

Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring

Olesen, Henning Salling

Publication date:
1985

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Olesen, H. S. (1985). *Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring*. Unge Pædagoger. Unge pædagogers serie. B Nr. 42

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring

Hvorfor mere voksenundervisning? Hvorfor Betalt Fritid til Uddannelse? Hvordan bliver voksenundervisning en hjælp til at orientere sig i hverdagen og handle i den?

Bogen belyser sociale og psykologiske betingelser for voksenpædagogik og uddannelsespolitik og henvender sig til voksenundervisere og andre interesserede i fagbevægelsen, grænsedebevegelser o.lign.

Med sine temaer ser den på voksenundervisningsområdet som en helhed:

- Den historiske udvikling af voksenundervisningen: Fritidsundervisning, den kompetencegivende og erhvervsrettede undervisning.
- Det moderne hverdagslivs betingelser for voksnes bevidsthed og handlemuligheder.
- Bryggerarbejdernes erfaringer med alternative læreprocesser.
- Voksenpædagogik som støtte til en virkelighedsnær læreproces med kollektiv selvregulering som mål.

Udgivet i Prædagogisk serie B 42

Pris: 125,00 kr. incl. moms + porto

ISBN 87-87400-68-5

ISSN 0109-7296

ning Salling Olesen



Voksenundervisning -
hverdagsliv

og erfaring

HEDELBERG

Henning Salling Olesen

Voksenundervisning –
hverdagsliv og erfaring

Unge Pædagoger

Indhold

Introduktion	11
Kapitel 1:	
Voksenundervisningens samfunds-	
funktion	15
1.1. Voksenundervisning i fokus	16
Voksengenerationens uddannelsesforløb (18).	
1.2. Den faktiske voksenundervisning	26
Den voksne lønarbejders uddannelsesmuligheder	
(oversigt) (26). – Andre befolkningsgruppers ud-	
dannelsesbetingelser (31). – Udnyttelsen af	
voksenundervisning (33).	
1.3. Voksenuddannelsens samfundsmæssige	
funktion	38
1.4. Den almene voksenundervisnings	
udvikling	41
Aftenskolen (42). – Arbejderbevægelsens oplys-	
ningsarbejde (43). – Højskoletraditionen (44). –	
»Folkeoplysning« som politisk syntese (45). – Fra	
almen voksenundervisning til fritidsundervisning	
(48). – Nye deltagergrupper (52).	
1.5. Den 2. uddannelsesvej	56
Voksenuddannelse – skoleundervisning (58). –	
Enkeltfagskursernes dilemma (60).	

Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring indgår i
Unge Pædagogers serie som nr. B 42.
Redaktionel tilrettelægger: Karen Borgnakke
Teknisk tilrettelæggelse: Marie Rasmussen & Gunnar Witt.
© Unge Pædagoger og forfatteren. København 1985
Bogen er sat med 10 punkt Century Schoolbook og
trykt hos Special-Trykkeriet Viborg a-s
ISBN 87-87400-68-5.
ISSN 0109-7296.
Trykt i 2000 eksemplarer

Forsidefoto:

Fællesnordisk lærerkursus i bogtrykkerfaget.
Roskilde Tekniske Skole.
Foto: Willi Hansen/ALFA FOTO

Ring, skriv eller kig ind til: *Unge Pædagoger, Edu. Griegsgade 2,*
2100 København Ø. Telefon (01) 29 15 48 mellem 13 og 16. Udenfor kontortid
er der en automatisk telefonsvarer som modtager din bestilling.

1.6. Erhvervsorienteret voksenundervisning 61

Udskillelsen fra folkeoplysningen (61). – Industrialiseringen krav til arbejdskraften (64). – »Sikring af arbejdskraftforsyningen« til Jern og Metal (68). – Nye kvalifikationer til Bygge og Anlæg (72). – Ændrede funktioner (73). – Krise og arbejdskraftoverskud (75). – Erhvervsuddannelse – et strategisk tomrum (76).

1.7. Voksenuddannelse i lønarbejdets billede 80

Uddannelsesstruktur som blokerer (82). – Subjektivitetsproblemet (85). – Den borgerlige uddannelsesstærkning (90).

Kapitel 2:

Hverdagsliv og erfaring 93

2.1. Hverdagslivets forvandling 95

Urbanisering og byudvikling (96). – Institutionalisering (100). – Bureaukratisering og fremmedbestemmelse (103). – Nye offentlighedsstrukturer (105). – Lejroffentligheden og dens opløsning (108).

2.2. Erfaringen af det forvandlede hverdagsliv 111

Hverdagsbevidsthedsteori (112). – Psykoanalytisk socialisationsteori (114). – Hverdagsbevidsthedsteori psykologi (117). – Hverdagsbevidsthedsteoriens begrænsning (119). – Offentlighed og erfaring (124). – Arbejderbevægelse og arbejdersituation i Vesttyskland (127). – Arbejderuddannelse som modoffentlighed (129). – Bryggeriarbejdernes erfaring af ny teknologi (132).

2.3. Erfaringsbegrebet 134

Erfaringens mulighed (140).

2.4. Erfaring og voksenundervisning 146

Kapitel 3:

Bryggeriarbejdernes erfaringer 149

3.1. Bryggeriarbejderne og RUCs bryggerigruppe 151

Ekspert-modekspert (153). – Faglig nyorientering (155). – Uddannelseskravet (157). – Fagforeningens eget oplysningsarbejde (158).

3.2. Teknologikurser – et eksempel 160

Fredericia Bryggeri – teknologiens spøgelse (161). – Deltagernes forhånds erfaring (163). – Produktivitetsstigningen som historiens røde tråd (167). – Den onde cirkel (169). – Handlemulighederne (171).

3.3. At producere sin egen erfaring 172

Fo'slawet (173). – Historisk teknologiforståelse (177).

3.4. Et arbejdsmiljøkursus 180

Kemikalierne i hverdagen (182). – Et udvidet arbejdsmiljøbegreb (184). – Småproblemer (185). – Repræsentantens handleperspektiv (188). – En virkelig sag (190). – Virkeligheden lukker sig igen (191).

3.5. Mobilisering af lysten til at lære 193

3.6. Erfaring gennem arbejderkollektivet 197

Det sociale fællesskab (197). – Arbejderkollektivet (198). – Arbejdererfaring – hverdagsbevidsthed (201).

3.7. Fagforeningen som modoffentlighed 206

Teknologi og arbejdsmiljø i offentligheden (206). – Fagbevægelsen og en proletarisk offentlighed (210).

Kapitel 4:	
Voksenpædagogik	217
4.1. Læreprocesser og pædagogik	218
Professionalisering af lærerarbejdet (220). – Institutionel undervisning og »det virkelige liv« (225).	
4.2. Undervisning som kulturel reproduktion	228
Produktion af modkultur (232).	
4.3. Indholdet i voksenundervisningen	235
Almene fag (238). – Praktisk – tekniske færdigheder som arbejdskvalificerende undervisning (244). – Musiske og kropslige aktiviteter som rekreative og personlighedsudviklende undervisning (249). – Opsummering (253).	
4.4. Deltagerne i voksenundervisning	254
Deltagernes erfaringsfelt (254). – Uddannelse som erfaringsudvidelse (256). – Niveauer af læreprocesser (259). – Kvindefrigørelse og voksenundervisning (264). – Mændenes fravalg (266). – Den latente læreinteresse (268). – Analyseværktøj (271). – Brudflader i erfaringen (274). – Læring og konflikter (275).	
4.5. Strukturering af undervisningsindhold	277
Tematisering og eksperiment (280).	
4.6. Undervisningsorganisation	286
Ikke skole igen (286). – Det virkelige liv ind i undervisningen (288). – Undervisningens eget liv (292). – Kollektiv selvregulering (294).	
4.7. Lærers rolle	302
Lærerarbejdets modsætninger (304). – Ekspert og autoritet (307).	

