personlige dimension fremstilles, ikke uden et let anstrøg af egen fortræffelighed, i sammenhæng med, hvorledes virksomheden, omend lidt drillende, værdsætter ("Du bliver alt for klog for os, Mette!") hendes kurser og kvalifikationer. Det er gået så vidt at:

"Jeg lå på sygehuset, og først ringede de, og så til min suppleant, og så bagefter, så ringede direktøren til mig, jeg lå på sygehuset, jeg var lige bleven opereret, fordi de kunne ikke finde ud af et problem, så nu skulle de i hvert fald have fat i mig. Til at løse det. Og jeg lå oppe i X-rød."

Det falder ikke Mette ind, at hendes sygdom burde respekteres, eller at det faglige arbejde kunne være mindre personafhængigt. Hun fremstiller situationen som udtryk for sin egen betydning - men dens anden side må nødvendigvis være en stor ensomhed i arbejdet og et urimeligt ansvar.

Hvis man afsøger de objektive betingelser for Mettes arbejde som fællestillidskvinde og sammenligner dem med hendes problembevidsthed er der to ting, der springer i øjnene: Samspejlet mellem den generelle faglige inaktivitet på virksomheden og i regionen og hendes egen succeshistorie, og så den fuldstændige udblænding af konflikt- eller interessebevidsthed.

Mette *har* en formuleret opfattelse af at den faglige inaktivitet er et problem. I interviewsituationen figurerer den imidlertid nærmest som en art baggrundsoplysning, hovedvægten er på de gode resultater, udbyttet af uddannelsen og så altså, Mettes person. Mette lægger stor vægt på de sociale element, de uformelle snakker og erfaringsudvekslingen. Det er derfor, hun vurderer internatkursets værdi så meget højere end eksternatets. Hun eksemplificerer som nævnt mange gange, hvordan konkret viden, regelkendskab og selvtilid har været afgørende for, at hun har stået vanskelige forhandlinger igennem.

Om det sociale og den uformelle erfaringsudveksling siger hun, f.eks.:

"Jamen det er jo mere dem, dem man diskuterer rundt under socialt samvær, som vi så smukt kalder det (Mona: Ja), det diskuterer man ikke så meget i undervisningen. (Int.: Nå) Nej. Vel. Og det er derfor jeg savner det, hvor man diskuterer de problemer ude på arbejdspladsen, du forstår hvad jeg mener"

Int.: "... ja, du vil ha' dem ind i undervisningen, eller"

Mette: "Nej. ... Det vil jeg ærlig talt ikke. Jeg siger bare man får mer' ud af et kursus så."

I dette hurtige og kontante replikskifte signalerer Mette noget om forskellen på den uformelle erfaringsudveksling og erfaringsudvekslingen indenfor undervisningens rammer. Hun får sagt, at undervisningen ikke er den rigtige ramme for spontan og ærlig problemudpakning. Undervisningen kræver dels en vis problemerkendelse på

forhånd, dels en vis præcisering og formulering. Det er helt på linje med Mona, der netop accepterer denne "fritids" kvalitet ved internatkurserne på trods af sin generelle modstand mod dem. Ingen af kvinderne opfatter det som en kritik af undervisningen, at den således fordobler hverdagens opsplitning af disciplineret (lønarbejds)overflade og kompenserende erfaringsudveksling, primært i fritiden. De accepterer tilsyneladende, at det ikke er undervisningens opgave. De er glade for undervisningen. Mette siger således om færdighedsværdien:

"Og der er det utrolig tit at jeg henter eet eller andet frem af den mappe, hvis jeg er lidt i tvivl om, om proceduren de har brugt ved et SU-møde, om den er rigtig, der kan jeg godt hente nogen ting frem der. Og sige, nåmen, der står jo altså hér, og så osse, gå op på kontoret og sige, prøv nu lige at se, der står jo sådan her, altså sådan her i de papirer, altså så'n og så'n."

"Man kan osse sige, nogen gange når man har siddet i nogen tunge forhandlinger om noget, så kan man altså osse, når man sidder og snakker om, så siger dem, jamen hvordan fik du det igennem, jamen altså det-øh, det er noget man lær' når man kommer på kursus. (Ler) Så lær' man jo altså at forsvare sig og argumentere for sig, ikke osse. Og det er altså det jeg synes, at jeg har lært."

Mona: "Det synes jeg simpelthen osse."

Mette: "Fordi at de første gange jeg var til nogen møder, der sad jeg ved Gud og kunne minsandten ikke sige noget, vel (Mona: Nej) og så fandt jeg altså ud af, hver gang jeg var på kursus, så skulle jeg lære stå (uforståeligt) deroppe ..."

Hermed fortæller Mette ikke blot, at hun henter både fællesskabsfølelse, færdigheder og motivation i FIU. Hun fortæller også, at det ikke er i hverdagen på virksomheden. Afstanden mellem hende selv og kollegerne bliver derfor ikke ligefrem mindre af, at hun bliver så dygtig, snarere tværtimod. Den dygtighed til teknisk og lovmedholdeligt samarbejde, hun har oparbejdet i undervisningen, trækker problemfornægtelsen med sig over på arbejdspladsen.

De eksempler, Mette giver på sin faglige kvalifikationsudøvelse i hverdagen, er da også alle præget af den formelle politikforståelse, som hun praktiserer energisk. Den spiller godt sammen med udblændingen af de faktiske interessekonflikter mellem hende selv og virksomheden. Problemerne "løses" ved henvisning til regler, love og aftaler uden refleksion af hvilke subjektive og objektive interesser og behov, som evt. tilsidesættes (og dermed også ophobes som skidt under gulvtæppet). Den energi, Mette henter til dette Sisyfos-projekt, kan udspringe af hendes livshistorie. Hun konstaterer som sagt, at det særligt er de unge, som ikke er politisk interesseret, og forklarer:

"Men osse, det er ikke, men altså, nu er jeg selv opdraget med fagforeningen. Min far, han var formand for fagforeningen i 50 år, ikke osse, (Int.: Hrmf, ha, ja) og osse med Socialdemokratiet, hvor han osse var partiformand, som det hed dengang. Øh, så jeg er, altså jeg tror,

der har været nogen år, hvor, folk de har haft så travlt, øh, så de unge mennesker, der vokser op nu, de har ikke vokset op med, altså der var jo ikke de problemer dér, vel. I nogen år, vel. Der var ikke noget, der hed arbejdsløshed, og, ikke, der bliver fagforeningen, og jeg synes jo egentlig nok, måske mange gange, at fagforeningen den har sovet lidt i timen (Int.: Ja) fordi, det var jo dem, der sku', fordi de ku' jo blive ved med at få kroner og kroner og kroner i lønningsposen, men forholdene, på arbejdspl ... altså, forbedringer på forholdene på arbejdspladsen, det synes jeg, de glemte."

Og det ville Mettes far jo aldrig have gjort eller tilladt. Det er vel egentlig hendes budskab, og som historisk udsagn er det rigtigt. Mettes far fungerede jo i en anden tid, hvor ideologien var "konsekvent fordrejet falsk bevidsthed", og hvor den var funktionel. Problemet med "det gode arbejde" eller fagbevægelsens forhold til reproduktionsopgaverne eller som korporativ agent, dem havde han ikke. Og som personlig autoritet står han.

Den selvfølgelig moral, som en politisk arv af denne art rummer, også selvom den skal genopdages i voksenlivet, står det ikke i Mettes magt at formidle eller genskabe til og for sine unge medlemmer. Spørgsmålet er, om hun nu på anderledes vis kommer til at underløbe moralen, fordi hun faktisk er så optaget af de umiddelbare forbedringer på arbejdspladsen, at hun ikke sætter dem i sammenhæng med andet end den hidtidige elendighed, og fordi hun faktisk går mere op i virksomhedens problemer som sådan end i sine (unge) medlemmers? I interviewet er hun ret tørt konstaterende, hun bebrejder dem intet. Vi har ellers i FIU-effektundersøgelsens materiale talrige eksempler på, at netop denne type generationskonflikt vækker stærke følelser hos de midaldrende tillidsfolk, spændende fra fortvivlelse over vrede - hos de kvindelige tillidsrepræsentanter - til kynisk karriereplanlægning og identifikation med virksomheden på bekostning af arbejderne hos de mandlige (Andersen (e.a.) 1993, p. 225 ff). Sådanne udsving udviser Mette ikke, måske fordi hendes position og værdsatte samarbejde med ledelsen kompenserer hendes oplevelse af ensomhed, måske fordi kursus-"udflugterne" gør det - eller måske blot fordi det ikke er på dagsordenen her.

Mettes livshistoriske værdier og hverdagens små sejre løber sammen i en udpræget tilfredshed. Tilfredsheden er imidlertid blot een side af en ambivalens, hvis anden objektive pol er forholdet til ægtemanden og overbelastningen i hverdagen. Måske oplever Mette også en vis usikkerhed omkring egne kompetencer, som hun kompenserer med sin tekniske sikkerhed mht regler og af overbevisningens moral. Mettes horisont sættes p.t. af selve virksomheden, hvor det *konkrete* regelkendskab er en fordel i den *direkte* forhandling med arbejdsgiveren. Focuseringen på regler udblænder som tendens eftersøgningen af de substantielle interesse modsætninger på virksomheden. Som perspektiv har en sådan politikforståelse, at man på den enkelte virksomhed aldrig kommer længere end de politiske beslutningsprocessers kompromis'er. Man lader dem lægge det historiske niveau for interessevaretagelsen. Det vidner

"høreværnhistorien" da også tydeligt om. Også på andre måder snitter Mettes praktiske politikforståelse subjektive og mere komplicerede objektive sammenhænge af.

F.eks. har hun en enkel opfattelse af, hvordan man sikrer den faglige organisering. Det er som sagt problemet med de unges politiske motivation - og organisering - der udløser Mettes fortælling om sin egen baggrund. I forlængelse af dén, anviser hun, ganske vist logisk lidt ved siden af, men i samtalen fungerer det fint, eksklusivaftaler som løsning på fagbevægelsens problemer med medlemmernes holdninger til den. Den implicitte sammenhæng må gå ud på, at folk, der er deciderede modstandere af fagbevægelsen, ikke skal kunne ansættes - og at ufrivillig organisering er OK - sådan som det efterhånden åbenbarer sig i det følgende:

Int.: "Er det så osse svært at få de unge organiseret?"

Mette: "Altså vi har organisations(princip?) på vores dér, så det kan jeg altså ikke, der - vi har en, enøh, eksklusivaftale - alle pigerne er KAD'er, og alle mændene er SiD'er, sådan. Og så har vi selvfølgelig smedene og elektrikerne, ikke. Du kan ikke komme ind som pige ude ved os, hvis ikke du er KAD'er. (*Int.:* Nej) Vi havde fået en ny ind i rengøringen, og hun skulle selvfølgelig osse flytte, og jeg snakkede med hende, og jeg diskuterede det meget med hende, såøh, så blev jeg altså nødt til at sige til personalechefen, at enten må du altså få hende flyttet over eller osse går vi i frokoststuen, altså det står jo i vores aftale, han snakkede så osse med hende, og det ville hun så ikke, og så gik hun, hun ville altså ikke arbejde ved os, når der skulle flyttes fagforening."

Mona: "Hvor stod hun?"

Mette: "Hun stod i SiD."

Int.: "Nå. Ja."

Mette: "Men det ville hun altså ikke. Så holdt hun op. (*Int.:*

Ja) Og det, vi har den aftale, hvis ikke vi overholder den, så får vi jo lige pludselig de gule og de kristelige, kan man stå i SiD, som pige, når vi har eksklusivaftale, at vi skal, så kan vi jo risikere alt muligt, ikke. Den håndhæver vi altså meget, meget hårdt. (*Int.:* Ja) Mine piger, de skal overflyttes lisså snart de har været her en uge. Så skal de flyttes over i KAD (uforståeligt ...) første dag der kommer en ny pige, så får hun, hvis ikke hun er organiseret, får hun en indmeldelse, er hun organiseret et andet sted, så får hun en overflytningsblanket, og den skal altså udfyldes. (*Int.:* Ja, ja) Detøh, det-øh - holder vi på. (*Mona:* Ja - *Int.:* Ja) Men det er så ved det at vi er så heldige, at vi har det i - i aftalen - (*Mona:* Ja)

Int.: "Ja. Men så bliver der jo også ordnede forhold på den måde, ikke."

Mette: "Ja. Og det-øh, det siger, altså vores aftale den siger, den kan vi ikke komme udenom, det har vi slet ikke ..."

I sammenligning med de arbejdsmiljøproblemer og de generelle brancheproblemer i slagteriindustrien er dette at få gjort et principproblem ud af grænseaftalen mellem LO-forbundene KAD og SiD egentlig lidt af en luksus. Om der skulle være et generelt problem med accepten af organisationen blandt medlemmerne (eller skred i holdningerne i befolkningen) kommer ikke frem bag den organisatoriske konflikt. Denne snævre horisont kan imidlertid være et produkt af en bestemt fagbevægelseslærdom,

der henter sin logik fra en anden, lidt bredere, horisont - nemlig "dem-os" skemaet - og tematisering af det organiserede lønarbejde: Hvis ikke vi selv holder på principperne, løbes vi over ende af dem udefra (de gule, de kristne). Dette tema/horisont-skema kan også genfindes i FIU's undervisningsindhold. At den i SiD organiserede kvinde også har gjort sine erfaringer med fagbevægelsen og på sigt drager sine konsekvenser, falder ikke indenfor det principielle blik felt.

Det eneste sted i interviewteksten, hvor Mette eksplicit artikulerer frustration og afmagt, er i en diskussion af indholdet i det projektarbejde, hun har deltaget i på kurset: Uddannelsesrummet muliggør principielt i kraft af sin distance til hverdag og lønarbejde, at frustrationer kan blive formuleret. Det bruger Mette imidlertid, som vi har set, ikke til noget. Men når der i kraft af projektarbejdsformen bliver et lille hul i den massive styring af kommunikationen, og "virkelighedens problemer", her i et arbejdsløshedsprojekt, kan komme til udtryk, så bliver de det anknætningspunkt, hvortil Mettes latente, men forbudte frustrationer kan forskydes. Problemet er denne gang ikke Mettes eget, faktisk er det det stik omvendte af hendes høje grad af hverdagsaktivitet: Det drejer sig om dem, der er røget nedenud af arbejdsmarkedet, de arbejdsløse på kanten af bistandsloven, og om deres passivitet. Dét er for galt! Dels rører det vel ved Mettes egen fortrængte smerte at komme i kontakt med folk, der åbenlyst har det skidt med deres hverdag, dels illustrerer problemerne i arbejdsløshedsprojektet, hvor vanskeligt fagligt arbejde kan være. Og vanskeligheder er jo noget, som Mette - på grund af og på trods af - sit eget kolossale tidsforbrug og engagement fornægter.

Konkret er der sket det, at Mette sammen med sin projektgruppe har besøgt et beskæftigelsesprojekt, som efter hendes og de andre deltageres oplevelse alene havde til formål at opbevare de arbejdsløse så længe, at de kunne cirkulere tilbage på understøttelse. Mette er oprigtigt forarget, og det er de arbejdsløses perspektiv, hun anlægger. Spørgsmålet om hvorvidt det ikke også er spild af penge introduceres af intervieweren:

Mette: "Og så får man, simpelthen, en spand koldt vand i hovedet når man kommer ind bag sådan et projekt. Og kommunen ofrer så mange penge på det, og så er det ingen ting. Det må jeg nok sige, jeg er chokeret over ... (Int.: Tjr) ... Det er jeg .. (Mona: Ja, jer)"

Int.: "Altså, du mener det er spild af penge? Når det er ..."

Mette: "Totalt spild af penge. (Mona: Nå. - Int.: Nå) Altså, de sidder dernede på systuen, ti piger, og den dag de har deres timer, som de kan få af fagforeningen, så går den ikke længere, der er ikke noget kursusbevis, der er ikke noget. Noget at henvise til dem, eller finde dem noget arbejde eller noget. Eller nogen som helst ting. De sidder bare der, og så! (Mona: Ja) Nogen sidder måske kun i fem uger, hvis det er dét, de mangler for at kunne få deres understøttelse, men nogen sidder derinde i syv, i syv måneder, fordi det er dét, de skal have for at komme i fagforening, for at komme i fagforening, igen. Bistandsklienterne de sidder der i syv måneder, og når de så har været i fagforening, og har deres timer, så, så går der fem

måneder, hvor de så skal på bistandshjælp, indtil de kan få af fagforeningen. Det er dog ikke måden ..."

Int: "Nå, det er fordi, de skal op på, lidt over ..."

Mette: "Ja, det skal de. Og det kan jo nemt, være op, og et år, ikke kan gøre det ... Så kan de jo sidde hernede i syv måneder, og komme derned på bistandshjælp, og derned og sidder, i projekt i syv måneder."

Mona: "Altså i stedet for, altså sådan, vi prøver og sådan, altså de, de kontakter ikke hverken nogen tekstilfabrikker, vi har XX heroppe, vi har XXX, heroppe, vi har ... ja, X-ense har da en masse, hjem'syersker rundt omkring, i stedet for lissom og prøve!"

Mona: "Og gå ind nogen steder?"

Mette: "Ja. Altså førhen der sad de jo selvfølgelig og, hvad skal jeg sige, var kreative og lavede noget. Noget som ku' sæl', noget som de solgte. Idag der sidder de bare og laver bestillingsarbejde for at få projektet til at køre'. (Int.: Hm, hm) Altså, så kan de tjene så meget, de piger, at der til materialer og husleje bliver betalt, så det er kun lønnen, kommunen skal af med. I stedet for og ... nej, jeg syntes godt nok ... jeg var lamslået, da vi kom deroverfra."

Mette: "Fordi, øh, og så måske stille noget alternativt op, der var lidt mer' ... altså, der sad een dernede og .. og hun kunne ikke li' at være der, vel, hun kunne ikke li' at sy. Og hun sad der bare og ventede på, at de syv måneder var gået, så at hun kunne komme derfra. Det er jo vanvittigt. (Mona: Ja) Og sandtligte ti, vi snakkede med, de vidste godt - om der nu var to måneder eller fem måneder - at når tiden var gået, så kunne de gå hen og hente deres understøttelse, det vidste de. Det førte ikke til noget. Og det sagde de alle, at de vidste, før de tog mod det der. Men hvad pokker er så meningen med det, helt ærlig - (Int.: Nej) - det forarger mig, altså jeg mener, at det projektgruppen, når man starter den op, så skal man lissom have, øh, have den rettet lidt ind efter hvad, hvad kan de bruge det til, når de går herfra."

Mette kommenterer altså både det økonomisk meningsløse, det bureaukratiske, manglen på mening i arbejdet og på perspektiv for den enkelte, samt muligheden af at udarbejde alternativt produktion. Hun har godt nok ikke ret præcist blik for, hvem der betaler hvad eller for forskellen på en fagforening og en A-kasse. Hun påpeger hellere omkostningerne for de enkelte:

"Altså så ville jeg nok sige, at skulle man så egentlig sådan, så skulle det jo egentlig være noget, både, altså nu havde de, førhen havde de haft en del med aggressioner, hvor de lissom lærte at bruge det. Når man så kan sige, når vi så er arbejdsløse, bagefter, så kan vi lissom gå hjem og ikke give op og prøve på at skabe noget."

"Og jeg synes også det var utrolig, det var een, hun havde siddet og syet på tekstilfabrikken i X-ense for mange år siden, og var så holdt op deroppe, fordi hun fik dårlige arme af at sy. Så kom hun ned på Slagteriet i X-købing. Og hun holdt op dernede på grund af dårlig ryg. Og så sidder hun oppe på systuen som langtidsledig nu, ikke."

Mona er tavs, men bekræftende under denne lange fortælling. Intervieweren forsøger efterhånden tydeligvis at vride Mettes talestrøm væk fra emnet. Den synes ikke at pege nogen steder hen, følelserne styrer. Selvom spørgsmålet om kontant politisk brugsværdi har præget hele kurset, er det væk, netop her, hvor der både er følelse-

mæssigt belæg for at konkludere på problemet og et uddannelsesmæssigt krav om produkt af projektarbejdet!