Kapitel 5:	
Utopiens konkretisering	311
5.1. Fritid og frigørelse	313
Fritidssamfundet (314). – Fritidskultur og reproduktionskrise (318).	
5.2. Arbejdets frigørelse	321
Arbejderne og den selvorganiserede produktion (323).	
5.3. Kvalificering til selvreguleret produktion	325
Polyteknisk arbejderuddannelse (326). – Mellem-lagenes erhvervskvalificering (329). – Kvalificering til andet arbejde (333).	
5.4. Proletarisk offentlighed	334
5.5. Virkeligheden og voksenundervisningen	337
Noter	339
Tabeller, figurer, modeller	347
Litteratur	349

Introduktion

Denne bog omfatter *voksenundervisning* bredt, som en broget *samlings af fænomener*, men dog set under nogle strukturerende og udvælgende briller. Den er struktureret ud fra en opfattelse af at en række forskellige typer af voksenundervisning, som man i dag knap kan se har noget med hinanden at gøre, er på vej til at blive til *én sektor*. En af bogens intentioner er at synliggøre de bagvedliggende udviklingsstræk som samler de mange slags voksenundervisning til en sektor som hedder voksenuddannelse.

Kap. 1 beskriver denne udvikling historisk, og rummer på den ene side en baggrundsinformation om voksenundervisningens forskellige områder, og på den anden side en analyse af voksenundervisningens samfundsmæssige funktion i lyset af efterkrigstidens udfoldelse af lønarbejdet som livsform for de fleste af os.

Bogen handler også om *voksenundervisning* som *handling* og *proces*, og henvender sig i høj grad til voksenundervisere. Den ovennævnte sammenhæng mener jeg er særdeles vigtig for voksenundervisere, men måske endnu vigtigere den næste: Forholdet mellem det som foregår i voksenundervisning og det jeg har kaldt *voksnes erfaring*.

Jeg har ikke villet beskrive en »erfaringspædagogik« i sædvanlig metodisk forstand, for det plejer at handle om hvordan erfaringer kan bruges i undervisning. Denne bog handler egentlig primært om det modsatte: Hvorvidt og hvordan *undervisning kan bruges i erfaring*.

Jeg kan ligeså godt introducere det *erfaringsbegreb* som jeg bruger, for det er bogens teoretiske rygrad. Erfaring er *den proces hvor vi som mennesker, individuelt og kollektivt, bevidst tilegner os virkeligheden, og den hele tiden levende opfattelse af denne virkelighed og vores forhold til den*. Der findes erfaringer i flertal, som i dagligsproget, men de er at forstå som partielle produkter af denne proces. Erfaring er således en *subjektiv* proces, den er set ud fra det erfarende menneske. Det er en *kollektiv* proces, fordi vi også når vi som enkeltindivider erfarer gør det gennem en socialt struktureret bevidsthed. Det er en *aktiv, kritisk og skabende* proces, hvor vi ikke bare ser, men bearbejder.

Dette erfaringsbegreb har jeg primært hentet hos Oskar Negt, og den tyske teoretiske tradition han står i, med referencer primært til Marx og til psykoanalysen. Det bliver gennem bogen udfoldet og *præsiceret teoretisk* og anvendt kon-

kret *anskueligt*. Ud over den teoretiske arv er jeg først og fremmest inspireret af Negt fordi han frem for nogen har udviklet teori og begreber i sammenhæng med politisk og pædagogisk konstruktiv strategiu udvikling og hele tiden forholder sig fremadrettet politisk til sin nutid og situation. Mens jeg skrev på denne bog udkom hans nyeste bog »Lebendige Arbeit – enteignete Zeit«, som netop er oversat til dansk af Birger Steen Nielsen: »Det levende arbejde – den stjålne tid«.

Det er et fremragende udtryk for denne produktive form for teoretisk-politisk arbejde, også et bedre eksempel på det end den herhjemme bedst kendte »Offentlighed og Erfaring«. Trods enkelte forbehold er det en bog som angiver den politiske og sociale sammenhæng, som jeg gerne vil placere voksenundervisningen i.

Erfaringsbegrebet er centralt som teoretisk kategori, men det er først og fremmest centralt fordi det er *det centrale problem i voksnes situation i dag at erfare vores egen realitet*. Det er både et udtryk for noget løfterigt – der har aldrig før åbnet sig samme muligheder for subjektiv udfoldelse for de fleste mennesker som i dag – men det er også udtryk for en orienteringsvanskelighed. Med perspektiv på voksenundervisning har jeg derfor set det som centralt at beskrive nogle af *de centrale sociale og psykiske betingelser for erfaring* i den aktuelle udvikling af hverdagslivet. Det er især *kap. 2*, der gør det. De fleste vil nok finde kap. 2's teoretiske afsnit temmelig svært. Læs evt. afsnit 1. Læs så afsnit 2 ved at springe videre, når det bliver for abstrakt. Det behøver ikke være læserens fejl, hvis det kniber med forståelsen.

Det er som sagt ikke en pædagogisk kagebog. Men jeg har i det fjerde kapitel forsøgt at forholde mig konstruktivt til undervisningen ud fra underviserens perspektiv. Jeg har søgt at opstille nogle modeller som kan bruges til analyse og planlægning af undervisning. Jeg har forsøgt at formulere nogle rammer for strukturering af indhold i læreprocesser, og at forholde mig problematiserende og diskuterende til nogle af de store undervisningsområder. Hovedpointen i dette kapitel er at undervisningen må forholde sig *specifikt* til den givne elevgruppe og den givne undervisningssituation og dens indhold, og at en »kagebog« alene af denne grund ville være absurd.

For at sætte lidt kød på denne opfattelse, og for at videreg-

ve noget af mit eget praktiske erfaringsgrundlag som jeg primært har fra arbejdet i uddannelsen, har jeg i *kap. 3* meget konkret beskrevet nogle undervisningsforløb med københavnske bryggeriarbejdere. Disse beskrivelser anskuer undervisningen og læreprocesserne i den i sammenhæng med bryggeriarbejdernes konkrete situation, men også som et spørgsmål om hvilke psykiske og sociale faktorer der kan aktivere i en sådan læreproces som kan gøre den til et element i deltagerens reale erfaringsproces i den her givne forstand. Denne konkrete beretning skulle anskueliggøre hvor ydmyg en rolle jeg egentlig mener undervisning har i menneskers erfaringsproces efter det gode gamle princip om at menneskenes frigørelse og erfaring er menneskenes egen sag (let omformuleret). Til gengæld fremgår det forhåbentlig også hvor meget jeg har lært om voksenundervisning af samarbejdet med bryggeriarbejderne og deres faglige organisationer.

Ud over disse 4 hovedkapitler er der en lille vision til sidst (kap. 5). De kan godt læses hver for sig, men hænger indholdsmæssigt meget sammen. Det opdager man forhåbentlig ved at læse et af dem. Den fulde fornøjelse kræver at man læser dem i sammenhæng.