Men det er selvfølgelig ikke Mette, der er tosset. Årsagen til hendes følelsesudbrud, hendes logiske march på stedet ligger i problemets karakter, i fagbevægelsens opfattelse af den normale lønarbejdertilværelse som den eneste mulige, og andre livsformer som trusler derimod. Det følger af den klassiske rolle, der stadig er dagsorden i uddannelsen, og den står ikke til diskussion på kurset. Fagbevægelsen er derfor, om ikke ligefrem medproducent af, så i hvert fald aktiv deltager i dette spil med de offentlige ressourcer og de arbejdsløses livsskæbner. En konsekvent gennemtænkning af problemet udfra de arbejdsløses perspektiv - som Mette umiddelbart har grebet fat i - ville anfægte såvel fagbevægelsens grundlæggende dogmer (der også er til stede i undervisningen), som de lokale hierarkiers pålidelighed. Og det er netop de hierarkier, som Mette er i gang med at afmystificere - man behøver ikke være bange for Kurt! - og er ved at identificere sig med. Måske ville et stykke tænkearbejde i uddannelsen sågar producere ideer om politisk handling uafhængig af eller på trods af fagbevægelsens organisatorisk ansvarlige fora, og *sådanne tanker kan ikke tænkes i denne sammenhæng*.

FIU's aktive positive tilskrivning af fagbevægelsen som sådan er den ene, ikke synlige pol i modsætningen - den anden er Mettes følelsesmæssige ramthed og ønske om at handle. De to poler låser hinanden. Den tanke - i betydningen sprogligt formulerede holdning eller ræsonnement - følelsen vil udtrykke, kan ikke "tænkes"/finde sit sproglige udtryk i denne sammenhæng. Mette stopper op, før hun fokuserer sin kritik, vender tilbage til sin forargelse, ræsonnerer med almenvellet, stopper op lige før hun når frem til de aktive interessenter, kommunen og fagforeningen. Det er derfor aldeles forståeligt, at Mettes konklusion på problemet forskydes lidt i tid, falder en tid efter at snakken endelig har bevæget sig til andre temaer, og at den falder indenfor den politiske forståelsesramme, der er FIU's. Hun svarer nemlig på et spørgsmål, om hun ved at have prøvet projektarbejde i denne uge er blevet kvalificeret til at arbejde i projekter i hverdagen. Det opfatter hun som et lidt sært spørgsmål, hun forbinder ikke projekt-begrebet med fagligt arbejde. Projekt er noget, man har på kursus, og noget, man byder de arbejdsløse. Så det er ikke dét, hun mener, hun skal gøre:

Mette: "Om man ligefrem kan gå hjem og lave projektgruppe, det vil jeg nok sætte spørgsmålstegn ved. Det tror jeg nok ..øh, altså ... nu, nu sidder jeg i repræsentantskabet i FO. Og der mener jeg måske, det er en mulighed for FO at tage sig af sådan nogen ting."

Int.: "Og gå ind og grave i nogen .."

Mette: "Ja, prøve og gå ud og grave i sådan noget. Det kunne jeg bedre forestille mig. Og foreslå. Om man ærlig talt ved, hvad de projektgrupper går ud på."

Det ved FO naturligvis udmærket. Mettes magtesløse omgang med problemet er altså produceret af kursets kontekst, hvor deltagerne er sendt ud at undersøge verden, og er vendt tilbage med et problem, der ikke kan løses, og næppe engang diskuteres, uden at fagbevægelsens grundlæggende dogmer og aktuelle problemer kommer op på bordet: Solidaritet, arbejdstidsfordeling, offentlig produktion, mv. Men den er ikke blot produceret, den låses også fast. Mettes konklusion: At FO kan stille noget op, er løsrevet og rent organisatorisk⁶⁶.

Vi er ved at kunne skimte en sammenhæng mellem karakteren af Mettes hverdagsliv med det faglige arbejde - som er belastende og frustrerende - og så FIU og andre kurser, som er belønnende. Uddannelsen har kompensatorisk funktion for Mette, og de to udsnit af hendes liv forudsætter og bekræfter hinanden. De er komplementære. Når den almene politiske tænkning blokeres, kanaliseres Mettes energi i uddannelsen over i det sociale, over i det personligt bekræftende fremfor det politisk analytiske. Det har vi allerede set i udgangspunktet - at Mette foretrækker internatkurser - og hun illustrerer det tillige i flg. historie om det fremragende kammeratskab i FIU. Historien fortælles i forlængelse af den sekvens, hvor Mona har givet udtryk for sine sociale behov.

"Nu vil jeg fortælle noget sjovt. Da jeg var på det der SU-kursus nede i X-ense, der var så een inde fra tekstilfabrikken. Og det var jo lidt besvær at komme fra jernbanestationen ud på hotellet i X-ense, men altså jeg skulle så med en bus. Narj, siger han så, det skal du da ikke, jeg skal nok hente dig nede på jernbanestationen. Jeg kører den vej hver morgen. Og han hentede mig på jernbanestationen, og han satte mig af på jernbanestationen. Så, da så, der havde jeg jo selvfølgelig ikke snakket med Jens Kristian der, fra vi var på 1 og til vi var på 2, jeg kom ind med toget, og vi skulle på toeren, så holdt der Jens Kristian nede på jernbanestationen og ventede på mig (latter) (Mona: Narj - (høj latter - Int.: Stærkt nok) Og jeg kendte ikke een, da jeg tog til X-ense. (Mona: Nej da) ... Men det kom jeg til ... Jeg syntes det var helt rørende ... (Mona: Ja.) Så da jeg startede anden gang, at han vidste, ja han har måske undersøgt, om jeg kom, ja, jeg var jo altså selvfølgelig sat på, men vi havde ikke kontakten hinanden (Mona: Nej) eller nogen ting, fordi han holdt dernede på jernbanestationen. Og ventede på mig." (høj latter)

Den historie bliver der vendt tilbage til adskillige gange i det følgende. Jens Kristians handling bliver et eksempel på hvilke positive oplevelser, man kan komme ud for i faglige sammenhænge, og den fungerer tillige som eksempel på solidaritet i hverda-

⁶⁶ Mettes handlingskontekst er de beskæftigedes, arbejdspladsen. Afskærmningen mellem denne "normallonarbejderinteresse" og de desintegrerede/arbejdsløse: dele af ungdommen, en relativt større del af den kvindelige arbejdskraft, indvandrerarbejdskraften, er een af fagbevægelsens historiske udfordringer. De desintegrerede er del af bevægelsens legitimitet, og rummer ressourcer til en historisk omdefinering af dens politiske mandat. "For at skabe politik, må også fagbevægelsen hæve sig over interesser" (Negt 1989, p. 1) - men den situation, Mette registrerer, er den aktuelle, hvor de organisatoriske lag i arbejder- og fagbevægelsen "står med skraldespanden" - de desintegreredes interesser som afspaltet politisk problem (Se f.eks. Negt (e.a.) 1989).

gen. Budskabet bliver, at folk nærmest også bliver sødere af at kunne tænke politisk. Mette er stolt af opmærksomheden, som hvadenten den har seksuelle overtoner eller ej, klart motiverer hende for yderligere kursusdeltagelse.

I større sammenhæng belyser den konkret, hvorledes de sociale relationer mellem deltagerne på kurserne langt lettere lader sig besætte modsigelsesfrit end kursernes politiske indhold. Den blotlægger måske endvidere en del af baggrunden for, at "manden derhjemme" er noget skeptisk overfor, hvilken slags betydning, kurserne har. Hvis Mettes livshistorisk forankrede forventninger til hverdagens fylde af solidaritet og selvfølgelig værdier ikke kan opfyldes af en ægtemand i en kernefamilie og af en stor industriel arbejdsplads - så kan FIU's kammeratskab træde ind. Det lindrer uomtvisteligt de subjektive omkostninger for tillidsrepræsentanterne, men det er næppe en uddannelsesfunktion, der er på forkant med den historiske udvikling.

Mettes gennemgående tilbøjelighed til at nedtone de negative aspekter af det faglige arbejde fremstår nu i et andet lys. Hendes lønarbejde og faglige arbejde, hendes privatliv og hendes kursusdeltagelse rummer hver for sig både positive og negative oplevelser, som komplementært forudsætter og forstærker hinanden. Erkendelsen af de faktiske frustrationer på arbejdet og manglen på sammenhæng mellem ægteskabet og arbejdet ville være smertefuld, og det synes ikke nødvendigt at opsøge denne smerte. Mette kan etablere en subjektive sammenhæng på tværs af hverdagslivets forskellige udsnit og på trods af modsigelserne ved i så vidt omfang som muligt at lægge sin tid ind i uddannelsen. Hun kan undgå at nærme sig sin afmagt i hverdagen ved at fjerne sig geografisk og tematisk fra den⁶⁷.

⁶⁷ Hendes bevægelse støttes af arbejdspladsen, der naturligvis værdsætter hendes engagerede indsats, nok netop fordi den er tilpas historisk snæver til ikke for alvor at anfægte ledelsesretten. Mettes kvindelige kompetencer, hendes indføling og afvejning, et sejt træk når det kniber og hendes lokaltilhør - kombineret med FIU's tekniske kompetencer - må gøre hende til en ideel samarbejdspartner for virksomheden. Så arbejdspladsen opmuntrer Mettes uddannelses- og udviklingsstrategi.

5.3 Mona og Mette i FIU

5.3.1 Alt det vi ikke taler om

Der er en række konkrete, *empiriske* grunde til, at Mona og Mette taler, som de gør - at de vælger at tale om eet og udelade noget andet. De taler om uddannelsen, om sig selv i uddannelsen, og relativt mindre om arbejdsmarkedet (og det faglige arbejde). Dén vægtning skyldes sikkert nok, at de ved, de medvirker i en effektundersøgelse, der angiveligt handler om uddannelsen (og det faglige arbejde). Teoretisk kan man sige, at denne ramme udgør en "kulturel genre", som man som deltager foretager sin egen selvstændige tolkning af igennem sig deltagelse i den. Måden man deltager på er med at til på samme tid at opretholde og forandre genren. Måske skyldes karakteren af deres bidrag også, at de ganske enkelt endnu ikke ved så forfærdelig meget om "arbejdsmarkedet" generelt. Men i betragtning af konteksten er deres relative underbetoning af det faglige arbejde som sådan slående. Mona tager simpelthen kun sagen op, når hun bliver spurgt, mens Mette bruger det faglige arbejde som scene for sig selv. Og det er dog just dét, uddannelsen retter sig mod. Og så måske alligevel ikke - subjektivt set. For der er noget andet, Mona og Mette ved noget om. Det er deres egne oplevelser, og *dem* fortæller de om. Det betyder, at det subjektive behag hhv ubehag - ved at være i uddannelse - er ganske meget fremme, og det betyder, at forholdet mellem privatsfære og arbejdsliv også bliver tematiseret, selvom det egentlig ikke er "dét, der bliver spurgt om". Når hverdagslivet kun implicit tematiseres i termer af særlige kvindeproblemer, hænger det utvivlsomt sammen med, at interviewereren er en mand, og at spørgsmålet ikke bringes eksplicit på bane.

Men det er der på den anden side ganske mange spørgsmål, der heller ikke gør. Intervieweren går heller ikke direkte på andre typer objektive modsætningsforhold i fagbevægelsen, på løn, arbejdstid, osv., osv. Han yder et fremmede medløb på Monas og Mettes *egne* bidrag. Han undlader at bringe potentielt konfliktfyldte temaer på bane. Dermed fordobler han på sin vis undervisningen, og forstærker vel også tendensen til, at kønsspecifikke problemer ikke kan tematiseres som sådanne, hhv at almene problemer ikke tematiseres i kønsspecifikke varianter.

Men derfor kunne problemerne jo godt dukke op. De kunne godt figurere i teksten, prøve at trænge gennem de organisatoriske forventninger (af uddannelsesevaluering) og det socialpsykologiske filter af harmonisering. Det sker jo f.eks. i diskussionen af Mettes oplevelse af den skandaløse behandling af arbejdsløse medlemmer. Følger man de teoretiske bestemmelser af kvinders hverdagsliv og livshistorie, der er skitseret ovenfor (i kap. 3), ville man forvente, at der i et tekstmateriale af denne type - produceret i en relativt åben proces - ville være en række mere eller mindre direkte

formuleringer vedr. disse objektive forudsætninger for kvindernes liv og arbejde. Der er trods alt ikke tale om en hvilken som helst kaffeslapperas, men om deltagelse i et forskningsprojekt, der skal indkredse, om og hvordan faglig uddannelse virker. Selvom der ikke er tale om nogen direkte samfundsteoretisk uddannelse, så ligger der en række centrale politiske problemer lige bagved både undervisningens indhold og bagved kvindernes individuelle og fælles erfaringshorisonter.

Alment drejer det sig om kvindernes særlige udsatte placering på arbejdsmarkedet - deres overgennemsnitlige arbejdsløshed, undergennemsnitlige løn - alt det, der samfundsvidenskabeligt benævnes "det kønsopdelte arbejdsmarked" og følgerne for kvindernes hverdagsliv: det paradoksale forhold, at kvinder enten rammes af overbelastning i form af dobbeltarbejde eller understimulering i form af arbejdsløshed; kvinders dobbeltarbejde i reproduktion og produktion, stereotype kulturelle kvindebilleder, kvinders økonomiske afhængighed, osv., osv. - alt dette kunne legitimt formuleres, enten som undervisningsindhold eller som reference til egne liv.

Men det formuleres kun i personlige subjektive formidlinger, og ikke som problemer. Det er der subjektive grunde til. Hele dette projekt handler jo om at indkredse, hvad det er for nogle "sorteringer" af følelser og erkendelser, kvinderne bærer på forud for uddannelsen, og om hvordan uddannelsesrummet og undervisningen påvirker dem yderligere. Men de indrepsykiske dynamikker i ambivalenserne aktiveres og ud- eller afvikles jo ikke abstrakt - de sættes under pres af realiteten.

For det første er nogle af de samfundsmæssige forhold, der ikke sættes i tale, *objektivt mystificerede*. De kan ikke opfattes uden en egentlig økonomisk gennemlysning af den samfundsmæssige overflade. Sådan må man f.eks. bestemme den grundlæggende mystifikation af arbejdskraftsalget, der ligger i lønformen.

For det andet fungerer der i fagbevægelsens kultur, og på sin egen måde i bevægelsens uddannelsessystem, en række *historisk producerede stereotyper*, af *ideologi* eller brokker af ideologi, som står i vejen for at den subjektive erfaring forfølges og artikuleres. Ideologierne og brokkerne af ideologi er de grundlæggende økonomiske mystifikationers udtryk - men de har fået selvstændig kulturel karakter, således at de f.eks. også kan genoptages umiddelbart og få blæst nyt liv i sig i en uddannelse. Det drejer sig alment - ikke blot i FIU - f.eks. om "normallønarbejderen" (en mandlig, heltidsarbejdende) som norm for definition af politiske målsætninger. "Han" er det historiske komplement til de - forskellige - kulturelle kvindebilleder, jeg har diskuteret (jvf. afsnit 3.1.4). Det drejer sig f.eks. også om "solidariteten" som samlende figur for forskelligt stillede lønarbejdergrupper, mv. Stereotyperne findes også i moderniserede varianter, der er påvirket af de faktiske problemer: Det gælder f.eks. når "normallønarbejderen" og den velfungerende tillidsrepræsentant bliver potentielt kvindelig. Så viderefører stereotypen alle de mandlige karakteristika tilsat en dosis kvindeattributter, der er præget af kommercielle kvindebilleder. Det grundlæggende økonomiske

udbytningsforhold er vidtgående bortabstraheret i den demokratiske socialismes politikforståelse. Det tematiseres ofte på symptomplanet som "uretfærdighed", og erstattes så af en række mere pragmatisk politiske ideologibrokker (se f.eks. Andersen (e.a.) 1993, p. 208 f).

Undervisningen bidrager i sig selv med en række aktive redigeringer af deltagerens erfaringsverden - og det kan også være dét, der slår ind i interviewsituationen (ibid. p. 203 ff, p. 224 ff). En af de mere systematisk udarbejdede ideologibrokker i FIU's undervisning, er figuren om de "fire liv" (ibid. p. 229 ff). Den har nærmest karakter af alternativt samfundsbillede. Den leverer grundstrukturen til tilpasningen til de grundlæggende sfæreopdelinger af vore samfund⁶⁸. De fire liv går på tværs af, og skjuler, kvinders arbejde i reproduktionen. Man kunne spørge, om en empirisk dokumentation af voksenbefolkningens tidsforbrug ville afsløre de tilsyneladende lige værdige fire liv som værende sært fordelt mellem arbejdende/arbejdsløse, mellem unge og gamle og mellem kønnene - og man kunne spørge, hvilken subjektiv status de fire liv overhovedet kan have ?

For det tredje kan man anskue "det, der ikke tales om" i interviewteksten som *situationsbestemt* - som kvalitativt defineret af sin indlejring i samfundstotaliteten. En situation definerer jeg i tid, rum og funktion til forskel fra andre rum - dvs som socialt og historisk særligt, i dette tilfælde således et formidlet kvalificerings- og sorteringsrum. "Udsigten" fra rummet er begrænset af placering såvel som af funktion, det producerer sit eget tema/horizont-skema, der følgelig eksponerer de momenter i deltagerens erfaring, som passer hertil (jvf. afsnit 3.2.5. om begrebet "rum" i den pædagogiske diskurs).

Uddannelse foregår f.eks. fjernet fra det, den handler om, og den opretholder en bestemt uddannelsesmæssigt formidlet relation til sagen, i dette tilfælde til det faglige arbejde. Samtidig begrænses eller udelukkes udsigten til andre samfundsmæssige sfærer - intimsfæren fortøner sig, som vi har set det, og forvandles tilsyneladende til blot og bar ressource for fagligt arbejde. Også bevidstheden - de almene, objektive mystifikationer og de specifikt socialdemokratiske ideologiske efterslæb er aktivt og kvalitativt meddefinerende for "udsigten" og dermed for kommunikationen i situationen. De får den særlige form, situationen tillader. Det forhold at uddannelsesrummet i kraft af sin strukturelle indlejring i forhold til, sin distance til arbejdspladsen,

⁶⁸ De fire liv - arbejdslivet, samfundslivet, familielivet og fritidslivet - indfandt sig i dansk, og særlig socialdemokratisk uddannelsesforskning i 1970'erne i forbindelse med det centrale uddannelsesråds (CUR's) udarbejdelse af "U-90" (CUR 1978). Figuren er omfattende kritiseret (se f.eks. Bjerg (e.a.) 1978). I nærværende sammenhæng fremstår de fire liv som et lidt uheldig pædagogisk håndgreb: Det rammer ikke FIU-deltagerens subjektive oplevelse af, hvordan hverdagen ser ud, for de har ikke samfundslivet, og kvinderne heller ikke fritidslivet, som primært erfarede rum i hverdagen. Det prøver uddannelsen så at lære dem - men liv'ene yder så heller ikke indgang til nogen egentlige samfundsanalytiske kategorier.

arbejdsmarkedet og andre hverdagslivssammenhænge principielt kunne foranledige refleksion, bliver af mindre betydning.

En fjerde grund til at forhold ikke tematiseres kan være, at de *ikke er personligt relevante* eller synlige for de enkelte kvinder, der hvor hun er i sit livsløb. Det kønsopdelte arbejdsmarked kan være "væk" som følge af uddannelsens ikke-tematisering af, og fordi de ufaglærte, midaldrende kvinder ikke har forudsætninger for at tale det frem i et univers, hvor de generelt sagt ikke er så kulturelt indforståede som (de yngre, bedre uddannede, højere fagligt placerede) mænd. Men der er også andre, mere direkte årsager til at familieproblemer, børn og dobbeltarbejde ikke tematiseres af netop de kvinder, der taler i disse interviews.

Hver enkelt kvinde bærer jo ikke eksemplarisk rundt på det samlede kvindekøns erfaringsmasse, og f.eks. fremgår det af teksten, at hverken Mona eller Mette har børn. De har altså ikke noget personligt erfaret forhold til fænomenet "dobbeltarbejde" spidsformen af det moderne kvinde-hverdagsliv, hvor det handler om pasning af og omsorg for børn sammen med fuldtids lønarbejde. Det tegner sig højt - for Mette - som et spørgsmål om at organisere de øvrige reproduktive opgaver, husarbejdet, sammen med den velvillige ægtemand. Mona og Mette synes heller ikke subjektivt set økonomisk afhængige af en mand. Hvis Mona har problemer med huslejen efter ægtemandens død, hører vi netop ikke om det, og Mette lever angiveligt i et ægteskab med to indkomster, dvs "naturligt" indplaceret på det almene reproduktionsniveau.

Det er altså kvinder, der qva livsfase eller -situation *er fri for* de almindelige kvindeproblemer, der ellers mestendels plager medlemmerne og f.eks. vidtgående forklarer kvinders faglige inaktivitet, som begejstres og rekrutteres til FIU. Det kan være en del af forklaringen på de gensidige forståelsesproblemer, som både medlemmer og valgte oplever: de mener noget forskelligt, prioriterer forskelligt, fordi de faktisk lever forskelligt.

Endelig kan man for det femte - og bevidsthedsteoretisk vigtigste - pege på en umiddelbar *psykologisk* forklaring på, at hverken små eller store problemer formuleres. Nemlig de subjektive udfoldelsesmuligheder indemfor FIU-situationen: Et tværfagligt FIU-kursus rummer konkret, nærværende og personificeret netop det register af samfundsmæssige modsætninger, der spænder kvindernes hverdagsliv op i ambivalenser. Det kønsopdelte arbejdsmarked er konkret og håndfast til stede, personificeret af deltagerne i de tværfagligt sammensatte kurser. Men det tematiseres ikke, fordi den almene kammeratlighed og den almengjorte solidaritet er sat uddannelsesmæssigt i højsædet. Andre forskelle - løn, uddannelse, arbejdsforhold, mv. udgrænses på samme måde. Det sker grundlæggende i kraft af undervisningens og uddannelseskulturens udspil til deltagerne. Den har ganske vist i pædagogisk forstand "opfordringskarakter", men en ganske målrettet sådan. Den opfordrer til at de gode oplevelser kommer frem. Men den virker kun, hvis kvindernes egen psykologiske

bagage spiller med: Ironisk nok er det psykologisk set selve tilstedeværelsen af den/de kammerater, man er forskellig fra, der forhindrer at konflikterne artikuleres. Det gælder ikke blot, når de (mere) privilegerede mænd er sammen med de mindre privilegerede kvinder, det gælder også en række andre fundamentale modsætningsforhold mellem forskellige lønarbejdergrupper (se f.eks. Andersen (e.a.) 1993, p. 241 ff om omgangen med lønforskelle). Netop kvindernes latente erkendelse af, at de er anderledes (end fagbevægelsens mainstream), særlige (i karakteren af deres anderledeshed) og kulturelt mindreværdige bevirker, at de ikke spiller deres autentiske oplevelser ud, selvom de bliver opfordret til det - at de måske slet og ret ikke kan erindre dét, de bliver bedt om. De kan ikke artikulere den tavse viden, fordi selve opfordringen har karakter af double-bind. Hvis man faktisk gjorde det, ville man stå med en åben interessemodsætning, som man ikke, i hvert fald ikke umiddelbart, ville være i stand til at følge til dørs. Det forhindrer dog ikke, at vi i effektundersøgelsen, under henvisning til vores begreber om læring og erfaring, netop henviser til, at forskelligheder og uenigheder er velegnede som undervisningsstof. Betingelsen er blot, at det tematiseres eksplicit og åbnes sagsorienteret. Problemet er her det modsatte: Fagbevægelseskulturens indforståethed og (også FIU-)pædagogikkens professionelle vægning af "de gode oplevelser" blokerer.

Først efter disse grundlæggende placeringer af Jytte, Mona og Mette - på en vis afstand af "den dobbeltarbejdende mor" - kan man begynde at se efter, hvilke faktiske ulyst- og undertrykkelsesoplevelser i netop deres variant af et moderne kvindeliv, der fortrænges hhv harmoniseres gennem uddannelsen. For der er naturligvis endelig det *læreprocessteoretiske niveau*, samspillet af *psykisk forsvar* med disse objektive hhv. kulturelle barrierer: Hvilke ubehageligheder og hvilke lystfyldte tilbøjeligheder fornægtes og fortrænges for at opretholde en psykisk velfungerende hverdag ?

5.3.2 Modsætninger og ambivalens

Ambivalens definerede jeg som det forhold, at et objekt eller en situation ved at blive fortolket gennem individers livshistorie og erfaringsverden udløste såvel lyst som ulyst. Opfattelsen og erkendelsen af dette forhold er i Regina Becker-Schmidts teori i sig selv en læreproces, fordi det kun kan finde sted gennem en konfrontation mellem de indre (modsætningsfyldte) impulser og realiteten - den omverden, der udløser følelserne, men som immervæk er den verden, man skal leve i og bemestre. Det sker så ved at een af polerne, oftest ulysten, fornægtes, således at de enkelte situationer, som hverdagslivet og livshistorien består af, bemestres hver for sig i kraft af (hovedsagelig) netop den lyst, de afstedkommer. Ulysten fornægtes generelt, og sammen med den, muligheden for at opfatte nogen objektiv sammenhæng eller mangel på samme mellem de enkelte situationer, de primære livssfærer, eller livsafsnit.

Hvad der kan gøre ambivalensen til erfaring - udløse bevægelsen i den gensidige låsning af lyst og ulyst - ved f.eks. erfaringen af hhv. autonomi og intimitet - er i sig selv et åbent spørgsmål. Gennem opvæksten er det realiteten, der er barnets læreremester: tål dine driftsaffald og modtag din sociale belønning - i forhold til det selv-samme objekt. Men i voksnes liv er det blevet endnu mere kompliceret. Nødvendigheden af at leve i såvel privat som offentlig sfære, i såvel familie- som arbejdsliv, fordobler registret af erfaringsmuligheder. I kvindelivet f.eks. således, at såvel familie- som arbejdslivet er ambivalent besat, fordi begge dele er nødvendige, socialt og/eller økonomisk identitetsgivende, såvel som belagt med ulyst på grund af strukturel umyndiggørelse og undertrykkelse. Lysten opnås ved at ulysten accepteres, og ulysten accepteres alene som middel til lysten. Ingen af delene kan slippes uden alvorlige konsekvenser for helhedsorganiseringen af hverdagslivet, af den sociale eksistens - og for den psykiske husholdning. Hvad der i den enkelte kvindes liv kan ligne en sær følgagtighed i forhold til enkeltstående urimeligheder, såvel som livsforhold - og hvad der heraf fordobles til samfundsmæssige forestillinger om kvindelig afmagt hhv. overmagt - kan anskues som en særdeles forklarlig og realitetsorienteret omgang med modsætningsfyldte livsvilkår⁶⁹.

Mona og Mette taler i teksten fælles figur frem - en figur af velbegrundet fagligt arbejde, der rummer personlige belønninger. Som kommunikation betraget er den grundlæggende forudsætning, at de refererer til samme empiriske forhold, men gensidig betydning får kommunikationen jo først, når de rammer erfaringer hos hinanden - det være sig bevidste, formulerede opfattelser, meninger, holdninger, såvel som latente, før-bevidste og fortrængte oplevelser.

Når Mona og Mette f.eks. finder sammen om den pudsige figur "ægtemanden som regi" (hhv. som hundepasser og een, der ikke er så nem at bilde noget ind) er det fordi noget i deres livshistorier korresponderer. Når Mona har spillet ud med baggrundfiguren: "Manden, der var god at ha'" (men han er der ikke mere) kan Mette - senere i interviewet og i anden anledning - respondere med "manden, der er god at ha'" (men som ikke er så let at ha' heller). Mona's savn af manden - og de os ubekendte følelser hans død også må have efterladt - er ganske vist meget forskellig fra Mettes mere hverdagslige og overfladiske signal om, at manden derhjemme på samme tid er lidt halvjalous, og alligevel ikke er noget problem. Fællesfiguren bliver et kliche-billede af en hjemmegående mand, en parallel til den type kvinde Mona og Mette ikke (længere) er, og som de derfor logisk har det - ja, netop: ambivalent med. Han er nødvendig, men han er rar at være fri for. Han er samtidig det illusoriske og ideologiske komplement til den moderne, effektive kvindelige tillidsrepræsentant, som

⁶⁹ Samfundsmæssigt har robustheden i kvinders omgang med realiteten p.t. antaget så manifest kulturel form, at det er den kvindelige "overmagt", der er sat i tale i mediernes, og at den problemfri kvinde (den mere almene variant af fagbevægelsens dygtige kvindelige TR uden bagland hhv. med baglandet i orden) synes at antage karakter af generationsspecifikt ideal.

FIU egentlig lægger op til i sin rekruttering. Hende, der som Mette og Mona f.eks. ikke (længere) har børn, hvorfor hun kan blive aktiv i fagligt arbejde. Men for at forblive aktiv har hun - som 70'ernes rødstrømper - indset, at "A wife is a good thing. Every woman should have one!". Det falder lige for, ud fra historiske såvel som psykologiske rammeforståelser, at spørge til far- og mor-introjekternes betydning for de midaldrende kvinder i FIU (jvf. Prokop 1995). Monas mand er død, Mettes er svag. Jyttes far og Mettes far var aktive og familiedominerende socialdemokrater. Baggrunden kan være en medvirkende årsag til kvindernes måde at arbejde politisk - kort sagt forklare noget af, hvorfor de ofte opfører sig selvundertrykkende og elementært ufornuftigt. Der er ikke basis for på grundlag af de foreliggende tekster, at bestemme de talendes driftsskæbner og forældre-identifikationer. Men eftertanken kan rejses: Kan man tænke politik uden at tænke familie- og kønsrolle-arv ?

Overfladisk set er Mona og Mette meget forskellige i opfattelsen af det faglige arbejde, ligesom de oplever deltagelsen i uddannelsen meget forskelligt. Men hvis man skal forklare deres uagressive, langt hen decideret harmoniske omgang med forskelligheden, kan det være oplysende at se på totaliteten i deres respektive erfaringer, på hvad de får frem i hinanden indtil arbejdsdelingen mellem den "ny passive" og den "erfarne aktive" kvindelige tillidsrepræsentant er etableret. Mona spiller jo tidligt i interviewet ud med, at hun "egentlig ikke ville af sted" på kursus. Men hendes bevæggrund til ikke at ville på kursus er den selvsamme som Mettes grund til at ville: det er intensiteten (i internatkurserne, hhv manglen på intensitet i eksternatkurserne). Mona oplever den som anstrengende overbelastning, Mette som indholdsrig og stimulerende. Mona spiller ud med hunden og hverdagsrutinerne og de "14 dage" som sin begrundelse, og det accepteres. Men i løbet af interviewet kommer Mette så med en respons på noget, Mona ikke har sagt, men som alligevel falder logisk ind i snakken om fordele og ulemper ved at tage på kursus: "Jeg kendte ikke et øje, dengang jeg tog til X-ense første gang", siger nemlig Mette på et senere tidspunkt, efter at Mona har berettet, at hun *sammen med en kvindelig kollega* fik lov at tage på kursus. Og efter tilstrækkelig mange gentagelser fra Mette af dette - at man bliver godt modtaget, lærer folk at kende, etc. - siger Mona så afslutningsvis, at hun som et helt afgørende kriterium for at tage på kursus har, at hun kender nogen. En ord til andet gengivelse af Mettes beskrivelse af sin proces. Mona har altså ramt et ikke længere påtrængende niveau af oplevelser hos Mette, der også engang oplevede, og derfor stadigvæk kender til dette: at være bange for at tage af sted.

Hvis vi skal tro, at Mette også rummer sådan en oplevelse nedenunder sin professionelle og politisk-optimistiske overflade, så skal det være fordi kurset - ligesom enhver anden uddannelse - nødvendigvis forsøger at tematisere det faglige arbejde sagligt, udmøntet som overvejende kognitivt uddannelsesindhold. Sagligheden spiller så sammen med en bestemt del af hverdagen, det faglige arbejde. Jeg har argumenteret for, at Mette er regulært overbelastet af dette arbejde, men at hun vender belastningen til dens begejstrede modsætning. Det går godt, og hun er nødvendig. Hun accepterer

overbelastningen og siger "ja til ulysten", fordi det faglige arbejde også træder ind mellem det ufaglærte slagteriarbejde og det midaldrende ægteskab på en menings- og identitetsgivende måde. Når Mona og Mette enes om, at aktivitet er godt, sker det ved, at Mettes ekspliciterede lyst ved arbejdet og latente ulystfornemmelse begge bringes i bevægelse ved Monas - i situationen påfaldende - tavshed om arbejdet. Mona har på det bevidst tilegnede plan ikke så meget lyst til dét dér, men hun har alligevel. Og omvendt med Mette: Hun har mægtig meget lyst til at tage på uddannelse, men meget lidt lyst til at få flyttet på sin hverdagebevidsthed. Derfor formulerer de - via kursusdeltagelse, via medlemsaktivitet (personlig, sagsorienteret og enkeltstående, men positiv for Mona - oplevelse af kollektiv desinteresse hos Mette), via forbundskontakt (Mona taler om sig selv i relation til sit forbund, Mette om sig selv som del af sit) - lysten og ulysten ved det faglige arbejde: en potentiel tematisering. Men de ender med at enes om en mere almen kompromisfigur: At det er godt at være aktiv, og det er godt at være på kursus.

5.3.3 Den blokerede erfaring - og sidegevinsterne

Der er altså ingen spor af almindelige kvindelivsproblemer i den variant af de kvindelige tillidsrepræsentanters oplevelser af deres eget liv, som kommer frem i FIU-regi. Omvendt har jeg fremanalyseret nogle bevidsthedsfigurer, der meningsfuldt kan tolkes i overenstemmelse med Becker-Schmidts ambivalens-pointe. Ambivalensen er låst fast, kvinderne kondenserer belastningerne og - de "siger ja til overbelastningen" - oven i købet "ja tak!", de "gør en dyd af nødvendigheden", de bliver "dygtige piger". Naturligvis er der også nogen, der i stedet giver op (Andersen (e.a.) 1993, p. 225 ff) men de er så ikke til stede i FIU's videre forløb; det er ikke dem, vi møder.

Ambivalensbegrebet belyser kvindernes læreberedskab. Ambivalensernes specifikke form produceres i mødet mellem uddannelsessystemet FIU, der med engagement og begejstring kommer den ene pol i kvindernes forudstrukturerede erfaring i møde, nemlig den pol, der har sanset det lystfyldte og identitetsgivende ved både arbejdet og tillidsrepræsentantopgaverne. Det er en del af forklaringen på kvindernes umiddelbare tilfredshed, det er ikke så mystisk - de føler sig ganske enkelt værdsat og godt behandlet. Samtidig rummer FIU som social ramme og undervisningen i særdeleshed ikke nogen mulighed for at tematisere de faktiske konflikt- og smerteerfaringer, som vi empirisk ved, at livsløbet, arbejds erfaringen og det faglige arbejdes hverdag rummer. Den kulturelle usynliggørelse af denne side af erfaringen, låser kvindernes tematiseringsmuligheder fast. Med fare for at reducere de psykodynamiske forklaringsfigurer til etiketter, kan man endvidere overveje i hvilket omfang de "forbudte" erfaringer af smerte og konflikt - der måske ikke engang var artikuleret som udgangspunkt før deltagelsen i uddannelsen - kommer til stede som energi i afgrænsninger overfor en omverden, der følgelig opleves som mere fjendtlig end nødvendigt. In casu bliver råstof til overlevelsen af den socialdemokratiske lærbevidsthed.

Sammenfattende peger analyserne på muligheden af, at uddannelsens virkning væsentligst ligger i dens ikke uvæsentlige sidegevinster. Kvindernes deltagelse i uddannelsen griber strukturelt ind i deres livsløb hhv. hverdagsliv. Det ser vi i materialet her illustreret af Mona's tilgang til FIU. Hun står som tillidsrepræsentant som den ny og uerfarne, og FIU's formål er formelt at hjælpe hende i gang med et mere kvalificeret fagligt stykke arbejde. Analysen dokumenterer imidlertid, at såfremt dette skulle lykkes, har det sine årsager nogle helt andre steder end i undervisningen. Drivkraften i, hvad Mona måtte gøre, er nemlig Monas subjektive behov for at bevæge sig ud af en livsfase, der er ved at være tømt. Såfremt FIU-deltagelsen hjælper hende til dét, så vil den formentlig også slå igennem i faglig aktivitet. Uddannelsesrummet kiler sig ind i Monas liv mellem den tomme familiestruktur og den tøvende udvikling af arbejdsidentitet, dets særlige karakter sikrer hende en synlighed og et modspil, der fungerer livshistorisk progressivt.

Det samme kan man næppe konkludere på analysen af Mettes brug af FIU. Hun er den noget mere erfarne tillidsrepræsentant, der på den ene side har erfaret en række arbejdspladsens problemer, men som på den anden side vidtgående harmoniserer dem i interviewsituationen - i øvrigt i lighed med sin rolle i undervisningen. Uddannelsen griber for Mette formidlende ind mellem hverdagslivets forskellige sfærer, den lader hende komme væk fra ægteskabet og væk fra det overbelastede arbejde. Man kan endvidere pege på muligheden af, at der bag Mette forargelse over det kommunale arbejdsløshedsprojekt ligger en latent angst for selv at blive arbejdsløs og ramt af social deroute. Hendes optagethed af projektet forekommer i psykologisk forstand "overdetermineret", men jeg har ikke i analysen kunne forfølge Mettes formuleringer så langt. Situationelt er det jo i hvert fald sådan, at diskussionen ikke kan konkluderes logisk, fordi den rummer en sanset modsætning mellem undervisningens budskab og den sociale realitet.

Mona ville slet ikke på kursus - men skulle det være, så var eksternt da det mindste onde, fordi hun kunne komme hjem hver dag. Analysen viser, at Mona måske nu er ved at være klar til at tage skridtet videre ud i det angiveligt truende internatform, som denne gang kunne give hende ny og anderledes selvoplevelser. Hendes utilfredshed med kursets form rummer faktisk hendes ambivalenskonflikt: Modsat sin egen spontane vurdering så "trænger" Mona til lidt afstand hjemmefra. Da konflikten er udtalt og har fået svar, er hendes beredskab hertil eksplicit forbedret!

Mette ville ikke på eksternt - for det er internatets intensitet, hun går efter. Men også den vurdering er udtryk for en ambivalent oplevelse: Den stimulering og intensitet, Mette opsøger, har hun jo så rigeligt af i hverdagen. Grunden til at opsøge mere, må ligge i at hverdagens intensitet ikke er lystfyldt. At fjerne sig fra hverdagen løser dog ikke hendes problem, tværtimod konsolideres status quo. Modsat sin egen vurdering, så "trænger" Mette nok slet ikke til at komme væk hjemmefra og få mere almen erfaringsudveksling. Hun ville snarere vinde i fagpolitisk kvalifikation og subjektiv

tilfredshed ved at beskæftige sig kontinuert og tæt med sit lokalområdes problemer - således at alle de regler og formalia, uddannelsen har lært hende kunne få en baggrund at fremtræde på. Mette fornægter hverdagens problemer, hun fjerner sig fysisk og mentalt fra dem i den måde hun bruger uddannelsen på. Hun får "trøst" i stedet for provokation.

Under den synsvinkel kan man strukturen i de to kvinders kommunikation en ny dimension: Mona holder sig konsekvent tilbage, fastholder lavmælt, at hun har det bedre med ikke at være så aktiv igen, hun opsøger ikke de store fagpolitiske udfordringer, har derfor ikke de store problemer - og skærmer sig imod den afmagt, arbejdet også producerer. Den afmagt har Mette netop ikke afskærmet sig fra, men hun er taget på kursus for at komme væk fra den, hvorfor hendes selvfremtilling nødvendigvis må blive problemfornægtende. Mette har valgt "den maskuline vej" til autonomi, har taget rollen som aktiv på sig, og hun har endnu ikke erfaret, at denne vej - med Bjerrum Nielsen og Rudbergs begreb - er, netop, ambivalent. Heroverfor repræsenterer Mona måske den kvindelige, paradoksale vej til autonomi: Hun udfører det faglige arbejde i tætte kollegiale relationer, dvs med vægten på intimitet; hun går "den paradoksale vej" gennem intimiteten til autonomi.

I begge tilfælde bevirker opsøgningen af ambivalensen tydeligvis, at en tavs viden potentielt kan blive udtalt, og at kvinderne afprøver formuleringer af eller begreber om sine egne følelser og holdninger. Ambivalensen repræsenterer derfor en mere produktiv viden, også i et uddannelsesperspektiv, end den mere umiddelbart tilgængelige afvisning eller begejstring.

5.3.4 Mona og Mette i en underviseroptik

En sådan ydre, og i hverdagssproglig forstand "usolidarisk", bagvendt vurdering af kvinderne, som jeg her har begrundet teoretisk - eksisterer faktisk latent i FIU-systemet selv. Disse kvinder er som typer - blandt mange andre - genkendelige for FIU's undervisere. Med reference til den pragmatiske eller kommunikative validering (jvf. afsnit 4.3.4) har vi i forskellige sammenhænge fremlagt brudstykker af denne afhandlings analyser for FIU's undervisere. Analysen af Jytte's omgang med køns- og uddannelseshierarkierne i FIU i termer af identifikation med aggressor er vidtgående blevet afvist af de mandlige undervisere, der i flere tilfælde har insisteret på at Jyttes budskab slet og ret var, at hun gerne ville være lige så dygtig som mændene. De kvindelige undervisere har gennemgående udvist en ubegejstret accept af analysen. Undervisere af begge køn "genkendte" Jytte, men fandt hende i forskellig grad problematisk.