Jeg har gjort en dyd ud af at skrive på flere sværhedsniveauer: Der er simpel information, udførlige og elementære forklaringer på nogle centrale begreber og pointer som måske er gentagelse for nogen, og så er der nogle hundesvære afsnit som egentlig kræver flere og længere forudsætninger end der var plads til, men som jeg heller ikke mener burde bortredigeres. Læseren må selv sortere lidt og evt. springe over hvis det bliver for elementært eller for abstrakt.

Arbejdet med bogen er især gjort i en periode hvor jeg var knyttet til det uddannelsesforsknings-initiativ, som Statens humanistiske og samfundsvidenskabelige Forskningsråd har iværksat og financieret. Jeg skylder initiativudvalget og rådene tak for disse arbejdsmuligheder.

Jeg tror det var introduktion til indholdet, en fremhævelse af nogle af mine vigtigste gældsposter – andre bliver nævnt undervejs.

Til sidst vil jeg understrege at et par håndfulde kammerater igennem flere års samarbejde og gennem konkrete bidrag til bearbejdningen af dette manuskript er de egentlige producenter af det som jeg så har søgt at sammenfatte.

Kapitel 1

Voksen- undervisningens samfundsfunktion

udviklingen. Voksenuddannelse er et af de vigtige midler hertil.

Andre hæfter sig primært ved de nye *muligheder* som følger af en mindre arbejdstid, når den ny teknologis produktivitetsgevinster bliver udloddet som øget fritid til alle.

Voksenundervisning i bred forstand er en af de mange måder hvorpå vi kan *bruge* den frigjorte tid til at skaffe os et rigere og meningsfuldt liv. I denne forståelse indgår betydningen af voksenundervisningen i den mere omfattende forrestilling om *fritidssamfundet* og fritidskulturen som det næste – måske det højeste? – stadium af samfundsudviklingen, som følger efter velfærdssamfundets relative sociale tryghed.

Den stigende interesse for voksenuddannelse og den affødte interesse for forskning omkring voksenuddannelse markerer dog også en reelt øget bevidsthed om voksnes behov for uddannelse. Og dermed en kritik af at efterkrigstidens uddannelseseksplosion er gået de voksne forbi, og har sat de nuværende voksegenerationer i en uddannelsesmæssig klemme.

Bl.a. på den baggrund er 'Betalt frihed til uddannelse' blevet en mærkesag. Således siger LO om hvorfor man skal have betalt frihed til uddannelse:

Baggrunden for dette krav er, at også på uddannelsesområdet er privilegier skævt fordelt. Disse skævheder er ikke ukendte, men der skal alligevel nævnes et par eksempler:

- 2/3 af LO-medlemmerne har 7 års skolegang eller mindre.
 - I virksomhedernes medarbejderuddannelse bruges betydelige beløb, nemlig omkring 500 mill. kr. Kun 14 % af disse uddannelser går til LO-medlemmerne.
 - Fritidsundervisningen er også skævt fordelt til ugunst for ufaglærte og faglærte. Det skal endvidere bemærkes, at faglige og samfundsbetonede emner kun udgør ca. 10 % af undervisningen.
- (Finn Thorgrimsson i SID: *Viden – et værktøj til forandring*, 1980)

For at få et overblik over hvad det er for nogle komponenter der indgår i dannelsen af »voksenuddannelse« som en selv-

1.1. Voksenundervisning sættes i fokus

Ingen er vel i tvivl om at de højtindustrialiserede kapitalistiske lande står over for store ændringer i arbejdets karakter og fordeling. Under den langvarige økonomiske opgang fra midt i 50'erne til 1974 har vi set overførslen af arbejdskraft til »serviceerhverv« som et overskudsphænomén, en udnyttelse af vores overflod til sociale og kulturelle formål – en forståelse der ikke mindst har hersket i de lande hvor socialdemokrater har spillet en afgørende rolle for udformningen af den offentlige sektor. Med krisen er det selv her blevet tydeligt, at det ikke er den slags nydelige hensigter, som alene bestemmer arbejdskraftanvendelsen.

Hvor vi før så en enorm produktionsudvidelse uden udvidelse af arbejdernes antal – så ser vi nu en mindre produktionsstigning med samtidige nettofall i beskæftigelsen i industrien. Og krisen synes under de herskende politiske forhold kun at kunne overvindes gennem teknologiske spring som øger profitten, og som mindsker beskæftigelsen endnu mere. Kun de velfærdsbevidste borgerlige økonomer i lille Danmark tror fremt – eller naivt – på at vi lokalt kan øge konkurrenceevnen så meget, at både profitten og beskæftigelsen samtidig øges kraftigt.

Det er nok især denne udvikling som har gjort at voksenundervisning af alle betragtes som afgørende udviklingsområde. – Men det sker ud fra nogle ganske forskellige fremtidsvisioner og hensigter.

Nogle ser voksenundervisning som en absolut nødvendig tilpasning til fremtidens krav, især »den nye teknologi« og »de hastige forandringer«. Argumenterne hentes især i arbejdslivet, og i produktionsteknologiens følger for det øvrige liv. Udgangspunktet er at vi er *tunget* til at *tilpasse* os til

stændig og ganske betydningsfuld sektor, med mange delområder, skal voksenuddannelsesmulighederne i det følgende beskrives i et tværgående snit.

Gennem en analyse af nogle af de mange voksenundervisningsområders samfundsmæssige funktion og historiske udvikling vil jeg søge at indkredse hvad det er som driver voksenuddannelsens betydning frem. Jeg vil også forsøge at grave lidt ned under den tilsyneladende »naturlige« opdeling i en lang række voksenuddannelsesområder, som dækker forskellige behov: Hvad er det der har skabt denne opdeling? Hvilken betydning har den?

Og endelig vil jeg se på hvilke muligheder og begrænsninger for »brugerne« af voksenuddannelserne der ligger i dens nuværende struktur og indhold, og hvilke ønsker brugerne kan rejse over for den fremtidige udvikling af voksenuddannelsen.

Voksengenerationens uddannelses-efterslæb

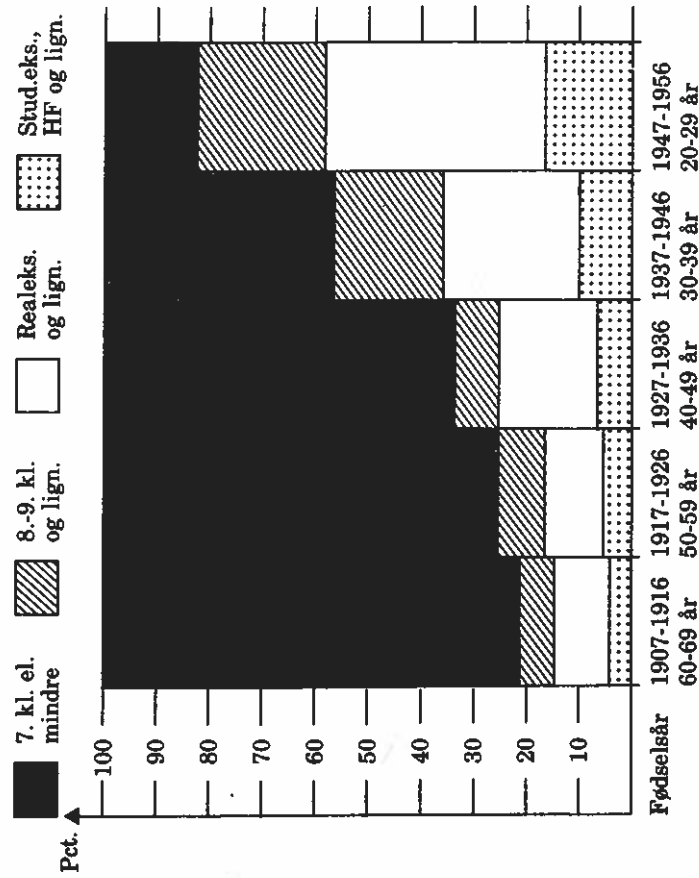
Som en dokumentation af at de nuværende voksne generationer er forfordelte uddannelsesmæssigt har jeg udvalgt et par af de mest illustrative figurer, som godt nok er fra forskellige år, men hovedtendensen er den samme. De kan samtidig give grundlag for et par overvejelser af hvori dette efterslæb egentlig består.