Derimod har der ikke været nogen kønsforskel i FIU-underviserens modtagelse af analyserne af Mona og Mette⁷⁰. Det skyldes sikkert, at disse analyser omfatter flere dimensioner, og at de på flere punkter sættes ind i en generel ramme af kvindeliv og modsætninger. Den kan genkendes alment. Det - for mig - overraskende og fortolkningskrævende, der imidlertid ikke skal udfoldes videre her - i underviserens modtagelse af Mona og Mette lå i, at de gennemgående opfattede begge kvinder som problematiske og irriterende. De falder på hver sin side af "den ideelle FIU-deltager", Mona i sin langsommelighed i accepten af den almene politiske diskurs, Mette i sin lidt for voldsomme begejstring for egen indsats - den er usnuppet, sammenvævet som den er med åbenlyse naivism og "begynderfejl". Det ligger ikke langt fra underviserens professionelle hverdagsbevidsthed, at karakterisere Monas og Mettes uddannelsesbehov som værende det stik modsatte af dét, de hver især selv ønsker sig. Men også underviserne er jo udvalgt af Gud, og rammes af offer og fører syndromet ...

FIU bidrager som social ramme til at tillidsrepræsentanter med bestemte strukturelle forudsætninger rekrutteres til systemet. Det er Mona og Mette blot to forskellige eksempler på. De strukturelle muligheder for kriser i livsløbet og hverdagslivet er jo legio, og der er ligeså mange subjektivt forskellige måder at omgås kriserne på som der er individer. På den anden side er FIU's socialt kulturelle horisont: arbejderbevægelsen og dens tematiseringsspektrum - f.eks. den formalistiske demokratiopfattelse - for snævert til, at tillidsrepræsentanternes potentielle erfaringsverden kommer i bevægelse. End ikke i interviewsituationens mulige frihed kommer der nogen problematiseringer af hverdagen eller FIU som sådan frem. Tvært imod fordobles begejstringen atter engang. Uddannelsesrummet er således aktiv medproducent af erfaringsblokering. Ambivalenserne konsolideres og mystificeres - den komplicerede virkelighed fortøner sig bag begejstringen.

⁷⁰ Den distinktion mellem de "faglige" og de "akademiske" undervisere, der har præget FIU, og som jeg har diskuteret andetsteds (Weber 1993a) har formentlig en differentierende indflydelse. Men da diskussionerne med underviserne har fundet sted i større grupper og undervisningssituationer, er det alene kønsforskellen, jeg kan kommentere.

Kap. 6 Menneskelig erfaring

- organisationen som barriere eller udviklingsrum ?
- og et par andre perspektiver

6.1 Perspektiver ?

Mona og Mettes livssituation og læring har været genstand for analyse ud fra en almen intention om at begribe voksnes læring og om tillige at udvikle erfaringsbegrebet indenfor rammerne af FIU-effektundersøgelsen. De konkrete analyser i kap. 5 bruger teksten som empirisk materiale til dette formål. Teksten medierer mellem den almene erfaringsteori og så de levende mennesker, der har produceret den. Den udgør et selvstændigt og mangetydigt betydningslag, der ikke kan reduceres til bevidsthedsteori eller til individuelle skæbner. Men som på den anden side gør os klogere på begge dele.

Men hvad er egentlig perspektiverne i overvejelserne om, om kvinder kan være i fagforeninger, om voksne bruger uddannelse til personlige afklaringer, etc. ? Rækker denne diskussion ud over sig selv ? Bliver vi klogere på andet end FIU ?

Afhandlingens problemformulering blev (jvf. kap. 1) kognit ned til for det første spørgsmålet om en art evalueringsteknik redelighed: Vi stod med et forskningsresultat vedr. kvinders uddannelses tilfredshed, som dels forekom lovlig forenklet, dels stod centralt i den almene voksenpædagogiske debat. Og for det andet til ønsket om at udvikle erfaringsteorien gennem konfrontation med netop dette stykke politiske virkelighed.

Jeg ønskede ud fra min hidtidige produktion og som videreudvikling af mit erfaringsteoretiske udgangspunkt, at belyse i hvilket omfang begreberne om hverdagsbevidsthed og erfaring kunne forklare erfaringsdannelsen og -blokeringerne i fagbevægelsens formaliserede uddannelser. Jeg ønskede endvidere ud fra de konkrete statistiske resultater af FIU-effektundersøgelsen og et velkendt syndrom i voksenpædagogikken, den såkaldt kvindelige uddannelsesnarkomani at belyse voksne ufaglærte kvinders bearbejdning af deres realitet - i fagbevægelsens rum. Som metodisk mødested mellem disse to spørgsmål spurgte jeg, om den dybdehermeneutiske tolkningsprocedure (Lorenzer/Volmerg) og det sociale læringsbegreb med dets psykodynamiske indhold af modsætning og ambivalens måske kunne indfange kvindernes subjektive oplevelser ? Endelig spurgte jeg, hvilken betydning har disse forsøg og analyser for voksenpædagogisk tænkning ?

Med henvisning til de foregående kapitlers diskussioner mener jeg at have bidraget et stykke vej til en psykodynamisk uddybning af erfaringsbegrebet, som det hidtil har været brugt i den danske sammenhæng. Jeg mener at have demonstreret, at erfaringsteorien kan belyse læreprocesserne i FIU, således at de fremstår i al deres kompleksitet - og udfordrer pædagogik, undervisning og politikforståelse. Analyserne kunne ikke være foretaget uden forsøgene på at anvende den dybdehermeneutiske teksttolking, som - hvad enten den teoretisk set "lykkes" eller ej - dog altid producerer en kulturel udfordring. Og den udfordring er vigtig:

Grundlæggende er den erfaring - eller mangel på erfaring - mennesker har mulighed for at oparbejde i relation til den centrale organiserende faktor: lønarbejdet i sig selv af den allerstørste politiske betydning. Fagforeningerne er pt aktivt og afgørende meddefinerende for dette. Derfor er perspektivet slet og ret demokratiseringen af samfundet og humaniseringen af lønarbejdet. Og derfor også fagforeningernes mulighed for historisk fornyelse. Derudover rummer afhandlingen en række forskningsperspektiver vedr. køn, professionalitet, evaluering og voksenuddannelse, som måske hver på deres vis er nok så vigtige mellemkommende variable i den generelle udvikling i betingelserne for at danne erfaring. (Forskningsperspektiverne diskuterer jeg nedenfor i afsnit 6.2).

6.2 Fagforening og offentlighed

6.2.1 Erfaring og offentlighed revisited

Samfundsteoretisk vil jeg derfor sammenfatte perspektiverne i analyserne ved ganske kort at vende tilbage til grundlaget for det Negt'ske erfaringsbegreb, nemlig offentlighedsteorien, og begrebet om den proletariske offentlighed (Negt & Kluge 1974).

"Pauperiseringen af hverdagslivet" (Lefebvre), der afstedkommer udviklingen af hverdagsbevidstheden som historisk bevidstheds-syndrom, er een af de kritiske betingelser for den proletariske offentlighed. Hverdagsbevidstheden og erfaringsberedskabet kan således ikke diskuteres uafhængig af udviklingen i det hverdagsliv, menneskene lever. Afrundingen må derfor omfatte såvel et alment samfundsmæssigt perspektiv som en vurdering af den fagbevægelse, mit projekt har drejet sig om - og som de voksne kvinder prioriterer som en del af deres i forvejen travle hverdag.

Den proletariske offentlighed er et samfundsmæssigt overgribende begreb. Hvor begrebet om den borgerlige offentlighed (fra Habermas Strukturwandel der Öffentlichkeit, 1961) indfanger borgerskabets historiske beherskelsesinteresse, indfanger begrebet om den proletariske offentlighed de arbejdende menneskers hele livsperspektiv. Hvor den borgerlige offentlighed som historisk sfære konstituerer og som begreb indfanger adskillelsen af forskellige livsfunktioner - grundlæggende som funktionalisering ift. økonomien - indfanger begrebet om den proletariske offentlighed de praksis-, organisations- og bevidsthedsformer, der er fragmenteringens dynamiske konsekvens.

Begrebet om den proletariske offentlighed omfatter hele samfundet, men fra menneskenes perspektiv. Såvel produktionen af varer og lønarbejdet som en historisk nødvendig del af menneskelivet, som vareproduktionens grundlæggende forudsætning: reproduktionen af livet - historisk konkret i familien. Den proletariske offentlighed er således ikke et "sted" eller en "politik" - den er et perspektiv og den rummer en historiceret funktionsbestemmelse, der dog som offentlighed netop er "åben": Offentlighedsanalysen bestemmer f.eks. ikke en "reproduktionsfunktion", men eksponerer reproduktionens rum og modsigelser. Kvinde- og fredsbevægelserne er konkrete eksempler. De er reaktioner på den historiske vanskelighed, mennesker generelt har med at realisere interessebestemte handlinger og aktioner i dette samfund: de former, der er til rådighed er groft sagt forældede, og de ny, der spirer frem endnu uudviklede. Årsagen til denne misere skal for en væsentlig del ses i den organiserede arbejderbevægelse og partierne, primært Socialdemokratiet, som i deres politiske handlinger har reproduceret produktionens primat. De har lagt politik med

udgangspunkt i den historiske set presserende sandhed, at produktionen, dens beherskelsesforhold og organisering, var arbejderbevægelsens grundlæggende problem. Heri ligger selve den historiske begrundelse for udviklingen af dét hierarki, som Jytte (i kap. 4) identificerer sig ind i. Og i organisationens historiske træghed ligger en væsentlig barriere for befrielsen af det menneskelige arbejde.

Lejroffentlighedens kulturelle selvstændiggørelse og dens faste selvforståelse som opposition i de borgerlig samfund er også substansen i de kulturelle og sociale dimensioner af Fagbevægelsens interne Uddannelser, som Mona og Mette (i kap. 5) på forskellig vis tager livtag med. Selvforståelsen - den latente dichotomi mellem borgerlig politik og kultur overfor arbejderbevægelsens politik og kultur - er selvsagt historisk velbegrunder. Men den har også selvstændiggjort sig, og reproducerer sig som en art fantom i bevidstheden og uddannelsen - alt imens medierne og den globale kommunikation endnu engang revolutionerer hverdagslivet for fagbevægelsens nuværende og fremtidige medlemmer.

6.2.2 Fagbevægelse som erfaringsbetingelse: Delegation eller participation ?

Arbejderbevægelsens solidaritetsperspektiv har ikke længere en subjektiv offentlighed at knytte an til - det har jeg kort konstateret - f.eks. med udgangspunkt i APL-undersøgelsen - som eet af udgangspunkterne for projektet (kap. 1, 3 og 4). Det giver sig mange udtryk, og bl.a. dette, at mange politiske holdningsdiskussioner i FIU overfladisk set fremtræder yderst forvirrede. De besidder imidlertid netop dette indhold. Eksempelvis: Et så centralt begreb som "soldaritet", ordet "solidaritet", har mistet sit sanselige indhold, sin genkendelighed, og er (i Lorenzers forstand, jvf. kap. 4) udartet til "tegn". I undervisningen tillader det alle at lægge hver deres betydning ind, at udøve hver deres tolkning af den kulturelt tavse viden, der er oparbejdet i arbejdslivet. Man kan - ikke nødvendigvis kun som uddannelsesperspektiv, men det er nu dagsordenen her - vende denne uddannelseserfaring om, og spørge om fagbevægelsens medlemmer kollektivt, ved at spørge sig ind på hinandens oplevelser og erfaringer, kan udvikle ny praksisformer og ny begreber for "solidaritet". Mao: Om man kan "resymbolisere" solidariteten.

Umiddelbart ser det ikke let ud. Arbejdere lever på mange forskellige måder, og finder ikke nødvendigvis, at de har noget til fælles. Indenfor FIU dominerer fortsat skel mellem faglærte og ufaglærte, mellem lønførende grupper og lavtlønsgrupper. Udefra må man nok pege på generationsforskelle, kønsforskelle og på etnisk tilhør som nok så afgørende på længere sigt. Endvidere reagerer organisationen ofte på problemer med engagementet ved at "stramme op" organisatorisk, hvorved de faktisk bidrager til yderligere demotivation (f.eks. Morgenroth 1994b). Hverken begrebet om den borgerlige offentlighed eller modoffentligheden - den socialdemokratiske lejrof-

fentlighed - kan rumme hverdagslivets mangfoldighed af repression såvel som udfoldelse. Og den håndfaste udbredelse af disse forståelsesformer er - også i FIU's hverdag som curriculum eller kulturtilbud - med til at afskære individuelle muligheder for at formulere modsætninger og bearbejde ambivalens.

Man kan derfor udvide spørgsmålet ovenfor, og spørge om fagbevægelsens medlemmer har mulighed for at finde historiske rum til at stille egne og autentiske krav til organisationens forskellige lag, og dermed udvikle erfaringer med og begreber for politisk participation. Jeg bruger begrebet "participation" som en principiel karakteristik af organisationen til forskel fra den traditionelle, hierarkiske delegationsmodel. I delegationsmodellen overlades den politiske aktivitet til de valgte, og lægger mere eller mindre op til, at medlemmerne kan nøjes med at være loyale, i bedste fald historisk identificerede med deres organisation. I praksis fungerer det ganske ofte sådan, at de valgte overbyrdes (f.eks. Mette i kap. 5), udvikler en vis bitterhed og kynisme overfor medlemmerne tillige med en vis selvretfærdighed. At påtage sig et så stort arbejde på andres vegne er en elementær udbrændthedstrussel, og reaktionerne minder, også i deres kønsspecifikke varianter, ganske meget om det kliniske billede af arbejdspsykologiens "udbrændthedssyndrom" (se f.eks. Maslach 1988, Weber 1989b).

Opbruddene i medlemmernes holdninger til fagbevægelsen foreligger som sagt omfattende belyst i APL-projektet. Det har også givet anledning til en nøjere diskussion af sammenhængen mellem medlemsreaktioner og "demokratiproblemet" i bevægelsen (f.eks. Bild (e.a.) 1994, Bild (e.a.) 1995, Bild og Madsen 1995). APL-undersøgelsen afdækker forskellige slags "anderledes orientering", særlig hos yngre fagforeningsmedlemmer, sideløbende med at der også hos disse grupper fortsat eksisterer et ønske om tilhør til organiseringen. Man kan tage denne modsigelse som udtryk for et spænd af forskelligartede erfaringer med fagforeninger, der har oparbejdet et spektrum af ikke realiserede ønsker. Eller i denne afhandlings termer: et erfaringspotentiale, en kulturelt tavs viden. FIU-effektundersøgelsen dokumenterer en lignende modsigelse inde i bevægelsens uddannelsesrum: en afstandtagen fra den socialdemokratiske rekrutteringsintention OG et stort engagement i undervisningen. Modsigelser, der hverken er større eller værre end de, hverdagen ellers byder på, og som her er indlejret i uddannelsens relative frirum: Som måske konstituerer den historisk "tilpasse udfordring" for arbejderbevidstheden.

Den objektive konstellation af forskellige interesser indenfor fagbevægelsens offentlighed omfatter som sagt det historiske sammenstød mellem faglærte og ufaglærte. Men det accentueres af de unge, af indvandrerne og af kvinderne, som hver for sig på forskellig vis både er del af de objektive og subjektive interessefællesskab - men som differentierer det, udfordrer det og forandrer det (Negt (e.a.) 1989).

Nogle af de undersøgelser af tyske forhold, som jeg tidligere har refereret til (Negt, Morgenroth) peger på, at disse forskellige grupper i fagbevægelsen artikulerer sig forskelligt om fremtidsperspektiverne. F.eks. giver mange kvinder udtryk for ønsker om ny solidaritetsbegreber ud fra participationsperspektivet (Morgenroth (e.a.) 1994, Morgenroth 1994a). Forudsætningerne for en sådan aflæsning af hvad medlemmerne "mener" er på den ene side den dybdehermeneutiske tolkning: Morgenroth m.fl. tager sine *tekster* på ordet, og vurderer, at teksterne rummer et ikke realiseret ønske om nærhed, forpligtethed og solidaritet i ny historiske former. Teksten siger "mere" herom end de individer, der har produceret den - og jeg skulle hen gennem afhandlingen have sandsynliggjort, at sådanne tolkninger kan være kulturelt plausible og politisk vigtige. I forhold til den danske kontekst spejler tolkningen faktisk FIU's modsætninger: Også i vores materiale findes stribevis af formuleringer om, at "solidaritet" opfattes som et legitimt behov, at man ønsker et følelsesmæssigt og socialt fællesskab, der opleves som personligt styrkende. I FIU kobles det så mildt sagt ikke altid til dét, det også er eller kunne blive, nemlig udtryk for en samfundsmæssiggørelse, og et nyt krystallisationspunkt for organisationens arbejde. Men Morgenroth ser faktisk dette spektrum af betydninger i de tyske fagforeningsmedlemmers udtalelser. Ganske vist kommer det ofte "til omvendt udtryk": De er ofte ikke-fagforeningsmæssige erfaringer, der hidtil har givet nære og frugtbare fællesskaberfaringer, det er ofte modsætningen mellem "de rare folk, man lærer at kende" overfor "alt det, der skal passes" ... men perspektivet af en social og politisk sammenhæng kommer dog kritisk frem. Der er en modsætning mellem måden, man kommunikerer på, og dét, at man har et fælles mål. Den modsætning skal formuleres, før noget kan forandres - jvf. Jytte i kap. 4 - og man kan godt læse Jyttes udspil om "at få snakket sammen" og hendes karakterisk af bevægelsens skjulte hierarkier som konkret udtryk for samme tendens - men dén knuses konkret af delegationssystemets gennemslag som hierarki i situationen og i samspillet med kønsrelationen. Samme opløsning sker med Mettes engagement i de arbejdsløses problemer: det låses inde af den organisatoriske ramme, hun er i gang med at identificere sig med. Men substantielt er kvindernes forsøg på linje med dét, Morgenroth tolker ud af sit materiale: Det socialt forpligtende, det trygge og det nære opleves som vigtigt. Og det er der ikke så meget af i fagbevægelsen. Det er som sagt een af de umiddelbare forklaringer på, at kvinder generelt taget føler sig godt tilpas i FIU - idet FIU repræsenterer en langt mere konsekvent ideologisk kultur og langt mere dialogiske kommunikative mønstre end organisationsarbejdet almindelighed - og end arbejdspladsens hverdag.

Morgenroth mener, at kønsforskellen i medlemmernes fremtidsorientering indenfor fagbevægelsen er systematisk: Kvinderne giver udtryk for "participationsinteresse", mændene accepterer det hierarkiske og instrumentelle system, der på samme tid er forudsætningen for og resultatet af "repræsentantmodellen": at man tolker kammeraternes behov - som en anden *pater familias* - og administrerer dem i henhold til overliggende politiske mål, som ikke nødvendigvis er synlige for de involverede.

Denne figur ser vi antydningssvis i FIU-effektundersøgelsens belysning af forskellige måder at omgås "medlemmernes manglende opbakning" på, jvf ovenfor om truslen fra "udbrændthedssyndromet": de mandlige tillidsrepræsentanter identificerer sig opad og ind i systemet, de gør karriere, mens de kvindelige tillidsrepræsentanter artikulerer tvivl, ubehag og frustration. Og relativt flere falder fra. Det gør Jytte og Mette ikke, de har - med samvirken af deres far-introjekter - defineret sig selv som "de udvalgte". Mona og hendes tøven er mere typisk for kvindernes omgang med TR-arbejdet, sådan som det lader sig belyse i effektundersøgelsen.

Konkret kommer kvindernes participationsinteresse til udtryk som noget rodede udsagn - det har tekstanalyserne dokumenteret. Men roderiet stammer fra virkeligheden, realiteten. Det politiske arbejdes egen logik, arbejdspladsens og forhandlingsprocedurerne tradition, det er een ting. Medansvaret for fremtiden, det politiske "sus" af momentan selvovervurdering, skiftende med nederlag - det er en anden, og den er ikke den mindst vigtige for udviklingen af fagforeningernes ny politiske rolle: medansvar - for hvad!? - Endelig er oplevelsen af socialt fællesskab, at det skal være behageligt, og sjovt, vigtigt - ihvertfald det industrielle lønarbejdes komplementære modsætning

6.2.3 Participation og organisationsfantasi

De tre niveauer: Fagforeningsarbejdet som noget konkret, teknisk; medansvaret for arbejdspladsen og på sigt samfundet som helhed; og det sociale fællesskab med kolleger eller kammerater kan tegnes som tre dimensioner i den proletariske offentlighed og i det aktuelle nyorientering i fagbevægelsen. Hver enkelt dimension kan forankres i en objektiv, historisk livsomstændighed, som imidlertid ikke kan blive virksom uden gennem subjektiv aktivering: individuelt som livsskæbne, kollektivt som kultur og politisk perspektiv.

Her kommer begrebet om participatorisk fagforeningsarbejde ind, som en organiserende faktor. Begrebet må ses i sammenhæng med den proletariske offentligheds konkrete historiske manifestationer, og rummer således i princippet alle de konkrete modsigelser og alle de psykiske ambivalenser, jeg har diskuteret ovenfor. Og hvis der i de tre niveauer, som også skimtes i FIU-effektundersøgelsens empiri - ligger en latent fremtidsorientering, hvorfor realiseres den så ikke? Hvorfor alt dette skrivi ?

F.eks. fordi arbejdsbevidstheden og arbejdsbegrebet træder organiserende ind i det kaos, man oplever som ny eller udbrædt tillidsrepræsentant. Det fungerer som historisk forklaringsdimension for de modgående, de erfaringsblokerende, de ikke-demokratiserende reaktioner hos medlemmer og tillidsrepræsentanter, der er det subjektive problem. Sammenfaldet mellem oplevelsen af fagligt arbejde og almindeligt

arbejde diskuteres i afsnit 3.4, og udkrystalliserer sig f.eks. også i Mona og Mettes mundhuggeri om "møder i arbejdstiden". Ellers præger ikke netop kvindernes selvforståelse. De lægger ikke vægt på, om de bruger lidt fritid, hvis det drejer sig om at få det sociale til at fungere. Men netop derved fordobler de deres subjektive arbejdspress, og således bliver arbejdsbegrebet, pligtsocialiseringen til rammeforklaringer på kvindernes "overanstrengelse".

"Arbejdsbegrebet" som alment, kulturel og social referenceramme fungerer altså som det reduktionsskema, der gør problemerne genkendelige, der lader livshistorisk etablerede problemløsnings- eller forsvarsstrategier at komme i aktivitet overfor fagforeningen: Som lønarbejdet repræsenterer det en tidlig bundethed, i opposition til "fritid", det er upersonligt og formelt; i opposition til sanselige og sjove - selvregulerede - aktiviteter. Som det ses ligger en sådan oplevelseskategori på tværs af de tre dimensioner af participation.

En løsning af denne bevidsthedsmæssige identifikation mellem at erfare lønarbejdet og at erfare fagforeningsarbejdet kunne realiseres gradvis, ved at uddannelsesrummet stilles til rådighed for diskussion, helt enkel diskussion af, hvad man hver især oplever. Det ville været et bidrag til udvikling af den så historisk nødvendige "diskussionskultur" (Zoll 1994), til skabelse af rum for artikulation af tavs viden, udfoldelse af alle de modsætninger, som den praktiske politik anser som sin fjende. Det er vejen til udvikling af "organisationsfantasi".

Jeg har tidligere - i afsnit 3.3.5 - forsøgt ud fra min bevidsthedsteoretiske ramme at raffinere lidt på det udbredte begreb om "eksemplarisk læring", der kan udfolde sig i en uddannelsesmæssig eller anden organisatorisk sammenhæng, men som netop ikke er afhængig af sådanne sammenhænge. De karakteristika, jeg opsummerede, er netop derfor gode bud på hvordan en partcipatorisk fagforening kan arbejde - herunder bruge sin uddannelse.

Erfaringen skal konfrontere de individuelle og de kollektive forsvar. I fagforenings-sammenhæng, f.eks. således, at individers reaktion på problematiske forhold artikuleres og konfronteres med organisationens "politik". Illustrativt: Enkelte kvinders behov for deltidsarbejde - og deres personlige forsvar: at snyde i dagpengesystemet, i perioder leve på understøttelse - overfor dette eller hint forbunds insisteren på, at lønarbejde er heltidsarbejde - som jo også kan opfattes som kollektivt forsvar, dels materielt for at bevare reproduktionsniveauet, men sidenhen også rutineret og efferrationaliseret, som forsvar mod medlemskritik.

I et sådan konfrontation vil de individuelle og umiddelbare erfaringer, som individer bærer frem, uvægerligt støde på modstand - og det er netop et definatorisk træk ved erfaringen, at den ikke er selvstilstrækkelig, at den forbinder sig, via andre, til over-

gribende samfundsmæssige forhold. De subjektive konflikter forbinder sig i en ny realitetsdefinition med de historiske omstændigheder. Men det kræver så også, at fagbevægelsen tillader sine uddannelsesrum at befatte sig med realiteten - at uddannelsen "får lov" at producere udkast til fremtidige praksisser, der udfordrer organisatoriske hierarkier og traditioner.

Lykkes det, kan generations- og kønsmodsatningerne i bevægelsen måske nå det spidspunkt, som forfatterne til APL-undersøgelsen formulerer ud fra deres omfattende, statistiske materiale:

"Sat på spidsen kan spørgsmålet, om fagbevægelsen haren fremtid, besvares med både et ja og et nej. Hvis det traditionelle begreb om fagbevægelsen forsøges fastholdt, vil den stå tilbage som et tomt "apparat", der langsomt vil tæres væk af mangel på næring fra medlemmerne. Skal bevægelsen overleve, vil det sandsynligvis - og paradoksalt - ske i en sådan form og med et sådant indhold, at den ældre generation af ledere og medlemmer kommer til at opleve det som fagbevægelsens afslutning." (Bild (e.a.) 1994).

Ledere, medlemmer ... mænd. Deres erfaringer er underbelyst i dette arbejde. Men vigtige nok som videre forståelsesperspektiv, både organisatorisk og teoretisk.

6.3 Forskningsperspektiver

Jeg har valgt at lægge hovedvægten i afrundingen på den konkrete kontekst for læring, og give den et par begreber med på vejen, så den fremstår i al sin historiske væsentlighed. Afhandlingen som helhed har viet dels kvindelivet og dels de psykodynamiske bestemmelser en del opmærksomhed, og det er derfor værd atter til slut at understrege, at den psykoanalytiske inspiration til læreprocessteorien ikke reducerer denne til driftsteori, langt mindre implicerer terapeutiske lærerroller. Derimod eksponerer den en række magtrelationer i pædagogikken, som menneskers læring ville vinde ved at blive fri for, ligesom den altså sætter en kompleksitetsforståelse på dagsordenen.

Det er imidlertid ikke blot i fagbevægelsens højt organiserede rum, menneskers læring udfolder sig komplekst, og ikke kun her begreber som "modsætning", "ambivalens", etc. har analytisk styrke. Jeg vurderer, at hovedudsagnet i afhandlingen: At menneskers erfaring finder egne veje, at livshistorie og egenerfaring er den egentlige dynamik også i formaliseret læring, grundlæggende udfordrer megen voksenpædagogisk rutine. Komplexiteten i motivationen er generelt taget undervurderet. Skal man vride en didaktisk inspiration ud af analyserne, må det være i så vidt omfang som muligt at erstatte curriculum med, hvad man kunne kalde erfaringskoncepter eller rammer for eksperiment: Ikke slet og ret frirum, men reflekterede og tilpas strukturerede hhv tematiserede lærerum i forhold til bestemte grupper af voksne i forskellig uddannelse.

Afledt heraf kan man spørge, om analyserne rummer en ny inspiration til, hvad læreruddannelse, underviseruddannelse og ditto efteruddannelse skal rumme. Mit bud er, at en større fordybelse i teoretiske bestemmelser af læreprocessen kombineret med mere varierede og eksperimenterende praksismomenter eller praktikker må være et nødvendigt - om naturligvis ikke tilstrækkeligt - historisk input.

Det synspunkt har så igen konsekvenser for, hvordan man opfatter den aktuelle udvikling i lærerprofessionerne og i den professionsteori, der løbende forsøger at bringe orden i det brogede felt af ny uddannelser, kompetencer og institutionsformer. Det ser vi specifikt, når vi analyserer FIU-materialet mhp at forstå udviklingen af undervisernes professionalisering (Weber 1993a) og perspektivet kan udvides til andre felter, og ikke mindst uddybes som en mere grundforskningsorienteret program vedr. udviklingen af undervisning og uddannelse som lønarbejde og profession.

Jeg har i kap. 1 skitseret, at analyserne også har perspektiver for opfattelsen af uddannelsesevaluering og evalueringsteori (Weber 1993b, 1993c, Weber & Madsen 1995).

Mere grundlæggende er nok inspirationen til videre arbejde med kønsdimensionens betydning for forståelsen af læreprocesser og pædagogik. Efter en række år med megen pigepædagogisk forskning og debat i Danmark synes dagsordenen nu at have flyttet sig til praksisorienterede ligestillingsprojekter og også drengepædagogiske initiativer. Uden at forklejne disse aktuelle strømningers betydning kan man konstatere, at den teoretiske interesse for kønnets psykologiske konstitution som en konkret historisk og dermed foranderlig proces synes aftaget til fordel for mere konstruktivistiske eller genus-teoretiske positioner (se f.eks. Psyke & Logos 1994)⁷¹. Så vidt jeg kan se, betyder det, at selve kernepunktet, nemlig kønnets historicitet, dets dynamiske bliven til i et dobbelt felt af subjektiv energi og samfundsmæssig, kulturel og økonomisk logik, forbliver underbelyst. Derfor mener jeg også, at dette arbejde rejser spørgsmålet, om den socialisationsteoretiske "bagvej" til tematisering af kønnets gennem en psykoanalytisk socialpsykologi, en oplevelsesorienteret analysemetode og et samfundsteoretisk arbejde med "kønsrelationen" - som Becker-Schmidt benævner feltet - som samfundsmæssig grundstruktur ... om det ikke er nødvendige historiske grundforskningstemaer.

⁷¹ En fremtrædende og fremragende undtagelse er Bjerrum Nielsen & Rudbergs produktion, som jeg har refereret flittigt til i det foregående. Også de har bidraget til temaet "Psykologi og kønsforskning" i Psyke og Logos.

Referencer

Alheit, Peter (1993) Changing Basic Rules of Biographical Construction: Modern Biographies at the End of the 20th Century. Paper presented to the Third International Symposium "Biography and Society". Arbejdstekster om voksenpædagogisk teoriudvikling, nr. 10. RUC. (Udgives i 1995 i Weymann, Ansgar & Walter R. Heinz (Ed.) Biography and Society. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course. Weinheim, Belz).

Alheit, Peter (1994a) Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography - A Qualitative Analysis. London, Cassell.

Alheit, Peter (1994b) Die "biographische Frage" als Herausforderung der Erwachsenenbildung. In Erwachsenenbildung in Österreich, 45. Jahrgang, nr. 1. Wien, Österreichischer Bundesverlag. (Dansk oversættelse: Det biografiske spørgsmål - en udfordring til voksenuddannelserne i Social Kritik nr. 36, 1995)

Alheit, Peter & Bettina Dausien (1985) Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten. Frankfurt, Campus.

Andersen, Anders Siig (1990) Solidarisk arbejdspolitik - på svensk. In Social Kritik, q.v.

Andersen, Anders Siig (1995) Tolkning og erfaring. Ph.d.afhandling, RUC

Andersen, Anders Siig & Finn M. Sommer (1989) STI. Studium for tillidsrepræsentanter. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 4.

Andersen, Anders Siig & Finn M. Sommer (1991) STI. Lokalt fagforeningsarbejde. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 9.

Andersen, Anders Siig & Finn M. Sommer (1993) En snoet STI. En evaluering af en længerevarende uddannelse for Specialarbejderforbundet i Danmark. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 20.

Andersen, Anders Siig, Henning Salling Olesen, Finn M. Sommer & Kirsten Weber (1992) En oplevelse for livet - en undersøgelse af fagbevægelsens interne uddannelser. Sammenfatning. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.

- Andersen, Anders Siig, Henning Salling Olesen, Finn M. Sommer & Kirsten Weber** (1993) En oplevelse for livet - en undersøgelse af fagbevægelsens interne uddannelser. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 15.
- Andersen, Heine** (Ed.) (1990) Videnskabsteori og metodelære. 3. udg. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Andersen, Linda** (1993) Om etnografi og evalueringsforskning. In Weber, Kirsten (Ed.) q.v.
- Andersen, Vibeke** (m.fl.) (1993) Kvalifikationer og levende mennesker. Roskilde Universitetscenter, 2. rapport fra almenkvalificeringsprojektet, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Andkjær Olsen, Ole** (1988) Ødipus-komplekset. København, Reitzel.
- Andkjær Olsen, Ole & Simo Köppe** (1981) Freuds psykoanalyse. København, Reitzel.
- Arbejderhistorie** (1995) nr. 1. Meddelelser om forskning i arbejderbevægelsens historie. København, Selskabet til Forskning i Arbejderbevægelsens Historie.
- Ausubel, David P.** (1963) The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York.
- Baker Miller, Jean** (1976) Toward a New Psychology of Women. New York, Beacon Press. (Dansk udgave: Mod en ny kvindepsykologi).
- Beck, Ulrich** (1983) Risikogesellschaft. Auf dem weg in eine andere Moderne. Frankfurt, Suhrkamp.
- Becker-Schmidt, Regina** (1982) Modsætningsfyldt realitet og ambivalens: kvinders arbejds erfaringer i fabrik og familie. In UDKAST, q.v.
- Becker-Schmidt, Regina** (1987a) Dynamiken sozialen Lernens. In Becker-Schmidt & Knapp, q.v.
- Becker-Schmidt, Regina** (1987b) Die doppelte Vergesellschaftung - de doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In Unterkirchner, Lilo & Ina Wagner (Ed.) q.v.
- Becker-Schmidt, Regina** (1989) Frauen und Deklassierung. Geschlecht und Klasse. In Beer, Ursula (Ed.) (q.v.)

- Becker-Schmidt, Regina** (1991) Continuity and Discontinuity in Women's Life Courses. In Heinz, Walter R. (Ed.) q.v.
- Becker-Schmidt, Regina** (1993) Ambivalenz und Nachträglichkeit: Perspektiven einer feministischen Biographieforschung. In Krüger, Marlis (Ed.) q.v.
- Becker-Schmidt, Regina** (1994) Diskontinuität und Nachträglichkeit. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erforschung weiblicher Lebensläufe. In Diezinger, Angelika (e.a.) (Ed.) q.v.
- Becker-Schmidt, Regina & Gudrun-Axeli Knapp** (1985) Arbeiterkinder gestern - Arbeiterkinder heute. Bonn, Verlag Neue Gesellschaft.
- Becker-Schmidt, R. & Gudrun-Axeli Knapp** (1987) Geschlechtertrennung - Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn, Dietz.
- Becker-Schmidt, Regina & Gudrun-Axeli Knapp** (1994) Det er ikke os der har minutterne - der et minutterne, der har os. In Nielsen, Birger Steen (e.a.) (Ed.) q.v.
- Becker-Schmidt, Regina, Gudrun-Axeli Knapp & Beate Schmidt** (1984) Eines ist zu wenig - beides ist zuviel. Erfahrungen von Arbeiterfrauen zwischen Fabrik und Familie. Bonn, Verlag Neue Gesellschaft.
- Becker-Schmidt, Regina, Ute Brandes-Erlhoff, Mechthild Rumpf & Beate Schmidt** (1983) Arbeitsleben - Lebensarbeit. Konflikte und Erfahrungen von Fabrikarbeiterinnen. Bonn, Verlag Neue Gesellschaft.
- Beer, Ursula** (Ed.) (1989) Klasse - Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. 2. durchges. Aufl. (1987). Bielefeld, AJZ-Verlag.
- Belgrad, Jürgen** (e.a.) (Ed.) (1987) Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung. Dimensionen szenischen Verstehens. Alfred Lorenzer zum 65. Geburtstag. Frankfurt, Fischer.
- Bild, Tage** (e.a.) (1993a) Fællesskab og forskelle. Sammenfatningsrapport fra APL-projektet. Aalborg, CARMA/Aalborg Universitetscenter.
- Bild, Tage** (e.a.) (1993b) Sikke nogen typer ... Rapport over en interviewundersøgelse blandt medlemmer af LO-forbundene. Aalborg, CARMA/Aalborg Universitetscenter.
- Bild, Tage** (e.a.) (1994) Har fagbevægelsen en fremtid? In Økonomi og politik, nr. 4.

Bild, Tage (e.a.) (1995) Voksene demokratiproblemer i LO. In *Samfundøkonomen*, nr. 2.

Bild, Tage & Morten Madsen (1995) Demokratiet i fagbevægelsen. In Madsen (e.a.) (Ed.), q.v.

Bion, Wilfred R. (1993) Erfaringer i grupper og andre artikler. København, Reitzel. (Oversat fra *Experiences in Groups and other Papers*, London, Tavistock Publications, 1961).

Bjerg, Jens (e.a.) (1978) Uddannelsesplanlægningens elendighed. En kritik af U 90. København, Munksgaard.

Bjerrum Nielsen, Harriet & Kirsten Larsen (1985) Piger og drenge i klasseoffentligheden. Pædagogisk Forskningsinstitut, Universitetet i Oslo, rapport nr. 2.

Bjerrum Nielsen, Harriet & Monica Rudberg (1988) Hur flickor blir flickor och pojkar blir pojkar. In *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, nr. 1: Dubbeltema: Kvinnor som företagare/Kvinnors identitetsutveckling.

Bjerrum Nielsen, Harriet & Monica Rudberg (1989) Historien om jenter og gutter. Kjønssoialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv. Oslo, Universitetsforlaget.

Bjerrum Nielsen, Harriet & Monica Rudberg (1993) "Halløj tykke!" Kontinuitet og forandring i psykologisk kjønn. In Drotner, Kirsten & Monica Rudberg (Ed.) q.v.

Bjerrum Nielsen, Harriet & Monica Rudberg (1994a) *Psychological Gender and Modernity*. Oslo, Scandinavian University Press.

Bjerrum Nielsen, Harriet & Monica Rudberg (1994b) Gender, Body and Beauty in Adolescence - Three Psychological Portraits. In Bjerrum Nielsen, H. & M. Rudberg: *Psychological Gender and Modernity*, q.v.

Bloch, Charlotte (e.a.) (1988) Hverdagsliv, kultur og subjektivitet. *Kultursociologiske skrifter*, nr. 25, Akademisk Forlag.

Bloch, Charlotte (1988) Om forskelle mellem det kendte og det "endnu-ikke-kendte". In Bloch, Charlotte (e.a.) 1988 (q.v.).

Borchorst, Anette, Ann-Dorte Christensen & Palle Rasmussen (1992) Kønsprofilen i videnskabelige stillinger ved de videregående uddannelser. Udg. af Styringsgruppen for kvindeforskning.

- Borg, Karin** (1986) Kontrol med tid og krop - eller tab ... Om tidnød, time-management - og nødvendigheden af at tøve. In *Kontext*, q.v.
- Borgnakke, Karen** (1988) Kvindepædagogik - alternativpædagogik. In *Møller, Kirsten*, q.v.
- Bourdieu, Pierre** (1976) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre** (1994) De tre former for teoretisk viden. In *Bourdieu, P.* q.v.
- Bourdieu, Pierre** (1994a) Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori. Red. af Staf Callewaert (e.a.). København, Akademisk Forlag.
- Bovin, Birgitte & Jacob Wandall** (1987) Styrket selvtillid gennem uddannelse. Evaluering af Kvindeligt Arbejderforbunds forsøg med arbejdsløse i Fyns og Vejle Amter. København, AKF.
- Bregn, Kirsten & Helge Hvid** (Ed.) *Arbejdsliv i Skandinavien*. Brud og bevægelse. København, Forlaget Sociologi.
- Breinholdt, Ole** (e.a.) *Voksenundervisning. Voksenpædagogik. - en håndbog*. København, Gyldendal.
- Broström, Stig** (1977) *Struktureret pædagogik i børnehaven - mål, metoder og midler*. U.st. plf, pædagogstuderendes landsråds forlag.
- Broström, Stig** (1978) *Makarenkos kollektivopdragelse - dansk gruppeopdragelse*. København, Forlaget Børn & Unge.
- Bruner, Jerome S.** (1974) Some Theorems on Instruction. In *Stones, E. (Ed.)* q.v.
- Bryld, Mette & Nina Lykke** (Ed.) (1985) *Kvindespor i videnskaben*. Odense Universitetsforlag.
- Cederstrøm, John** (1991) *Samtalen i skolen. En undersøgelse af forestillinger om og forventninger til lærerens kommunikative rolle*. København, Unge Pædagoger.
- Cederstrøm, John, Leif Moos & Johnny Thomassen** (1989) *Skole og hverdagsbevidsthed*. København, Unge Pædagoger.
- Cederstrøm, John, Lars Qvortrup & Jens Rasmussen** (Ed.) (1993) *Læring, samtale, organisation - Luhmann og skolen*. København, Unge Pædagoger.