Figur 1 viser fordelingen af uddannelsesniveau hen over aldersklasserne. De yngste befolkningsgrupper ligger betydeligt højere end de ældre. Aldersangivelserne er fra 1976, så man skal nu lægge ca. 10 år til. Det er dem som nu er over 40-45 som er blevet snydt.

Det figuren viser er intet andet end udviklingen i uddannelsessystemet. Man kan nærmest på dato se forlængelsen af grundskolen. Af dem der blev født før 1947 nåede halvdelen at gå ud før den blev realiseret, efter 1947 har den samme halvdel 8.-9. kl. Gymnasieandelen udvikler sig over lidt længere tid. Der er sket en forøgelse allerede i 50'erne, og udviklingen er fortsat i de årgange som er yngre end denne figur.

Erhvervsuddannelsessystemet er blødere i kurverne, derfor er omsvinget »blødere«, men lige så klart.

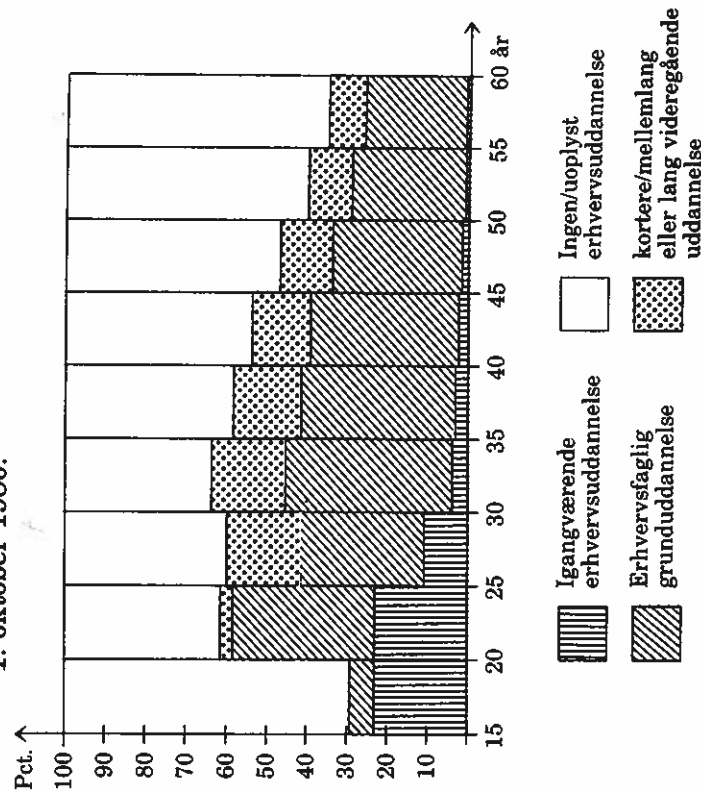
Figur 1: Befolkningen i alderen 20-69 år i 1976, fordelt efter skoleafslutning.



Kilde: A. Mathiesen, 1979, s. 215¹

Figur 2 viser den voksne befolknings erhvervsuddannelsesniveau. Aldersangivelserne er fra 1980, så der skal lægges ca. 5 år til nu. Hvis man ser bort fra den første søjle (de er for unge til at være sammenlignelige) er tendensen den samme: De (nu) under 40-45 årige har en noget bedre andel af erhvervsuddannelse end de ældre. Den mest afgørende størrelse er den erhvervsfaglige uddannelse. Her er det måske især bemærkelsesværdigt at den faglige uddannelse havde sit højdepunkt i årene 1955-60, hvor tabellens 30-34 årige typisk påbegyndte en lærlingeuddannelse – fra 1960 er det gået tilbage her, en nedgang der først er dæmpet og standset gennem etableringen og udbygningen af EFG-uddannelserne. Det er også be-

Figur 2: Andel af 15-59 årige med afsluttet eller igangværende erhvervsuddannelse, fordelt på alder pr. 1. oktober 1980.



Kilde: Poul Hansen, i AOF: Betalt frihed til uddannelse, 1983²

mærkelsesværdigt, at »restgruppen«, den gruppe der ikke får nogen uddannelse ud over den grundlæggende skoleuddannelse, viser langt mindre udsving for alle de årgange der er gået ud på arbejdsmarkedet efter 1950. Der er altså tale om, at en kun lidt udvidet del af befolkningen får en uddannelse der er væsentlig anderledes – delvis *længere*, delvis mere *institutionaliseret* (hvilket man kan sige spejler sig omvendt i det forhold at restgruppen som langtfra er et nyt *fænomæn*, nu optræder som et *problem*).

Sammenholder man imidlertid denne udvikling i erhvervsuddannelsesprofilen med udviklingen i beskæftigelsesstrukturen (hvilket indebærer en serie grove forenklinger!) ser man en meget høj grad af overensstemmelse.

Tabel 1: Den erhvervsaktive befolkning fordelt på erhverv (pct.)

	1950	1960	1970	1975
Landbrug	26	18	11	9
Fremstillingsvirksomhed	27	30	29	26
Bygge- og anlæg	7	7	9	8
Handel og omsætning	13	14	15	15
Transport	7	7	7	7
Adm., liberale erhverv	9	13	20	27
Øvrig servicevirksomhed	9	8	6	6
uoplyst	2	3	2	2

Kilde: Socialforskningsinstituttet/Danmarks Statistik: Levevilkår i Danmark. Statistisk oversigt 1976, tabel 6.11 (uddrag).

Erhvervsudviklingens arbejdskraftflytninger ses i det væsentlige at bestå i følgende: Fra 1950-60 sker der en afvandring fra landbruget til såvel fremstillingsvirksomhed som den offentlige sektor (som tegner sig for hovedparten af væksten i rubrikken »adm., lib. erhverv«). Fra 1960-70 fortsætter afvandringen fra landbruget med samme hast, og den offentlige sektor vokser, men industrialiseringen slår igennem: Trods den samtidige økonomiske vækst stagnerer beskæftigelsen i fremstillingsvirksomhed. Og fra 1970-75 vokser den offentlige sektor på bekostning af såvel landbrug som industri.

Det er fristende at påpege at nettobevægelserne i landbruget og den offentlige sektor opvejer hinanden, og at alt andet stort set ligger fast. Bruttobevægelserne er naturligvis mere komplekse. Skal vi sammenholde med uddannelsesoversigten må det formodes at en stigende andel af den stabile arbejdskraft i handel og omsætning har en faglig uddannelse, og en del af de fagligt uddannede er også havnet i administration, liberale erhverv samt servicevirksomhed. Men det er alligevel slående at grundstrukturen i beskæftigelsesfordelingen i såvel 1950 som 1975 modsvarer kvalifikationsprofi-

len for de år gange der netop er gået ind på arbejdsmarkedet i de to år.