- Cederstrøm, John (e.a.)**(Ed.) (1993) Lærerprofessionalisme. Viborg, Unge pædagoger B 58.
- Chasseguet-Smirgel, Janine** (Ed.) (1974) Psychoanalyse der weiblichen Sexualität. Frankfurt, Suhrkamp.
- Christensen, Frederik** (1993) Folkeoplysning. In Cornelius, Hans & Karsten Schnack (Red.) q.v.
- Christensen, Marianne, Jens Frederiksen & Per Roth** (1985) Erfaringspædagogikken ved en skillevej. Københavns Universitet.
- Christiansen, Litha** (1991) Uddannelses tilbud til arbejdsløse. En evaluering af uddannelses tilbudsordningen indenfor handelsskoleområdet. Udarbejdet for Handels- og kontor fagenes Efteruddannelsesudvalg og Arbejdsmarkedsstyrelsen. Danmarks Lærerhøjskole, PP-serien nr. 62.
- Christiansen, Litha** (1993) Til rådighed. Om arbejdsløshed, uddannelse og hverdagsliv. København, Danmarks Lærerhøjskole, PP-serien nr. 83.
- Cohn, Ruth** (1976) Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- Colbjørnsen, T. (e.a.)** (1981) Fagbevægelsen - interesseorganisasjon og administrator. Oslo, Universitetsforlaget.
- Cornelius, Hans & Karsten Schnack** (Red.) Voksenpædagogisk opslagsbog. København, Ejlers.
- CUR (Det centrale Uddannelsesråd)** (1978) U 90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne. Undervisningsministeriet.
- Dansk pædagogisk Tidsskrift** (1988) 36. årg., nr. 1: Tema: Voksne læreprocesser.
- Dansk pædagogisk Tidsskrift** (1989a) 37. årg., nr. 1: Tema: 68 - tyve år efter.
- Dansk pædagogisk Tidsskrift** (1989b) 37. årg., nr. 5: Tema: Postmodernisme og pædagogik.
- Dansk pædagogisk Tidsskrift** (1993a) 41. årg., nr. 1: Tema: Skolelærer - læremester - mesterlære.

Dansk pædagogisk Tidsskrift (1993b) 41. årg., nr. 2: Tema: Fornuft - viden - læring.

Dansk pædagogisk Tidsskrift (1994), 42. årg., nr. 2: Tema: Vekselluddannelse.

Dansk Sociologi (1990) 1. årg., nr. 2. København, Dansk Sociologforening.

Dansk Sociologi (1992) 3. årg., nr. 3. København, Dansk Sociologforening.

Dansk Sociologi (1993) 4. årg., nr. 4. København, Dansk Sociologforening.

Davis, Madeleine & David Wallbridge (1988) Frihed og grænser. En introduktion til D.W. Winnicotts arbejde. København, Reitzel. (Oversat efter *Boundary and Space*, 1981).

Diezinger, A. (e.a.) (Ed.) (1994) Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Forum Frauenforschung Bd. 8, Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Freiburg, Kore.

Dreyfus, Hubert L. & Stuart E. Dreyfus (1986) *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Age of the Computer*. New York, Free Press. (Delvis) dansk udg. *Intuitiv ekspertise. Den bristede drøm om de tænkende maskiner*. København, Munkgaard: NYSYN, 1991.

Drotner, Kirsten & Monica Rudberg (Ed.) (1993) *Dobbeltblikk på det moderne. Unge kvinders hverdagsliv og kultur i Norden*. Oslo, Universitetsforlaget.

Eklund, Susan & Jakob Wandall (1992) VUS - resultater og perspektiver. Evaluering af Lov om Voksenuddannelsesstøtte. Danmarks Lærerehøjskole/Udviklingscentret for folkeoplysning og voksenundervisning.

Fast Jensen, Susanne (1994) Livet forstås baglæns, men må leves forlæns. Notat til FIU-undervisere, December 1994. Fagbevægelsens Interne Uddannelser, Den pædagogiske ligestillingsarbejdsgruppe.

Ferenczi, Sandor (1972) Das Problem der Unlustbejahung (1926). In Ferenczi, Sandor (1972a) q.v.

Ferenczi, Sandor (1972a): *Schriften zur Psychoanalyse*. Bd. II. Frankfurt am Main, Fischer.

FIU (1989) Tillidsrepræsentanten. Af Jens Erbo Christensen. FIU-Centret, Systemafdelingen.

FIU (1992) Ligestillingsarbejde i FIU. August 1992 - Juni 1993. Fagbevægelsens interne uddannelser.

FIU (1994) Gennem første dør. Ligestillingsarbejde i FIU. Juni 1993 - november 1994. FIU-Centret.

Fjord Jensen, Johan (1990) Livsaldrenes logik. Den fjerde livsalder. Arbejdsrapport nr. 55, Center for kulturforskning, Århus universitet.

Fjord Jensen, Johan (1991) Den fjerde alder. Aldersbølgen og den ny voksenkultur. In HUG, q.v.

Fjord Jensen, Johan (1993) Livsbuen. Voksenpsykologi og livsaldre. København, Gyldendal.

Fjord Jensen, Johan (1995) Den fjerde bølge. Reformpædagogikken i voksenuddannelserne. In Social Kritik, q.v.

Flick, Uwe (e.a.) (Ed.) (1991) Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, Psychologie Verlags Union.

Fog, Jette & Steinar Kvale (1992) Artikler om interviews. Center for kvalitativ metodeudvikling, Århus Universitet.

Franke-Wikberg, Sigbrit (1989) Utvärderingen av den svenska skolan - vadan og varthän ? In Franke-Wikberg (Ed.) q.v.

Franke-Wikberg, Sigbrit (Ed.) (1989) Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet. Stockholm, HLS Förlag.

Franke-Wikberg, Sigbrit & Ulf P. Lundgren (1990/1979) At värdera utbildning. Bd. 1. Uppt. Stockholm, Wahlström & Wikstrand.

Frastein, Susi (1980): Jeg har altid været en pæn pige. In Frastein & Giese, q.v.

Frastein, Susi & Suzanne Giese (1980) Modernmærker. En bog om mødre og døtre. København, Tiderne Skifter.

Freud, Sigmund (1972) Psykoanalyse. Nye forelæsninger til indføring i psykoanalysen. Ny rev. udg. København, Reitzel. (Oversat efter Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Gesammelte Werke. Band XI. Frankfurt, Fischer).

- Freud, Sigmund** (1974) *Drømmetydning*. Bd. 1 & 2. Ny rev. udg. København, Reitzel. (Oversat efter *Die Traumdeutung*. *Gesammelte Werke*. Band II-III. Frankfurt, Fischer).
- Freud, Sigmund** (1976) *Benægtelsen* (1925). In **Freud, Sigmund**: *Metapsykologi 2*. København, Reitzel. (Oversat efter *Die Verneinung*. *Gesammelte Werke*, Band XIV. London, Imago, 1943).
- Freud, Sigmund** (1993) *Psykoanalysen i grundtræk*. København, Det lille Forlag. (Oversat efter *Abriss der Psychoanalyse*, 1938).
- Giddens, Anthony** (1991) *Modernity and Self-Identity*. Cambridge, Polity Press.
- Gorz, Andre** (1994) *Arbejdsbegrebet er ikke hvad det har været ...* In Nielsen, Birger Steen (e.a.) (Ed.) q.v.
- Grue-Sørensen, Knud** (1965a) *Om pædagogikken som selvstændig videnskab*. In Grue-Sørensen, Knud q.v.
- Grue-Sørensen, Knud** (1965b) *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*. København, Gyldendal.
- Grue-Sørensen, Knud** (1966) *Opdragelsens historie*. 1-3. København, Gyldendal.
- Habermas, Jürgen** (1968) *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson** (1987) *Feltmetodikk*. Grunlaget for feltarbejd og feltforskning. Gyldendal Norsk Forlag. (Oversat efter: *Ethnography. Principles in Practice*. London, Tavistock, 1983).
- Hansen, Leif** (1990) *Arbejderuddannelse - kulturbrud eller kontinuitet?* In *Social Kritik*, q.v.
- Hansson, Finn** (1993) *Evalueringsforskning og sociologisk teori*. In *Dansk Sociologi*, q.v.
- Haubl, Rolf** (1991) *Modelle psychoanalytischer Textinterpretation*. In *Flick, Uwe* (e.a.) (Ed.) (q.v.)
- Heinz, Walter R.** (Ed.) *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course*. Vol. 1. Weinheim, Deutsche Studien Verlag.
- Henriksen, Spæt** (1989) *Om at lade teorier være hjælpere og ikke forførelere*. In *Dansk pædagogisk tidsskrift*, q.v.

- Hermann, Angela** (e.a.) (1994) Krisensituationen in Strassenbahnen und Bussen. In Weber, K. (Ed.) q.v. (Dansk udg. Social Kritik, nr. 36, q.v.).
- Hjulmand, Knud** (1991) Omgivelsernes faciliterende betydning. In Psyke & Logos, q.v.
- Hoff, Ernst H.** (Ed.) (1990) Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebenstrang. München, Deutsches Jugendinstitut.
- Hoggart, Richard** (1968) The Uses of Literacy. Repr. Harmondsworth, Penguin (1957).
- Horney, Karen** (1989) Nyt syn på psykoanalysen. København, Reitzel. (Orig. udg. New Ways in Psychoanalysis, 1937).
- HUG** (1991) 13. årg., nr. 60: Tema: De unge gamle. København, Tiderne Skifter.
- Hultengren, Eva & Henning Salling Olesen** (1977) Eksemplarisk indlæring og arbejderuddannelse. Ålborg Universitetscenter/Roskilde Universitetscenter.
- Illeris, Knud** (1994) Kvalificering og praktik. In Unge pædagoger, q.v.
- Jacobsen, Bo, Karsten Schnack & Bjarne Wahlgren** (1980) Erfaring og undervisning. København, Gyldendal.
- Jakobsen, Poula & Steen Visholm** (1987) Parforholdet. Forelskelse - krise - terapi. København, politisk revy.
- Jensen, Robin & Kirsten Weber** (1979) Kvindelig personlighed i udviklingspsykologien. Afløsningsopgave i psykologi til hovedfagseksamen i pædagogik, Københavns Universitet.
- Jelved, Marianne** (Ed.) (1994) Kvinder i økonomien. København, Økonoministeriet.
- Johansen, Ejler & Kirsten Weber** (1983a) Uddannelse, hverdagsliv og erfaring. In Udvalget vedr. uddannelsesforskning, q.v.
- Johansen, Ejler & Kirsten Weber** (1983b) Kan vi lære dem noget? Om lærerfunktioner og lærerautoriteter i klubuddannelsen. In udvalget vedr. uddannelsesforskning, q.v.
- Johansen, Ejler & Kirsten Weber** (1984) Uddannelsessituation og socialpædagogisk erhvervsarbejde. Københavns Universitet/Socialstyrelsen.

Junge, Kirsten & Morten Lassen (1992) Kvinder på AMU 1984-87 - pionerer i mandsdominerede uddannelsesbrancher. CARMA/Aalborg Universitetscenter, Institut for økonomi, politik og forvaltning.

Jæger, Birgit (1985) Findes der patriarkalske strukturer indenfor (det danske) Kvindeligt Arbejderforbund ? In Bryld, Mette & Nina Lykke (Ed.) q.v.

Jørgensen, Henning (e.a.) (1992) Medlemmer og meninger. Rapport over en spørgeskemaundersøgelse blandt medlemmer af LO-forbundene. Aalborg, CARMA/Aalborg Universitetscenter.

Kirkeby, Ole Fogh (1990) Abduktion. In Andersen, Heine (Ed.) (q.v.)

Knapp, Gudrun-Axeli (1989) Arbeitsteilung und Sozialisation: Konstellationen von Arbeitsvermögen und Arbeitskraft im Lebenszusammenhang von Frauen. In Beer, Ursula (Ed.) q.v.

Knapp, Gudrun-Axeli (1990) Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen. In Hoff, Ernst H. (Ed.) q.v.

Kontext (1978) Nr. 35: Glocksee: Skolen som erfaringsproces. Århus, Modtryk.

Kontext (1983) Nr. 44: Hellere erfaringer end pædagogik. København/Viborg, politisk revy.

Kontext (1986) Nr. 50: Krop, tid, arbejde. København/Århus, politisk revy.

Korpi, Walter (1978) The Working Class in Welfare Capitalism. London, Routledge and Kegan Paul.

Korremann, Grethe (1987) Kvinder, mænd og omsorgsarbejde. København, AKF.

Kristiansen, Marianne & Anne Aagaard (1993) Taler vi forbi hinanden ? Om voksenpædagogik og personlig kommunikation. København, Gyldendal.

Krovoza, Alfred (1976) Produktion und Sozialisation. Frankfurt, Europäische Verlaganstalt.

Krüger, Marlis (Ed.) (1993) Was heisst hier eigentlich feministisch ? Zur theoretischen Diskussion in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Bremen, Donat Verlag.

- Kvale, Steinar** (1984/1992) Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. In Tidsskrift for Nordisk forening for pædagogisk forskning, 4. årg., nr. 3-4. Repr. In Fog, Jette & Steinar Kvale (1992) q.v.
- Kvale, Steinar** (1989) Issues of Validity in Qualitative Research. Lund, Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar** (1991) Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In Flick, Uwe (e.a.) (Ed.) (q.v.)
- Kylling, Anne-Birte & Margrete Bak** (1990) Projekt MEJA - en evalueringsrapport. Århus.
- Lamnek, Siegfried** (1989) Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München, Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, Siegfried** (1993) Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 2. überarb. Aufl. München, Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Larsen, Kirsten** (1992) Socialisering og kvalifikation - er de almene kvalifikationer kønsspecifikke ? In Ulriksen, Lars (Ed.) q.v.
- Larsen, Kirsten, Henning Salling Olesen & Anette Ramsøe** (1992) Een uddannelse - tre historier. Linda, Tove og Marie på P47. Roskilde, RUC, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 13.
- Laursen, Per Fibæk** (1992) Skrot den marxistiske bevidsthedsteori. In Unge pædagoger nr. 6, q.v.
- Lefebvre, Henri** (1974) Kritik des Alltagslebens. München. (Critique de la vie quotidienne 1947).
- Leithäuser, Thomas** (1976) Formen des Alltagsbewusstseins. Frankfurt, Campus.
- Leithäuser, Thomas** (1988) Die Interpretationsgemeinschaft und der Text. In Leithäuser & Volmerg, q.v.
- Leithäuser, Thomas** (1992) Teorien om hverdagsbevidsthed i dag. In Unge pædagoger, nr. 7-8, q.v.
- Leithäuser, Thomas** (1993) Hverdagsbevidsthedsteorien. Et forelæsnings sammendrag. Red.: Kirsten Weber. Netværket vedr. udvikling af voksenpædagogik som teoriområde, c/o RUC: Tekster til voksenpædagogisk teoriudvikling, nr. 3, marts 1993.

Leithäuser, Thomas (e.a.) (1977) Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins. Frankfurt, Suhrkamp.

Leithäuser, Thomas & Birgit Volmerg (1979) Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt, Suhrkamp.

Leithäuser, Thomas & Birgit Volmerg (1988) Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen, Westdeutscher Verlag.

Leithäuser, Thomas, Elfriede Löchel, Brigitte Scherer & Erhard Tietel (1994) Wirklichkeitserfahrung im Umgang mit dem Computer. Universität Bremen, Institut für Psychologie und Sozialforschung (In print, Frankfurt, Campus 1995).

Lorenzer, Alfred (1972) Sigmund Freud - ein Lerntheoretiker ? In *Psyche*, 26. Jahrg., Nr. 2.

Lorenzer, Alfred (1975/72) Materialistisk socialisationsteori. København, Rhodos. (Oversat fra Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt, Suhrkamp, 1972).

Lorenzer, Alfred (1975/70) Sprogbeskadigelse og rekonstruktion. Forarbejder til en metateori om psykoanalysen. København, Rhodos. (Oversat fra Sprachzerstörungen und Rekonstruktion. Frankfurt, Suhrkamp, 1970).

Lorenzer, Alfred (1986) Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In d.s. (Ed.) q.v.

Lorenzer, Alfred (Ed.) (1986) Kultur-Analysen. Frankfurt, Fischer.

Löchel, Elfriede & Erhard Tietel (1994) Computeren som evokatorisk objekt. In Nielsen, Birger Steen (e.a.) (Ed.) q.v.

Lundgren, Ulf P. (1984) Ramfaktorteorins historia. In *Skeptron*, vol 1, no. 1. Red.: Donald Broady & Ulf P. Lundgren. Stockholm, Symposion.

Lunøe, Nikolaj (1979) Ulvetime - kritik af det kapitalistiske hverdagsliv. In *UDKAST*, q.v.

Luquet-Parat, Catherine J. (1974) Der Objektwechsel. In Chasseguet-Smirgel, Janine (Hrsg.) q.v.

- Lønstrup, Brita** (1988) *Det åbne rum - en pædagogisk grundbog for voksenundervisere*. Århus, Klim.
- Madsen, K.B. (Ed.)** (1974) *Psykologisk Leksikon*. København, Gyldendal.
- Madsen, Morten, Hans Jørgen Nielsen & Gunnar Sjöblom (Ed.)** (1995) *Demokratiets mangfoldighed: Idealer og tendenser i dansk politik*. København, Forlaget Politiske Studier.
- Madsen, Ulla Ambrosius** (1993) *Kulturanalyse i feltforskningen: En kop te og et par uldsokker. Om unges hverdagsliv og søgeprocesser i efterskolen*. In Weber, Kirsten (Ed.) q.v.
- Madsen, Ulla Ambrosius** (1994) *Hverdagsliv og læring*. København, Efterskolernes Sekretariat.
- Mangold, W.** (1960) *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt.
- Maslach, Christina** (1988) *Burnout. Udbrændthed som prisen for pleje og ansvar*. København, Reitzel. (Oversat fra *Burnout - the Cost of Caring*, Prentice-Hall, 1982).
- McRobbie, Angela & Monica Savier (Ed.)** (1982) *Autonomie - aber wie! Mädchen, Alltag, Abenteuer*. München, Verlag Frauenoffensive.
- McRobbie, Angela & Mica Nava (Ed.)** (1984) *Gender & Generation*. London, Macmillan/Youth Question Series.
- Moeller-Gambaroff, Marina** (1980) *Frigørelse skaber angst*. In Ørum, Tania (Ed.) q.v.
- Morgenroth, Christine** (1989) *Frauen sind keine Randgruppe - Komplexes weibliches Arbeitsvermögen und das Recht des Besonderen*. In Negt (e.a.) 1989, q.v.
- Morgenroth, Christine** (1990) *Sprachloser Widerstand. Zur Sozialpathologie der Lebenswelt von Arbeitslosen*. Frankfurt, Fischer.
- Morgenroth, Christine** (1994) *Das Prekäre des Geschlechterverhältnisses in Interessenorganisationen*. In Negt, Oskar (Ed.) q.v.
- Morgenroth, Christine** (1994a) *Beteiligungsgewerkschaft als Perspektive zukünftiger Gewerkschaftspolitik*. In Oetjen & Zoll (Ed.) q.v.

Morgenroth, Christine (1994b) Uden arbejde - en depressiv dynamik. In Nielsen, Birger Steen (e.a.) (Ed.) q.v.

Morgenroth, Christine, Reiner Hollmann & Edzard Niemeyer (1994) Realistische Utopien - Beteiligungsgewerkschaften als Zukunftsperspektive ? Frankfurt, Fischer.

Morgenroth, Christine, Oskar Negt, Reiner Hollmann & Edzard Niemeyer (1992) Individuum, Geschlecht, Solidarität. Manus. Hannover.

Mortensen, John (1983) Erfaring og "erfaringspædagogik". In Kontext, q.v.

Møller, Kirsten (Red.) (1988) Kvindepædagogik? - om pædagogikken for uddannelses- og arbejdssøgende kvinder. København, Arbejdsdirektoratet, Arbejdsnotat nr. 20.

Møller Jensen, Elisabeth & Jytte Larsen (1992a) Det politiske menneske er en mand. Om kvinder og politik i 100 år. FIU-Centret: Notat til FIU-undervisere, december 1992.

Møller Jensen, Elisabeth & Jytte Larsen (1992b) Løn efter køn. Ligeløn i 100 år. FIU-Centret: Notat til FIU-undervisere, december 1992.

Negt, Oskar (1971/81) Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Überarb. Neuausgabe. Frankfurt, Europäische Verlaganstalt. (Dansk udg.: Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. Til teori og praksis i arbejderuddannelsen. Roskilde Universitetsforlag, 1975).

Negt, Oskar (1978) Skole som erfaringsproces - de samfundsmæssige aspekter af Glocksee-forsøget. In Kontext nr. 35, q.v.

Negt, Oskar (1985) Det levende arbejde - den stjålne tid. De politiske og kulturelle sider af kampen for nedsat arbejdstid. København, politisk revy. (Oversat fra Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt, Campus, 1984).

Negt, Oskar (1989) Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats. Frankfurt/New York, Campus.

Negt, Oskar (1994) Hvad skal en arbejder vide og forstå for at finde sig til rette i verden idag? In Nielsen, Birger Steen (e.a.) (Ed.) q.v.

Negt, Oskar (Ed.) (1994) Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers. Göttingen, Steidl.

- Negt, Oskar & Alexander Kluge (1974)** *Offentlighed og erfaring*. GMT. (Oversat til norsk fra *Öffentlichkeit und Erfahrung - Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt 1972).
- Negt, Oskar & Alexander Kluge (1981)** *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt am Main, Zweitausendeins.
- Negt, Oskar, Christine Morgenroth, Heiko Geiling & Edzard Niemeyer (1989)** *Emanzipationsinteressen und Organisationsphantasie*. Köln, Bund Verlag.
- Negt, Oskar, Reiner Hollmann, Christine Morgenroth & Edzard Niemeyer (1991)** *Lebenswelt, Betrieb und Gewerkschaftsöffentlichkeit*. Manus. Hannover.
- Nielsen, Birger Steen (e.a.) (Ed.) (1994)** *Arbejde og subjektivitet. En antologi om arbejde, køn og erfaring*. RUC, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.
- Nielsen, Henrik Kaare (1993)** *Kultur og modernitet*. Århus, Århus Universitetsforlag.
- Oetjen, Hinrich & Rainer Zoll (Ed.) (1994)** *Gewerkschaften und Beteiligung. Eine Zwischenbilanz. Ein Beitrag des Hattinger Kreises*. Münster, Westfälisches Dampfboot Verlag.
- Olsen, Jan Brødslev (1993)** *Kreativ voksenindlæring. En indlæringspsykologisk og videnskabsteoretisk analyse og nyvurdering af problemorienteret projektarbejde på Åbent Universitet*. Ålborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Olsén, Peter (1984)** *Arbejdsløshedens socialpsykologi*. København, Dansk psykologisk forlag.
- Olsén, Peter & Birger Steen Nielsen (1981)** *Unge og arbejdsløshed. Arbejdsløshedens psykologiske betydning for de seneste generationer af unge*. In UDKAST, q.v.
- Olsén, Peter & Birger Steen Nielsen (1982)** *Positivistisk empiri som virkelighedsreduktion*. In UDKAST, q.v.
- Olsén, Peter & Birger Steen Nielsen (1983a)** *Forandring og erkendelse. Positivismekritik og forskning i hverdagsbevidsthed*. In UDKAST, q.v.
- Olsén, Peter & Birger Steen Nielsen (1983b)** *Fremtidsværksteder. Optakt: Fra resignation og tavshed til kritik og fantasi*. In UDKAST, q.v.
- Pedersen, Anette Steen (1986)** *Højtuddannet - ja! Ligestillet - nej!* Magisterbladet, særnummer, oktober 1986.

Pedersen, Jens-Jørgen (1985) *Behov og læremiljø - om erfaringspædagogik og afmagt i 80'ernes voksenundervisning*. København, Gyldendal.

Pedersen, Jørgen Lindgaard (1995) *Arbejderoplysning i dag: Fagbevægelsens interne uddannelser*. In *Arbejderhistorie*, q.v.

Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. London, Routledge & Kegan Paul.

Prokop, Ulrike (1976) *Weiblichen Lebenszusammenhang. Von der Beschränktheit der Strategien und den Unangemessenheit der Wünsche*. Frankfurt, Suhrkamp. (Dansk udgave: *Kvindelig livssammenhæng. Om strategiernes indskrænkethed og de umådelige ønsker*. Kongerslev, GMT, 1978).

Prokop, Ulrike (1980) *Harmonisering eller kamp om anerkendelse. Den kvindelige bevidstheds modsætninger*. In *UDKAST*, q.v.

Prokop, Ulrike (1991) *Die Illusion vom Grossen Paar. Band 1: Weibliche Lebensentwürfe im deutschen Bildungsbürgertum 1750-1770*. Frankfurt am Main, Fischer.

Prokop, Ulrike (1995) *Lengslen etter et folkefelleskap. Autoritære trekk i den tyske borgerlige kvinnebevegelsen før 1933*. In *Sosiologi idag*, q.v.

Psyke & Logos (1991) 12. årg., nr. 2: Tema: *Opdragelse og Uddannelse*. København, Dansk psykologisk Forlag.

Psyke & Logos (1994) 15. årg., nr. 1: Tema: *Psykologi og kønsforskning*. København, Dansk Psykologisk Forlag.

Rahbek Christensen, Lone (1987) *Hver vore veje. Livsformer, familietyper og kvindeliv*. Odense, Etnologisk Forum.

Rask Eriksen, Tine (1992) *Omsorg i forandring*. København, Munksgaard.

Rask Eriksen, Tine (1993) *Fra kønnet omsorg mod omsorgens didaktik*. In *Social Kritik*, nr. 28.

Rasmussen, Palle (1993) *Evaluering af uddannelsesstilbud for arbejdsløse. Arbejdstekster til voksenpædagogisk teoriudvikling*, nr. 9. Roskilde Universitetscenter.

Rasmussen, Palle & Hening Salling Olesen (Ed.) (1995) *Theoretical Issues in Adult Education*. (Arbejdstitel). Udgivelse fra Netværket vedr. udvikling af voksenpædagogik som teoriområde under Statens Humanistiske Forskningsråd (Under udgivelse).

Roth, R., & D. Rucht (Ed.) (1991) Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.

Salling Olesen, Henning (1985a) Hvorfor må uddannelsesforskningen være tværfaglig ? In Udvalget vedr. Uddannelsesforskning, q.v.

Salling Olesen, Henning (1985) Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring. København, Unge Pædagoger.

Salling Olesen, Henning (1990) Bevægelse i fagbevægelsen. In Social Kritik, q.v.

Salling Olesen, Henning (1993a) Uddannelse som led i arbejdsmarkedspolitik - en teoretisk og metodisk udfordring. Arbejdstekster til voksenpædagogisk teoriudvikling, nr. 2. Roskilde Universitetscenter.

Salling Olesen, Henning (1993b) Kvalifikation og kompetence. In Cornelius & Schnack (Ed.) q.v.

Salling Olesen, Henning (1993c) Tillidsmandsuddannelsen ved en skillevej: Effektivisering og/eller fornyelse af fagbevægelsen ? Roskilde Universitetscenter, Skrifter til voksenpædagogisk teoriudvikling, nr. 4.

Salling Olesen, Henning & Anette Ramsøe (1991) Hvad der er godt for kvinder er godt for AMU. Evaluering af P-47: Forsøg med en ét-årig arbejdsmarkedsuddannelse for kvinder. Roskilde, RUC, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie nr. 10.

Salling Olesen, Henning & Kirsten Weber (1989) Voksenpædagogikkens vokseværk. In Dansk pædagogisk Tidsskrift, 1989b, q.v.

Salling Olesen, Henning & Kirsten Weber (1993) Brobyggerne. Kronik i Det fri Aktuelt, d. 7. december 1993.

Schmidt, Lars-Henrik (1995) Hvordan oplyse ? In Social Kritik nr. 36, q.v.

Schön, Donald A. (1987) Educating the Reflective Practitioner. London, Jossey-Bass Publ.

Senghaas-Knobloch, Eva & Birgit Volmerg (1990) Technische Fortschritt und Verantwortungsbewusstsein. Die gesellschaftliche Verantwortung von Ingenieuren. Opladen, Westdeutscher Verlag.

Sheehy, Gail (1974) *Passages. Predictable Crises of Adult Life*. New York. (Dansk udgave: *Voksenlivets forudsigelige kriser*).

Simonsen, Birgitte & Knud Illeris (1989) *De skæve køn. 1: Teori og kritik. - 2: Historie og perspektiv*. København, Unge Pædagoger.

Simonsen, Birgitte & Ebba Mow (1984) *Fordi du ikke er en rigtig mor, kan jeg ikke blive en rigtig mand*. In *Unge Pædagoger*, q.v.

Simonsen, Birgitte (1993) *Unge forhold til arbejdsliv og forsørgelse. Konsekvenser af det husmorløse samfund. Rapport 2*. Roskilde, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 19.

Simonsen, Birgitte (1994) *Unge forhold til familieliv og kønsroller. Konsekvenser af det husmorløse samfund. Rapport 3*. Roskilde, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 24.

SINUS-Lebensweltforschung, Heidelberg 1991.

Sjørup, Karen & Henriette Christrup (1990) *Nye professionelle køn*. In *Dansk Sociologi*, q.v.

Skyum-Nielsen, Svend (1974) "Holdninger", "Holdningsændring". Opslag i *Madsen, K.B. (Ed.)* q.v.

Social Kritik (1989), 1. årg., nr. 3: Tema: Omsorg. København, Selskabet til Fremme af Social Debat.

Social Kritik (1990) 2. årg., nr. 8: Tema: Fagbevægelse i bevægelse ? København, Selskabet til Fremme af Social Debat.

Social Kritik (1991) 3. årg., nr. 17: Tema: Etik og sociologi. København, Selskabet til Fremme af Social Debat.

Social Kritik (1993) 5. årg., nr. 28. København, Selskabet til Fremme af Social Debat.

Social Kritik (1995) 6. årg. nr. 35: Tema: Omsorg - omstilling - efteruddannelse. København, Selskabet til Fremme af Social Debat.

Social Kritik (1995) 6. årg., nr. 36: Tema: Voksne i uddannelse. København, Selskabet til Fremme af Social Debat.

Sociologi idag (1995) Årgang 25, nr. 1: Marx & Freud. Oslo, Novus Forlag.

Sommer, Finn M. (1990) Pengene eller livet - fagbevægelsens holdning til arbejdsmiljø. In *Social Kritik*, q.v.

Sommer, Finn & Henning Salling Olesen (1993) Undervisningsmaterialer i FIU. Notat udarbejdet for FIU, juli 1993. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Sommer, Finn M., Anders Siig Andersen og Henning Salling Olesen (1993) Organisationslegionærer eller livskunstnere. Tillidsrepræsentanten i fortid og fremtid. In *Bregm, Kirsten & Helge Hvid* (Ed.) q.v.

Spradley, James P. (1979) *The Ethnographic Interview*. Orlando, Holt, Rinehart & Winston.

Stones, E. (Ed.) (1974) *Readings in Educational Psychology. Learning and Teaching*. Repr. London, Methuen.

Søholm, Kirsten Molly & Kirsten Gomard (1985) Kvindeoffentlighed mellem revolutionær modoffentlighed, integration, reaktion og subkultur. In *Bryld, Mette & Nina Lykke* (Ed.) q.v.

Sørensen, Henning (1992) Konsulentrapporter - fra forretning til forskning? In *Dansk Sociologi*, q.v.

Tietel, Erhard (1994) Institutionelle Übertragung und institutionelle Gegenübertragung als methodische Aspekte des Verständnisses latenter Prozesse in Organisationen. In *Weber, Kirsten* (1994) q.v.

UDKAST (1979) *Dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab*, 7. årg. nr. 3/4. Red.: Børge Lorentzen (e.a.). København, Psykologisk Laboratorium/Dansk psykologisk Forlag.

UDKAST (1980) *Tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab*, 8. årg. nr. 2. Red.: Børge Lorentzen (e.a.). København, Psykologisk Laboratorium/Dansk psykologisk Forlag.

UDKAST (1981) *Tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab*, 9. årg. nr. 3/4. Red.: Vilhelm Borg (e.a.). København, Psykologisk Laboratorium/Dansk psykologisk Forlag.

UDKAST (1982) *Tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab*, 10. årg., nr. 2. Red.: Vilhelm Borg (e.a.). København, Psykologisk Laboratorium/Dansk psykologisk Forlag.

Udvalget vedr. uddannelsesforskning (1983) Tamarapport om uddannelsesforskning. Voksenundervisning og folkeoplysning (2). Publikation nr. 6.

Udvalget vedr. uddannelsesforskning (1985) Temarapport om uddannelsesforskning: Teori og Metode. Publikation nr. 10.

Ulriksen, Lars (Ed.) (1992) Perspektiver på almenkvalificering. RUC, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, 1. del-rapport fra Almenkvalificeringsprojektet.

Unge Pædagoger (1984) Nr. 8. København, Unge pædagoger.

Unge Pædagoger (1992) Nr. 7-8: Tema: Kritisk teori i dag. Red.: John Cederstrøm. København, Unge pædagoger.

Unge Pædagoger (1994) Nr. 5: Tema: Skolens kvalificeringsfunktion. København, Unge pædagoger.

Unterkircher, Lila & Ina Wagner (Ed.) (1987) Die andere Hälfte der Gesellschaft. Österreichischer Soziologentag 1985. Wien, Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.

Van Maanen, John (1988) Tales of the Field. On Writing Ethnography. Chicago, University of Chicago Press.

Vester, Michael & Heiko Geiling (1991) Die Spitze eines Gesellschaftlichen Eisberges: Sozialstrukturwandel und neue soziale Milieus. In Roth & Rucht (Ed.) q.v.

Visholm, Steen (1993) Overflade og dybde. Om projektiv identifikation og det moderne psykologi. Viborg, politisk revy.

Volmerg, Birgit (1994) Arbejde som oplevet virkelighed. In Nielsen, Birger Steen (e.a.) (Ed.) q.v.

Volmerg, Birgit, Ute Volmerg & Thomas Leithäuser (1983) Kriegsängste und Sicherheitsbedürfnis. Zur Sozialpsychologie des Ost-West-Konflikts. Frankfurt, Fischer.

Volmerg, Birgit, Eva Senghaas-Knobloch & Thomas Leithäuser (1986) Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse. Opladen, Westdeutscher Verlag.

Volmerg, Ute (1977) Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In Leithäuser, T. (e.a.) q.v.

Volmerg, Ute (1978) Identität und Arbeitserfahrung. Eine theoretische Konzeption einer Sozialpsychologie der Arbeit. Frankfurt, Suhrkamp.

- Wahlgren, Bjarne** (1983) Modstandformer i voksenundervisning. Om voksnes modstand mod læring. In Udvalget vedr. uddannelsesforskning, q.v.
- Weber, Kirsten** (1976) Opdagelsesmetoden - belyst gennem Bruner og Ausubel. Opgave ved pædagogikstudiet ved Københavns Universitet.
- Weber, Kirsten** (1981) Erfaringsdannelsen i senkapitalismen. Magisterkonferens, Institut for pædagogik, Københavns Universitet.
- Weber, Kirsten** (1988) Voksenundervisning - voksenpædagogik. En anmeldelse af Ole Breinholdt (m.fl.) In Dansk pædagogisk Tidsskrift, q.v.
- Weber, Kirsten** (1989) Om "Voksenpædagogik med særlig henblik på hverdagsbevidsthed og læreprocesser i kursusundervisning". Projektudkast til Forskerakademiet/FIU.
- Weber, Kirsten** (1989a) At have brugt sig selv til man er brugt op. Om burn-out syndromet. In Social Kritik, q.v.
- Weber, Kirsten** (1990) På de givne betingelser ? Pædagogisk udviklingsarbejde i den samfundsvidenskabelige basisuddannelse 1989/90. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen & Studienævnet for den samfundsvidenskabelige basisuddannelse.
- Weber, Kirsten** (1992) Teori - bevidsthed - bevidsthedsteori. In Unge pædagoger, q.v.
- Weber, Kirsten** (1993a) Fra underviser til lærer. Om professionaliseringen af den politiske voksenunderviser. In Cederstrøm, John (e.a.) (Ed.) q.v.
- Weber, Kirsten** (1993b) Det er ikke så enkelt med effekten. In Weber, K. (1993c) q.v.
- Weber, Kirsten** (Ed.) (1993c) Evalueringsforskning mellem pædagogik og videnskab. Netværket vedr. udvikling af voksenpædagogik som teoriområde under Statens humanistiske Forskningsråd, c/o Roskilde Universitetscenter.
- Weber, Kirsten** (1993d) From Trained Labour to Academic Merit. Concepts of Learning and Qualification in the Danish Education of Pre School Teachers and Social Workers. A Critical and Educational Assessment. In Weber 1993 (Ed.) q.v.
- Weber, Kirsten** (Ed.) (1993e) Tre-i-éen. Fra børnehave-, fritids- og socialpædagoguddannelse til fælles pædagogisk uddannelse. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie nr. 14.

Weber, Kirsten (1993f) Hverdagsliv og børnepolitik - et forsøg på et klart blik. In *Social Kritik*, q.v.

Weber, Kirsten (Ed.) (1994) *Arbejde og teknik - kultur og bevidsthed*. Papers fra forskeruddannelseskurset på RUC, juni 1994. RUC, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.

Weber, Kirsten (1994a) *Voksenpædagogikkens forgreninger: Problembekendtgørelse og professionalisering*. In *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, q.v.

Weber, Kirsten (1994b) *Forskere uden elfenbenstårn*. In *Uddannelse nr. 2: Forskning i uddannelse og pædagogik*.

Weber, Kirsten & Henning Salling Olesen (1994) *FIU's grunduddannelsesforsøg*. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 22.

Weber, Kirsten & Ulla Ambrosius Madsen (1995) *Evaluation Studies and Qualitative Designs: How Learning can be Understood without being Measured - and how Decision Makers Save the Penny and Lose the Pound*. In *Rasmussen & Salling Olesen* (Ed.), q.v.

Winnicott, Donald W. (1951/1958) *Transitional Objects and Transitional Phenomena*. In *Winnicott, D.W.* (1958) q.v.

Winnicott, Donald W. (1958) *Collected Papers: Through Paediatrics to Psycho-Analysis*. London, Tavistock.

Winsløw, Jacob Hilden (1991a) *Sociologisk forulempning*. In *Social Kritik*, q.v.

Winsløw, Jacob Hilden (1991b) *Videnskabelig hverdag. En sociologisk undersøgelse af forholdet mellem praksis og selvforståelse i empiriske videnskaber*. København, SocPol.

Young, Michael & Peter Willmott (1972) *Family and Kinship in East London*. Repr. Harmondsworth, Penguin (1957)

Ziehe, Thomas (1978) *Subjektiv betydning og erfaring. Om Glocksee skoleforsøgets didaktiske koncept*. In *Kontext*, nr. 35, q.v..

Ziehe, Thomas (1989) *Ambivalens og mangfoldighed*. København, politisk revy.

Ziehe, Thomas (1989a) *Fremad mod halvtredserne ?* In *Ziehe, Thomas*, q.v.

Ziehe, Thomas (1989b) Den evige jagt efter nærhed og sikkerhed. In **Ziehe, Thomas**, q.v.

Ziehe, Thomas & Herbert Stubenrauch (1982) Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbek, Rowohlt. (Dansk udg. 1983. Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. Kulturel frisættelse og subjektivitet. Viborg, politisk revy).

Zoll, Rainer (Ed.) (1984) Die Arbeitslosen, die könnt' ich alle erschiessen. Arbeiter in der Wirtschaftskrise. Köln, Bund.

Zoll, Rainer (1988) Von der Arbeitersolidarität zur Alltagssolidarität. In Gewerkschaftliche Monatsheften, no. 6.

Zoll, Rainer (e.a.) (1989) Nicht so wie unsere Eltern. Ein neues kulturelles Modell. Opladen.

Zoll, Rainer (1994) Zur Aktualität von Beteiligung. In Oetjen & Zoll (Ed.) q.v.

Ørum, Tania (1980) Kvindelighed. Kvindefrigørelse og psykoanalyse. En antologi. København, Tiderne Skifter.

Summary in English

TU education - as an outset ...

The present thesis represents one aspect of the research into trade union education, that has been taking place in the Adult Education Research Group at Roskilde University for about 10 years. Originally started out as a qualitative dimension of the evaluation project "Evaluation of the Internal Training in the Danish Trade Union Movement"⁷², my project finally came to discuss and develop some already well-known concepts in the Danish educational setting, i.e. the concept of "Erfahrung"⁷³ (Negt 1971, Negt & Kluge 1981) and consciousness of every day life (Leithäuser 1976, 1993) with a view to deepening the understanding of the psychodynamics of learning. One consequence of that approach became a marked differentiation of the dimension of gender.

The focus on gender dimensions of learning was not the agenda of the evaluation project. But it became one of its primary results. For among the vast contentment and, indeed, enthusiasm of shop stewards with the training offered, documented by the questionnaires of the evaluation project, two groups of participants singled themselves out: Among unskilled women in middle-age, with 7-8 years of schooling and a family background of traditional working class, content was almost unanimous and very personally articulated. And among young male shop stewards, who possessed the cultural advantages of 10-12 years of schooling, a professional training as a skilled worker, and a family background of salaried employees, content was also widespread, but more reluctant, and certainly not unanimous.