Med andre ord: Hovedindholdet i uddannelsesstruktur- og erhvervs kvalifikationsprofilen modsvarer ændringer i beskæftigelsesstrukturen for befolkningen som helhed. Man kan derfor – i en vis forstand – sige, at uddannelsesstrukturen knap holder trit med udviklingen i beskæftigelsesstrukturen – eller sagt på en anden måde: Den tilsyneladende *højere* uddannelsesstandard følger kun knap med udviklingen i kvalifikationsbehovene.

Man kan endvidere konstatere at der især er sket en udvikelse af erhvervsområder med en stærk formaliseret kvalificering især inden for den offentlige sektor. Formalisering er ikke nødvendigvis det samme som højere kvalifikation. Der stilles anderledes og nok i praksis øgede kvalifikationskrav. – Men man kan ikke sige at den uddannelsesprofil som de yngre har *relativt* til erhvervs krav er udtryk for at de er bedre rustede til arbejdets krav. Det afhænger af en undersøgelse af den aldersmæssige fordeling på erhverv, som ikke foreligger oplyst. – Den mere korrekte sammenhæng er formentlig den at uddannelsessystemet i sig selv har været et af de vigtigste midler til den arbejdskrafttransport som er sket i den betragtede periode. Der er altså snarere tale om at en *del* af dem der befolker de voksende erhvervsområder har fået en dertil indrettet uddannelse (nemlig de unge), men langtfra alle.

Det fjerner ikke det generationsmæssige skævelingsproble m. Det er reelt nok for den voksne. Og det at forskydnin gerne bl.a. går i retning af øget formalisering af kvalifikationskrav skærper problemet for i hvert fald nogle voksne grupper. Men det betyder at problemet ikke skyldes forholdet mellem aldersklassernes uddannelsesmuligheder – det skyldes den hurtighed hvormed ændringerne i erhvervsstrukturen har sat sig igennem – og den enkelte voksnes uddannelsesproblem kan følgelig ikke løses gennem udbygning af voksende uddannelserne slet og ret, som den fordelingspolitiske argumentation antager.

Den er også gal med den tilknyttede forestilling: at voksende uddannelsesområdet er blevet forsømt. Som vi om lidt skal se er der faktisk sket en ret voldsom udvikling.

Problemet om fordelingen mellem generationerne aftegner

to nye spørgsmål som må med: I hvilket omfang retter ændrede samfundsmæssige kvalifikationskrav sig også mod de ældre befolkningsgrupper, og mod beskæftigede inden for de områder der har haft faldende talmæssigt omfang? Er den udvikling, som indtil nu især har resulteret i et højere uddannelsesniveau (længere uddannelse!) for de yngre i *gennemsnit* bundet til udviklingen af nye erhvervsområder, henholdsvis voksende erhvervsområder, eller er den generel? Og hvad er egentlig de nu voksnes interesser i uddannelse: Det forudsættes uden diskussion at uddannelse er godt og ønskeligt, og derfor skal fordeles ligeligt, bl.a. mellem generationerne, men er det hele sandheden om den sag?

Det er som sagt forkert, at der ikke er sket nogen udvikling af betydning inden for voksende uddannelserne i perioden. Voksende uddannelsen har i dag et betydeligt omfang.³

Selvom der også var voksende uddannelse før 1960 hidrører en meget betragtelig del af det nuværende volumen fra arbejdsmarkedsuddannelserne, hvis etablering skete fra 1960. Den fordelingspolitiske argumentation for voksende uddannelse, som dels taler om den generationsmæssige forfordeling, dels om den horisontale, socialt stratificerede uddannelsesfordeling er ikke helt løgn, men man kan måske sætte spørgsmålstegn ved om det ikke er noget andet der rejser interessen for voksende uddannelserne samfundsmæssigt. Det viser sig ideologisk og bagvendt i et af voksende uddannelsesdebattens nøgleord: Livslang uddannelse (og udvikling, som det undertiden tilføjes).

Efterkrigstidens uddannelsespolitiske udvikling har i alle højtindustrialiserede, kapitalistiske lande betydet en uhyre institutionalisering af læreprocesser og en koncentration af dem i barndom og ungdom. »Livets skole« er erstattet af 1/3 liv i »skolen for livet«. Lifelong Education er altså på en gang en selvfølgelighed, som næsten er blevet glemt, men som uddannelsessystemets indre konflikter minder os om. Og samtidig et borgerligt ideal, hvis kritiske potentiale retter sig mod uddannelsens institutionalisering. Arbejdskraftens varestatus kræver at den er »færdig« når den melder sig på arbejdsmarkedet. Udviklingen i produktionen kræver bestandig omstilling.

Men – som i andre uddannelsesdebatter – er det karakteris-

tisk at samfundets krav til individernes holdningsmæssige, kompetencemæssige og geografiske flytbarhed blandes sammen med menneskenes livslange udvikling i en højere enhed, og at uddannelse optræder som et uspecifikt middel i denne sags tjeneste.

Med begrebet »recurrent education« – vistnok en internationalisering af svenske Palmes Återkommande Utbildning – blev diskussionen operationaliseret. – Dels blev noget af det flippede i diskussionens kritik af den institutionaliserede uddannelse kvalt, dels fik den en nok så problematisk drejning i retning af at afkorte grunduddannelserne og til gengæld give institutionerne til opgave at lave små återkommande kurser for voksne.

Diskussionen om *betalt frihed til uddannelse* har – bl.a. fordi den har sin rod i arbejdsmarkedsdebatter og organisationsrisk i ILO – drejet opmærksomheden mod de materielle betingelser for lønarbejderes uddannelsesdeltagelse. Navnlig i den danske import af denne diskussion er den derfor blevet rettet ind på et kompensatorisk synspunkt, hvor det navnlig drejer sig om at skaffe korttidsuddannede lønarbejdere adgang til enhver form for supplerende uddannelse, når de først er i erhverv.

Såfremt det virkelig skulle vise sig at krisen og arbejdsløsheden kan give stødet til etableringen af en »uddannelsesfrieordning« ved overenskomst eller lov i Danmark, er det hvadenten præmisserne omkring erstatningsbeskæftigelse holder stik 80 % eller 25 % et vigtigt skridt fremad. At folk ikke orker at gå på aftenskole efter 8 timers arbejde, indkøb og børnepasning er ikke så mærkeligt. Det er forlængst erkendt i relation til de umiddelbart mest nødvendige uddannelsesaktiviteter for denne gruppe – nemlig de arbejdsmarkedsbetingede omskolings- og efteruddannelsesaktiviteter. En ligestilling af fritidsundervisningen og fagforeningsuddannelse hermed er på den ene side svar på en reel udvikling i de samfundsmæssige kvalifikationskrav, men det vil på den anden side åbne helt nye muligheder for almen og politisk voksenuddannelse, der støtter individuel og kollektiv udvikling og erfaringsdannelse. Det forudsætter imidlertid, at de store materielle hindringer for uddannelsesdeltagelse ikke skygger for at der måske også kunne være andre grunde til at

folk ikke deltager i voksenuddannelse i større omfang, og til at det især er de i forvejen højtuddannede som deltager i almene og samfundsoplysende uddannelser. Hvor der i debatten om lifelong education har ligget ansatser til en radikal kritik af et snævert og bureaukratisk uddannelsesbegreb, der tenderer kravet om betalt frihed til uddannelse til at lade spørgsmålet om indhold og organisering af voksenuddannelserne ligge. I LOs forslag om betalt frihed til uddannelse ligger at alle typer af voksenuddannelse skal være berettigede til denne frihed – d.v.s. specialarbejderuddannelse, efter- og videreuddannelse, fritidsundervisning, fagforeningsuddannelse, kompetencegivende uddannelse som enkeltfagskurser m.v. Omvendt tages der ikke stilling til om disse eksisterende uddannelsesstilbud er tilstrækkelige eller gode nok. Institutionaliseringen af læreprocesser i ungdommen skabte modsigelser – nye institutioner af principielt samme slags skal lappe på dem.