The Female Addiction to Education

Now this statistical result is one among many "writings on the wall", that the trade union movement is presently faced with. To meet the demands of the young and relatively well educated male and modern employee for a modernized role of shop steward is a very important challenge. My concern, however, was with the enthusiasm of the women. Not only does it match a phenomenon in adult education and popular enlightenment known as "the female addiction to education", which is in itself interesting; in the particular context of trade unions it is puzzling as well. Trade unions are not reknowned for their sensitivity to women's demands, or indeed for an atmosphere meeting, what we normally expect women to feel comfortable with on.

⁷² Andersen (e.a.) 1993. A much abbreviated English version is available at The Adult Education Research Group, but this version does not comprise the qualitative studies discussed here.

⁷³ I choose to maintain the German concept, as the English concept "experience" invariably in an educational context brings associations to John Dewey, whose approach is at the same time affiliated and fundamentally different. Furthermore the distinction between "Erlebnis"/oplevelse and "Erfahrung"/erfaring is rather difficult to communicate in every day English.

Accordingly the results of the evaluation study were met with consternation by the equality activists and politicians of the KAD (i.e. The General Workers Union for Women) and other unions organizing un-skilled women.

Evaluation Studies: Are Qualitative Studies Relevant ?

From the point of view of evaluation studies the protest accentuated one point in the on-going debate about the historical function of such studies, their need of a theoretical basis and a debate about their methodology. Much information is being produced in adult education, e.g.: Who is content with what ? Who gets which job after job training ? etc. Less interest is paid to the more complex issue of *why*. Thus the subjective side of learning and motivation, without which no results of education can be produced, and without which no long term effect shall ever be demonstrated, fall out of the scope of interest of much present evaluation research. That is the theoretical issue behind the political uproar: But women just *cannot* be content with TU education!

The Theoretical Out-set: Erfahrung & Alltagsbewusstsein

The theoretical foundation of the concepts of learning in the evaluation study were, as mentioned, the concepts of "Erfahrung" and the consciousness of every day life. The "problem" of the study had to do with the women. The context was present theoretical issues in adult education research. Thus the progression of the thesis became as follows:

Adult Education Research - and the Adult Learner

In Chapter 1 I outline a current dilemma in adult education theory and practice: On one hand adult education as a new academic discipline suffers from the need to find its own feet and identity by closing in on itself, find its own inner structure, its field and frames of reference. On the other hand political decisions, programmes, labour market demands and the wants and needs of adults favour research of a much more mundane nature: much information is being launched concerning the needs of employers, the wants of the un-employed and the political ambition of state and parties. Between the respective poles of scientific self-assurance and political pragmatism, people - participants and professionals - live, move around, in and out of educational settings, due to what ? The subjective learning, the motivation to be found in adult life, are rarely the explicit focusses of attention in planning and research.

Learning and Every Day Life: a Key to the Effects of Trade Union Education ?

In chapter 2 I critically discuss the idea that educational and learning processes can be conceived of in terms of "effect". I briefly present the concepts of the consciousness of every day life and experience/Erfahrung, adding concepts of every day life (Lebenvre), life course and life history. I summarize the results of the evaluation of FIU/the Internal Training Centre of the Danish Trade Union Movement, and concludingly I discuss how "gender" may, as in this case, be thematized and conceptuali-

zed without any pre-understanding or prejudice. Gender presents itself as a historically important issue in the understanding of learning, both statistically and qualitatively. There is no need for adult education research programmes to be "feminist" ... reality looks after that. If you look for subjective dynamics, gender differences "rise" out of the gender-blind, but power conscious, field of TU education, whether you ask for it or not.

Women's Experience: Perception of the Tacit Dimensions of Every Day Communication

Chapter 3 introduces a critical discussion of the concept of self-regulation as a dimension of "Erfahrung". The discussion comprises a presentation of the concept of self-regulation according to Negt/Kluge (1981) as well as its possible affiliation to the dimension of "thematization" of the concept of consciousness of every day life. It is evident in the presentation by Negt and Kluge that the dimension of self-regulation need a historical footing, and that the orientation towards "living your life" of either concept require a more precise focus, if they shall contribute to the grasping of the problem stated above. Thus, the concept of "social learning" (Becker-Schmidt 1987) turned out to be relevant for an understanding of the problem present.

It is developed at a more tangible level. Becker-Schmidt's general line of research presupposes and implies a social and economic analysis of the differences and contradictions within the various spheres of women's every day life, and - not the least important point - an understanding of the differences and contradictions between them. Not only are the two essential settings of every day life - the job and the family - organized according to different and opposing logics - in addition each setting itself contains a number of objective as well subjective contradictions. The job is not only a necessary evil that women hold because they need the money - it is also the sphere of social contact, social production and estimation. Likewise family is not only the personal and emotional centre for many women - it is also a setting deprived of challenge, filled with repetitive tasks and it yields no social estimation. Becker-Schmidt's analysis of the psychological reaction to this situation is complex, and yet simple: The contradictory situation produces mixed feelings, individually and as a cultural pattern of women's experience. And the mixed feeling are analyzed through the psychoanalytic concept of "ambivalence".

In accordance with the general ambition of my understanding of subjectivity, the concept of ambivalence is differentiated from the drives, and applied to the contradictions of reality. It is substantiated by a further analysis of the on-going testing of reality through "Probehandlungen", small, graduated every day experiments, assembling gratifications and denials. Becker-Schmidt's decisive point in developing the concept of Erfahrung is her approaching the active/passive dialectic, the appreciation of reality is her application of Ferenczi's concept of denial and double denial: The concepts contains the historical impact of women's experience: Contradictory impulses

and emotions are denied for reasons of survival. The path of experience implies the realization that "it is not true that I do not suffer ..." - from whichever variation of the contradictory and ambivalent every day life is at stake. Denial of repression is followed by denial of the denial, and the realization of this process is sometimes triggered off retrospectively by events in people's life histories. When it happens, individual and collective approach to this sort of "Erfahrung" imply an invasion into the field of the tacit knowledge, the culturally implicit notions of suppression and submission as complements. It is probably not to be regulated, however. Learning has its own, devious ways, information only gaining impact when allowed by emotions. Deliberation and hesitation are necessary dimensions, and they require their time and space. People do, too.

So I discuss the concept of ambivalence at length, elaborating its compatibility with the theory of consciousness of every day life. Both concepts point to the fact that in the communication of every day life much is left out, much experience never worded - either because there is no pragmatic reason that it should be, or because the present culture lack adequate words for it. The "tacit knowledge" (Polanyi 1967) of our culture implies certain implicit pictures or images of femininity as being "different, special and inferior" (Knapp 1989). Each day the images are maintained and reproduced, when women fail to acknowledge the gap between their sensual experience and the cultural representations offered for social self realization.

The concept of ambivalence once again rises a well known debate within the context of developing a psychoanalytically oriented social psychology: To what degree is communication - and in a wider sense human experience - rooted in the individual life histories and possible trauma of individuals, to what degree do we understand them in terms of Freudian drives, and what importance do we attribute to the scenes and situation of every day life, etc. I point to the theory of socialization by Alfred Lorenzer as a mediating frame of reference, but at the same time I discuss the variations between the concepts of Christine Morgenroth, Leithäuser/Volmerg and Becker-Schmidt. I should add that in her later works Regina Becker-Schmidt introduces the psychoanalytic concepts of "Nachträglichkeit" (deferred action) which is in a similar way loosened from its frame of Freudian drives and used to confront the life history, asking how past and present experience interact and transform each other retrospectively.

The perspective of the discussion all through chapter 3 is of course the possibility of experience, cultural and political change. I briefly touch on the perspectives suggested by Harriet Bjerrum Nielsen and Monca Rudberg of historical transformations of cultural gender (1988, 1993) before I conclude the chapter discussing the relevance of the concept of "ambivalence" for the analysis of trade union education. I resume some points from the evaluation report: I confront our exposition of four different trends of teaching with the ideas of social learning, showing how - even at the best of times -

present TU teaching will probably only convince participants already motivated. Although the teaching in the system cover a wide field of methods and the teachers approach technical and charismatic mastery, the path of participants' learning appears hard to trace: Often there is too much message and too little space for reflection - and then again at other courses there is all the space you need, but no political points for participants to relate their reflections to. Above all it is the Social Democrat hegemony of the system that knowingly or unknowingly predetermines all dimensions of communication.

I also discuss the relation between the female shop stewards' attitudes to their jobs, the concept of labour that they seem to hold, and its influence on their perception of trade union work. The function as shop steward doubles the pressure of the job, at the same time functionalizing some of the qualities that most women are empirically seen to cherish about their family life or private sphere: the getting together with people, the good company, the mutual respect - the social estimation and consequently the self esteem developed. Thus trade union work doubles up an already complex psychological organization of contradiction and ambivalence in every day life.

Shop Stewards Talking - and how to Interpret them ?

In chapter 4 I get around to the shop stewards, their every day life and their learning. I briefly present a framework of understanding of the demands of modern trade union work, and as a special challenge I point to the distance between the elected representatives - the delegates - and the members in general. This problem is documented by research in Denmark as well as in Germany. It appears to provoke gender specific reactions with shop stewards: The men identify with the organization or with the company management as new colleagues - i.e. they succeed in making a career of it - whereas the women, who as a rule put much more energy into making contacts with members work, accordingly get frustrated when over a period of time, this turns out to be difficult. So finally they drop out of trade union work. That pattern can be detected. It borders on being just another exemplification of gender specific reactions to the "burn out" syndrome: At the level of symptoms TU-work is as threatening to mental health as are the caring professions.

But of course this is not always so. The texts that I focus on in this thesis are spoken by women, who have certainly identified with the organization, and situationally with the educational system. They have accepted their part, they are "content" or even more so: "enthusiastic"! I proceed to carefully read a passage from a group discussion about a cherished phenomenon in traditional trade unionism: workers' solidarity. The dedicated Social Democrat and union organizer Jytte tells about the tensions within the movement, and suggests solutions. Through text analysis I show that although she starts out with a focussed criticism of the lack of solidarity of the male, skilled workers, the Labour Aristocrats, she ends up naming them the ideals and models of the

movement in general and for the low income, unskilled women as well. I discuss this in terms of "identifying with the aggressor" - not concluding the analysis firmly, but suggesting that such an angle might be considered by the people of the movement themselves. I ask - for I do not know - to what extent the pattern of authority, the hierarchy of the movement is upheld by the energy of individual members drawn from well known gender specific patterns of authority within the proletarian family.

Chapter 4 presents the methods employed in the production of the texts, i.e. the thematic group discussion (Cohn 1976, Volmerg 1977) and the interpretation procedure aiming at a hermeneutic and also psychodynamic understanding (the German: tiefenhermeneutische Interpretation, cf. Leithäuser & Volmerg 1988). After a discussion of the special understanding of the role of the interpreter, whose very own consciousness is challenged and exposed in this type of work, I summarize the steps of interpretation recommended. I do that more or less as a manner of academic convention, for interpretation procedures of this nature cannot really be done justice in such a summary. The important thing is, however, to state clearly that I do not "use" or "apply" the theory of socialization or the concepts of ambivalence and Erfahrung "on" the text in order to see how it fits or how much or how little of reality it grasps. On the contrary my theoretical framework operates as one dimension of my reading personality, and the cultural exposition of consciousness produced in the interpretation is thus a singular product of the meeting of the consciousness reproduced by the texts, my consciousness and that of the group if colleagues participating⁷⁴. I actually offer for discussion the question whether my focus on the gender hierarchy, the hierarchial organization of the educational asset, etc. in the trade union setting, mirrors that of the reserach setting, I myself move in. If I can perceive of trade union education as "identification with the aggressor" what does this analysis implicitly tell me about my own carrier ? I ask, for again I do not know, if research training and communication between learned colleagues may be understood along similar lines.

The interpretation must then be validated, it must be assessed whether it is a product of "my heat oppressed brain" or whether it bears on reality. So I pay special attendance to the challenges of validation that this procedure must meet with, it being not only of a qualitative nature, but explicitly aiming at psychodynamic dimensions as well. In this context I critically discuss the state of the arts in qualitative and communicative validation, as it is presently stated by Steinar Kvale (1989, 1991). I come close to suggesting that although we owe to Kvale the rehabilitation of validation of qualitative studies, his presentation of examples of empirical analyses border on a

⁷⁴ This point about psychoanalytic approaches to text analysis leading to neither psychoanalysis of the author nor to putting the text on the couch, is quite parallel to the statement I make elsewhere in the thesis: That psychoanalytical inspirations in education must not lead to definitions of teachers' functions as therapeutical or the like - but that it may inspire a framework of understanding for teaching and learning as such that can only support professional respect for the unrulyness and autonomy of learning.

somewhat simplified - positivist - notion of exemplification - as opposed to the "Exemplarizität", that I myself venture to approach.

Finally chapter 4 contains a summing up of what psychoanalysis may have to offer to text interpretation, and the concepts of "symbol" with Freud and Alfred Lorenzer respectively are discussed again. This is the substance of the point just mentioned: this approach to text interpretation cannot be subject to a validation that wants to see one direct relation between theory and field, theory and object, theory and societal level, etc. The ambition is to keep in mind these questions as important dimensions of the procedure, at the same time letting your own active consciousness loose to work as the dynamic and specific historical agent it is ... The analysis becomes prismatic, rather than linear or twofold.

Women in Trade Union Education: Life History and Every Day Life Motivations

In chapter 5 I return to the question of the contentment of the women in TU and other adult education, discussing in detail an interview text, where the politically active Mette, and the allegedly "not so red" Mona, exchange views of their experience within the internal training system. Initially I discuss the setting of the interview, and I introduce again the analysis of challenges in modern TU work, this time more explicitly relating it to the women being interviewed. I see them sitting and talking inside a complex system of Chinese boxes, comprising global challenges concerning the future of work and labour, labour market problems, organizational strife and problems of organizing every day life ... and also within the educational system, within the course, within the teaching, within the interview. Each level in itself offers several objective contradictions or even paradoxes, so the ground for reacting with mixed feelings seems well prepared.

This "objective framework" is not just intended as an opening lecture before we get to the subjective side of learning. Firstly it serves directly as an explanation of much of the muddle actually expressed. The women's horizons are personal and integrated in their own life histories, and their task is more or less global: So they do talk a lot of nonsense - and accordingly they quite often become victims of ridicule, being belittled by their (male) comrades. My suspicion is that at least some of the notorious nonsense spoken by the women stem from their ambition to actually deal with the complexity of problems, whereas the very concept of politics and the culture of the labour movement itself favour a more pragmatic and functionalist approach, often adopted by the men⁷⁵. Secondly the framework understanding of potential societal

⁷⁵ One example that appears very often, but which is not discussed in this thesis, is the "nonsensical" attitude of women towards part time jobs or even their "illegitimate" use of the dole during periods of pregnancy or child care, their "social fraud". That bit of nonsense simply represent an interest in respecting the needs of children and family as well as the standards of the working life. But within the culture of the trade unions it comes out as unpolitical and even immoral nonsense.

and organizational conflict is actually present, although implicitly, in the text analyzed.

In short the educational point of my analysis of Mona's and Mette's talk in the interview situation is, that although they represent different shades of enthusiasm, they share a much more complex motivation for participation and learning than the educational system realizes. Mona's motivation is not at all explicit. She is hesitant, to say the least, to leave her home at all, she puts almost nothing into words about her trade unions tasks, and her political victories are not conspicuous. Hers is an every day life of a home bound widow, nursing house, garden and dog - and a part time job at a local hospital, where she nurses elderly patients. Two points in her tale, however, point to the fact that she is seeking new challenges in life. One point is the factual: Although widowed, Mona is maintaining the life style of the married couple, and it is proving increasingly difficult for her to make ends meet practically. Thus the problems of looking after the dog take up a ludicrously huge part of her conversation! The realization of the beloved dog as a problem may however be a signal that her period of mourning, her social moratorium is about to be over. Another point is the qualitative nature of her motivation: What Mona likes about education is not the politics, not the qualification for political or technical tasks necessary. What she likes is people to notice her opinions and to answer her. This point is especially notable, since Mona's viewpoints are, to say the least, controversial. She is the type of participant that many trade union teachers would classify as a symptom of "the wrong recruitment". She is out of time, she is, with her family values, her opposition to public child care, her condemnation of the materialist attitude of "young people", her accept of the authority of her male boss, etc., etc. But if she is belittled, she does not notice: She is being answered, she is being responded to. I argue that Mona is in fact inadvertently using the educational context for purposes of shifting her life perspective. Her future life may well include some trade union activity, but it may as well not.

Mette is altogether a different character. She is enthusiastic about her position in the large factory, a private company, about her political victories, about the efficiency of the education and its social life, and it appears that on the whole she sees the political contexts as happier and merrier than other spheres of life. In the interview situation this is enhanced by the presence of the not so active Mona. Mette is competent and successful, and she takes it upon herself to recruit Mona. Taking a closer look, however, her enthusiasm is in a psychoanalytical sense "over determined" - or as the wisdom of every day life has it: it is just too good to be true. I do not know Mette's life, but I interpret the text, and suggest a possibly exemplary understanding of the unskilled women meeting with ambition. The logical complement of Mette's active and dedicated life is exhaustion: she is the delegate of hundreds, alone in management circles, never left alone, not even when hospitalized. The fact that the substance of her political victories is not spectacular becomes evident in her concrete relations:

she has accepted earplugs for the workers at the assembly line instead of having the noise brought down; she readily accepts inofficial talks at the cost of documented decisions of committees, etc. Like Mona she is no pet of the teachers'. They see her as naive and pompous, in grave need of basic political schooling as well as training. I argue that Mette's motivation and her almost aggressive self assertion within the educational setting is rooted in an every day life where many and strenuous duties must be met on forever changing conditions and with insufficient qualifications. It takes up most of her time, and her husband is beginning to grumble. So as I see it, the effort just must be worth the while, the subjective cost cannot be put into words - ambivalence cannot be accepted, and the factual problems cannot be faced. This becomes evident when Mette voices her indignation that the unemployment projects for women in the area are insufficient - humiliating, inhumane, she calls them. She spontaneously swears that she will make the union do something about it, but as she approaches a plan of action, her language breaks down, and repetitious lament takes over. For of course the very union that Mette is so identified with is the main architect of the unemployment project, she criticizes. It has one and only one function: to keep people formally and statistically on the dole, to prevent them from dropping out of their trade union insurance. It is the very same concept of workers' interest - focusing on wages, building on a delegate system - that exhausts Mette and mistreats the unemployed women, but that remains a latent, even denied, experience.

The Devious Ways of Learning

Need I add that I detect in Mona's and Mette's talk huge resources of tacit knowledge, of ambivalent emotions and potential future orientations that cannot be activated by the education system or by the teaching techniques we know by now ? So my analyses may serve to give more room to individual and collective search processes within the educational context. And on the more general level of adult education it may once again inspire respect of the autonomous and devious ways of learning. We know much less of what actually take place in education that we normally assume - the reasons why people learn and thrive may be quite different from the expectations of the educational institutions or systems. Sometimes people do not even quite know themselves, but as Mona and Mette, they go there intuitively. By saying so I do not turn them down. Mona and Mette know as much and as little as most of us, living our lives forwards, and understanding them backwards.

The point of introducing the theoretical framework of consciousness is to expose this complex nature of learning. In this context Mona's and Mette's paths of learning illustrate how educational planners and teachers will often interpret participants reactions in the terms of the teaching planned - while subjectively something quite different, indeed sometimes the very opposite, is taking place. These women are indeed content, but their satisfaction with the teaching is a very minor point. Educational settings and strategies for teaching adults what for societal or other reasons they ought to know should respect such complexity.

TU Participation instead of Delegation might Liberate Imagination - and a few other Challenges for Future Research

In the short concluding chapter 6 I state that for such learning to take place the traditional political thinking of trade unionism, first of all the system of delegation and the concept of interest as a quantitative and technically negotiable thing, must be challenged by ideas of participation. I found the discussion in the theoretical context already opened up in chapter 2 and 3, i.e. in connection with the analysis of "proletarische Öffentlichkeit" (Negt & Kluge 1974) and refer once again to the need of historical substantialization - and gendering - of the concepts of self-regulation and Erfahrung, that I have myself attempted, much inspired by the work of Regina Becker-Schmidt. Last but not least I point to a few wider points of inspiration and further study: To the qualification of evaluation studies - and validation discourse - to the perspective of understanding gender specific ways of learning and to the further development of the teaching professions by understanding its objective: learning.