Den fordelingspolitiske argumentation for voksenuddannelse understøtter i sin karakter en sådan løsningsmåde: Den kvantificerer uddannelsesbehovet, og skygger for spørgsmål som

– hvorfor er der en hel del voksne som har forladt skolesystemet hurtigst muligt, og som ikke benytter sig af de faktisk eksisterende voksenuddannelsesmuligheder? Er det kun af økonomiske grunde? Eller er det fordi de ikke har *indset* at de har et behov? Eller ...?

– hvorfor tilspidises behovet for løbende justering af den voksne befolknings kvalifikationer i meget bred forstand – spændende til adfærd, holdninger og måske endog personlighed – netop i disse år? Er det indskutabelt *hvad* det er de voksne har brug for?

Både den fordelingspolitiske argumentation for mere voksenuddannelse, og den *almene* betegnelse »voksenuddannelse« uden indholdsmæssig og pædagogisk specifikation, gør det nemt at få debatten til at svæve og få reformkravene til at løbe ud i sandet. Aktuelt har vi set hvordan en væsentlig del af diskussionen om betalt frihed til uddannelse er blevet forvirret af Dansk Arbejdsgiverforenings konsekvente »jamen, vi har da betalt frihed til uddannelse allerede«.⁴

1.2. Den faktiske voksenundervisning

Både for at få et greb om de samfundsmæssige interesser der ligger bag udviklingen af voksenuddannelserne, og for at få et udgangspunkt for at forstå de ofte modstandsprægede relationer, voksne har til voksenundervisning, må vi forsøge at være mere konkrete.

Den voksne lønarbejders uddannelsesmuligheder

Jeg vil tage mit udgangspunkt i de voksenundervisningsformer som typisk er tilgængelige for en voksen lønarbejder. Jeg vil kun medtage de vigtigste typer af uddannelse, og kun dem som er mere eller mindre direkte møntet på voksne. Dette valg er begrundet i to forhold. For det første er den voksne lønarbejder med et ikke alt for specielt arbejde blandt dem som typisk ikke har fået særlig lang grunduddannelse, og som bruger de eksisterende voksenuddannelsesmuligheder forholdsvis lidt. Der kan f.eks. være tale om en industriarbejder, en håndværker i servicefag eller en kontorassistent e.l. Perspektiverne i voksenuddannelse er i meget høj grad knyttet til netop denne potentielle deltagergruppe.

For det andet er det lønarbejdet som sætter forholdet mellem uddannelse, arbejde og fritid i relief. Det som er særegent for voksenuddannelse i forhold til andre typer af uddannelse er at *deltagernes tid* koster noget. – Eller rettere: at man i højere grad end med andre uddannelsesdeltagere er opmærksom på at deltagerne er underlagt et produktionskrav, fordi dette ikke typisk klares gennem forsørgelse (børn og unge), eller udskydelse (unge der optager lån, og/eller lever på en pind) og fordi man ikke generelt kan forvente at voksne vil klare det gennem dobbeltarbejde (evt. tredobbelt arbejde) sådan som unge studerende m.fl. typisk gør det. De deltagere som allerede befinder sig i arbejde eller på arbejdsmarkedet profilerer denne særlige økonomiske sammenhæng klart og typisk.

Hvis vi tager udgangspunkt i den voksne lønarbejders situation eksisterer der i dag i store træk følgende uddannelsesmuligheder:

a) *Jobtræning og efteruddannelse på virksomhederne*, foregår i arbejdstiden med normal løn eller en fast timeløn, omfatter alene den arbejdsmæssigt nødvendige tillæring. Arbejderne har ingen rettigheder i den forbindelse – knap nok til at nægte at deltage.

Indholdet i uddannelsen er – i hvert fald som hovedregel – snævert forbundet med den arbejdsproces, som vedkommende udfører eller forventes at skulle udføre i fremtiden. Medarbejdernes indflydelse på indhold, deltagelse m.v. begrænses til den almindelige mulighed for at påvirke personalespørgsmål via samarbejdsudvalg m.v. som varierer meget fra virksomhed til virksomhed, og fra branche til branche. For funktionærer og ledere kan denne uddannelse dog have en helt anden karakter – belønning, socialt gode o.lign.

b) *Arbejdsmarkedetsuddannelser (AMU)*. For ufaglærte: specialarbejderuddannelse, for faglærte: efteruddannelse, samt omskoling. Foregår på særlige skoler. Man får en kursusgodtgørelse, beregnet ud fra dagpenge-satserne ved ledighed og sygdom, forhøjet op til 125 %, fra det offentlige som erstatning for løntab. Deltagelse er frivillig, om end arbejdsløse undertiden næsten ikke kan nægte, hvis de bliver henvist til uddannelse i forbindelse med kommende arbejdsmuligheder. Der er ingen sikring af arbejdspladsen for beskæftigede med mindre uddannelsen sker efter aftale med arbejdsgiveren. Arbejderne har ringe eller ingen indflydelse på indholdet ud over det, som ligger i at vælge et tilbud.

Udbuddet besluttes af Direktoratet for arbejdsmarkedets uddannelserne efter indstilling fra branchevis nævn med repræsentation fra arbejdsmarkedets parter. Udgangspunktet for opgørelse af behovet er arbejdskraftbehov – d.v.s. behov for ændrede kvalifikationer, for branchemæssig eller geografisk tilførsel af arbejdskraft etc.

I praksis er lønmodtagernes repræsentation i denne beslutningsproces temmelig defensiv, knyttet til sikringen af arbejdspladser, mens der kun i ringe grad gøres selvstændige uddannelsesinteresser gældende.

Til denne kategori kan man måske også føje *voksenlær-*

linge, selv om de formelt hører til under lærlinguddannelseslovgivningen. Deres reelle funktion og deres betingelser har megen lighed med efteruddannelse og omskoling.

c) *Den prøveforberedende enkeltfagsundervisning* foregår i fritiden, uden lønerstatning. Det er en undervisning der i sit indhold er bestemt af det grundlæggende uddannelsessystems (førstegangsupuddannelsens) eksamenskrav, men i sin organisation og tilrettelæggelse tilpasset voksne. Det påhviler amterne at planlægge og dække behovet og i praksis er de store kursuscentre amtslige. Undervisningen afholdes både som dag- og aftenundervisning. Arbejdsløse har ret til at deltage i indtil 12 skematimer/uge i dagtimerne uden at fortabe dagpenge, og deltagelse i prøveforberedende (og anden kompetencegivende) uddannelse om aftenen berører heller ikke dagpengene.

Det er kompensatorisk uddannelse, som deltagerne søger enkeltvis, privat – nogle med social opstigning som sigte, andre med helt andre mål (omverdensorientering, personlig udvikling og afklaring, sabbatår). Selv om deltagerne kommer enkeltvis, og undervisningen oftest foregår i små enheder – et hold hænger normalt ikke sammen til mere end ét fag – kan der dog ligge en ikke uvæsentlig deltagerpåvirkning på det enkelte hold afhængig af vedkommende lærer.

d) *Frivillig voksenundervisning* er langt den mest brogede type voksenuddannelse. Det fælles er, at den foregår i fritiden, uden adgang til lønerstatning, mens det offentlige betaler hovedparten af driftsudgifterne, og en mindre del betales af deltagerne selv i form af et deltagergebyr.

Der er undervisningstilbud af enhver art fra en lang række arrangører, dog med hovedvægten på hobbybetonede og (re)kreative emner samt enkelte andre sællærer, f.eks. fremmedsprog. Deltagernes indflydelse formidles altså via markedsmekanismen, og det er nærliggende at påpege den tilnærmelse til »supermarkedet« som præger den frivillige voksenundervisning. Den oprindelige tilknytning til de folkelige bevægelser er ofte svag. Der ligger naturligvis her – i endnu højere grad end i den prøveforberedende

undervisning – en mulighed for at den anonyme skare, når den engang er samlet under betegnelsen »hold 119 B« med en lærer, præger undervisningens tilrettelæggelse og indhold. Men det er i så fald på trods af strukturen.

e) *Højskolerne* udgør et særligt kapitel inden for dette område. Også de har en stærk historisk tilknytning til de folkelige bevægelser, og de er måske i kraft af deres arbejdsform mindre bevægelige i retning af en supermarkedsfunktion. Det har i nogle år truet med at koste en del af dem livet, og forsøgene på at orientere sig i forhold til en ny tid har udløst indre strid. Men man kan måske sige at højskolerne indre træghed har vist sig at kunne vendes til en pædagogisk styrke i en periode hvor ganske mange er kørt træt i netop nogle af de mekanismer som højskolerne (heller) ikke rigtig har kunnet tilpasse sig: Kommercialiseringen af hverdagslivet, opsplitning, fremmedgørelse. Det er næppe nogen tilfældighed at højskolerne har kunnet ekspandere bl.a. på grundlag af henvisninger fra sociale instanser, marginaliserede gruppers behov for at prøve noget »helt andet« m.v. For både højskoler og den almindelige frivillige voksenundervisning gælder det nok at der er sket en tilvækst i forbindelse med udviklingen af det nye venstre og græsrodsbevægelser som på forskellige niveauer har genoplivet denne frivillige voksenundervisnings historiske karakter, som en aktivitet der udspringer af deltagerens kollektive engagement i en sag eller en bevægelse. Men det er dog stadig kvantitativt set en mindre del af området.

f) *Fagforeningsuddannelse*. Omfatter både centrale kurser (hvoraf Fagbevægelsens Interne Uddannelser – FIU – udgør langt det største og vigtigste aktivitetssområde), som er i høj grad forud strukturerede, og mere eller mindre lokalt tilpassede kurser. De kan være udformet i samarbejde med deltagergruppen, glidende over til strukturerede diskussionsmøder. FIU udgør et helt uddannelsessystem for (nyvalgte) tillidsmænd, hvoraf dog de færreste gennemfører mere end de første par trin (forbundskursus og grundkursus hver på 2 uger). Men der er en omfattende kursusvirksomhed på alle niveauer, som reelt er knyttet til funktionen

ner som tillidsmænd og fagforeningsaktivitet. Driftsudgifterne betales normalt af fagforening eller klubkasse, mens dagpenge og diæter varierer. Det er almindeligvis klubben eller lokalafdelingen der bevilger deltagelsen og evt. dækning af løntab, og deltagelse er normalt knyttet til, at man er fagligt aktiv, dog ikke nødvendigvis i formel forstand.

g) *Sikkerhedsrepræsentantuddannelse* er i henhold til arbejdsmiljøloven en ret, hvorunder sikkerhedsrepræsentanterne opretholder fuld løn. Det er en meget fastlagt uddannelse af kort varighed (32 timer). I praksis har arbejdsgiverorganisationerne overtaget hovedparten af denne virksomhed ved hurtigt at udbygge en kursuskapacitet på området, men også lønmodtagerorganisationerne står som arrangør af en del af kurserne.

Så kommer lidt uden for denne systematik:

h) *Daghøjskolerne*, som oftest er organiseret under fritidsundervisningsreglerne, men evt. med betaling af deltagergebyr gennem kommunen e.l. Daghøjskolernes særlige funktion knytter sig til arbejdsløsheden: Det er som regel ledige som bruger dem, rekrutteringen foregår i høj grad via AF-kontorer m.v. og kommunernes motiver til at støtte ud over det lovpligtige ligger i at det er ledige som bruger dem.

Det er ikke kun i forhold til de materielle betingelser daghøjskolerne falder i en særlig kategori: De har oftest højskolepræg (alment personlighedsudviklende og orienterende), men foregår på hjemstedet (typisk 6 timer pr. dag i 2-4 mdr.). Der er også grund til at deltagermotiverne er anderledes: Det forhold at daghøjskolerne organiserer en samlet situation som både omfatter undervisning og socialt samvær betyder i ledighedssituationen at deltagerens motivation er både bredere og mere uspecifik end inden for fritidsundervisningen i øvrigt.

Daghøjskolerne har bredt sig eksplosivt, så der nu er over 100 af dem, af vidt forskellig størrelse og karakter.⁵

Det er karakteristisk at adgangen til voksenuddannelse

knytter sig til lønarbejdet: Det man kan opnå på rimelige sociale vilkår er kvalificering til det arbejde man har, eller kvalificering som af arbejdsmarkedshensyn udbydes. Resten er en privat sag. I det omfang de faglige organisationer magter det kan de organisere uddannelse for deres medlemmer, som i større eller mindre grad tager udgangspunkt i deres fælles erfaringer. Hidtil har de stort set kun magtet at gøre dette for så vidt angår organisationsrepræsentanter (tillidsfolk, klubbestyrelsesmedlemmer etc.). Oplysningsforbundene er private sammenslutninger, som nok har en kollektiv basis (i nogle tilfælde), men som i realiteten har fungeret som konkurrerende supermarkeder, der henvender sig til en anonym og individualiseret forbruger. Enhver sammenligning med Brugsen ...

Den enkeltperson der privat har ambitioner om social opstigning eller ønsker at lære mere kan påbegynde en prøveforberedende voksenundervisning. Alle disse typer af voksenundervisning stiller den enkelte voksne over for et privat og individuelt tilbud og betingelserne er at man selv kan organisere sin studievirksomhed og gennemføre den i sin fritid, henholdsvis selv finansiere nedsat arbejdstid e.l.

Andre befolkningsgruppers uddannelsesbetingelser

Det var uddannelsesbetingelserne for den voksne kortuddannede beskæftigede lønarbejder. Til sammenligning lidt om nogle andre befolkningsgruppers uddannelsesbetingelser.

Først og fremmest er der en hel del erhvervsgrupper som i kraft af deres arbejdes særlige karakter og til dels i kraft af særlige lukkede faglige delarbejdsmarkeder har en række særftaler om efter- og videreuddannelse. Det gælder etatsområderne (hvor det også omfatter grunduddannelsen). Det gælder nogle af professionsuddannelserne (pædagoger, lærere, socialrådgivere, læger, m.m.fl.). Dertil kommer at det inden for disse områder er almindeligt at de faglige organisationer ikke blot varetager fagforeningsmæssig uddannelse, men også faglig efter- og videreuddannelse.

Dernæst er der en del *ledende og mellemledende* medarbejdergrupper som har en temmelig udstrakt adgang til at gennemføre efter- og videreuddannelse i arbejdstiden, og med

udgifterne betalt – og hvor grænserne for hvad der er erhvervsmæssigt relevant er langt mindre rigide end når det drejer sig om de »menige« medarbejderes kursusdeltagelse i eller uden for virksomheden.

Mere interessant er måske de *mindre privilegerede* befolkningsgrupper som ikke befinder sig i de karakteristiske lønarbejdersituation som er profileret foran.

Først og fremmest er der de *arbejdsløse*. Principielt er de stillet på samme måde som de beskæftigede, bortset fra at intern jobtræning ikke kommer på tale. De står til rådighed for arbejdsmarkedet i deres arbejdstid, og kan her søge arbejdsmarkedsuddannelser på tilsvarende betingelser som beskæftigede. Og de kan for egen regning deltage i undervisning i deres fritid, der defineres som tiden efter kl. 17! Der ligger i denne situation en række kunstigheder og grænsetilfælde for det arbejdsmarkedssystem vi har, som har gjort det nødvendigt at indføre en række særlige ordninger. Deres primære effekt er at begrænse de arbejdsløses uddannelsesmuligheder – de kan f.eks. ikke tilmelde sig en kompetencegivende uddannelse på fritidsbasis, hvad en fuldtidsbeskæftiget kan (og i praksis ofte gør) bortset fra de ganske få som er helt baseret på aftenundervisning. Der er begrænsninger på hvor meget almenkompetencegivende undervisning (f.eks. HF enkeltfag) en arbejdsløs må gennemføre, hvis blot en time af det foregår i dagtimerne – hvor en beskæftiget med flekstid eller forskudt arbejdstid eller blot tidligt arbejde – er langt friere stillet.

Hjemmegående husmødre og andre uden for arbejdsmarkedet er fuldstændig frit stillet – de skal også selv betale. Jobtræning og fagforeningsuddannelse falder naturligvis udenfor. Selvstændige næringsdrivende (håndværkere, butiksindehavere o.l.) ligeledes. Men for dem vil det i praksis – snarere end arbejdsmarkedsuddannelser o.l. – være efteruddannelse i brancheorganisationsregi, eller arrangeret af leverandører, indkøbsorganisationer o.l. som kan have interesse. Landbruget har en omfattende kursus- og uddannelsesvirksomhed som foregår inden for såvel fritidsundervisningslovgivningen, højskolelovgivningen som for egen regning. Og landbruget har som et af de få selvstændige erhverv en statslig understøttet »uddannelsesfrihed« idet der findes en vi-

karpulje for landmænd der driver deres bedrift alene.

Forsvarets ansatte har også nogle ekstra gode uddannelsesmuligheder.

Forholdene for de tilgrænsende grupper afviger egentlig kun fra forholdene for voksne lønarbejdere på punkter der kan sammenfattes under deres forhold til *arbejdsmarkedet*, altså deres forhold til lønarbejde.

Det er tilsyneladende såre enkelt: Det synes at være i overensstemmelse med almindelig borgerlig ret og rimelighed: Man må selv betale hvad man gør for sin fornøjelse eller hvad man gør som en investering i fremtidigt arbejde og erhverv, mens man får betalt hvad man skal lære for at passe sit nuværende arbejde. – Og samtidig bekræfter det den fordom som mange af os nærer, nemlig at det er »erhvervslivets interesser« som dominerer indretningen af uddannelsessektoren. Alligevel er det lidt mere kompliceret: grænserne mellem hvad der er erhvervsmæssigt og hvad der er »privat« er ikke altid klare, og staten betaler jo driftsudgifterne både til den erhvervsmæssige uddannelse (AMU), til fritidsundervisning (delvis) og til almen kompetencegivende uddannelse.

Vi skal derfor i næste afsnit se lidt nærmere på voksenuddannelsernes økonomi, og på de samfundsmæssige betingelser for udviklingen i enkelte hovedsektorer i voksenundervisningen. Her vil jeg slutte med nogle data om hvordan folk rent faktisk bruger voksenundervisningsmulighederne.

Udnyttelse af voksenundervisning

Den første tværgående registrering af befolkningens deltagelse i voksenundervisning ligger i Socialforskningsinstituttets undersøgelse fra 1964, *Fritidsvaner i Danmark* (P.H. Kühl m.fl. 1964). Den viste at ca. halvdelen af den voksne befolkning på et eller andet tidspunkt havde deltaget i voksenundervisning, heraf havde 5 % været på højskole.

En registrering af hvem som inden for den sidste uge havde deltaget i noget gav et indtryk af aktivitetens fordeling. Det havde 10 % i snit, men med et par markante differentieringer: 30 % af de 15-19 årige havde – vi er tilbage på det tidspunkt hvor den grundlæggende skoleuddannelse endnu var

kort – 13 % af kvinderne mod 8 % af mændene. Kvindernes relativt høje aktivitetsniveau har holdt sig siden.

Fra levevilkårsundersøgelsen kan man få et temmelig detaljeret indtryk af de forskellige befolkningsgruppers uddannelsesaktivitet, og dens retning.

Tabel 2: Personer i alderen 20-69 år, fordelt efter uddannelsesaktivitet inden for det sidste år, opdelt på køn og alder, arbejdsstilling og socialgruppe, stilling uden for erhverv samt erhvervsuddannelse. 1976.

	Ingen uddannelsesaktivitet		Almen eller fritidsorienteret undervisning		Erhvervsorienteret undervisning mv.		I alt	Antal svarpersoner
	%	%	%	%	%	%		
Socialgruppe I + II:								
a Selvstændige	64	8	28			100		84
b Funktionærer	49	9	42			100		370
Socialgruppe III:								
a Selvstændige	83	6	11			100		459
b Funktionærer	52	13	35			100		429
Socialgruppe IV:								
a Selvstændige	78	20	2			100		127
b Funktionærer	65	15	20			100		785
c Faglærte arbejdere	77	6	17			100		351
Socialgruppe V:								
Ufaglærte arbejdere	85	9	6			100		1008
Selvstændige i alt	79	9	12			100		671
Funktionærer i alt	58	13	29			100		1585
Arbejdere i alt	83	9	8			100		1358
Uden for erhverv	75	11	14			100		1550
Erhvervsuddannelse:								
a Længerevarende teoretisk uddannelse	46	10	44			100		325
b Teoretisk uddannelse af kortere varighed	57	15	28			100		323
c Lærings- og EFG-uddannelse	70	12	18			100		1779
d Kortvarig uddannelse	70	18	12			100		236
e Tillæring	82	8	10			100		125
f Ingen erhvervsuddannelse	86	10	4			100		2366
Samtlige	75	11	14			100		5166

Kilde: Levevilkår i Danmark, 1980.

Tabellen viser tydeligt:

– at voksenundervisning særlig søges af folk der i forvejen har mest uddannelse (tabellens nederste blok, især venstre søjle)

– at det især er funktionærgruppen som deltager i voksenundervisningen,

– at arbejderne og de selvstændige erhvervsdrivende er fælleles om at forsøge den almene og fritidsorienterede undervisning,

– at de selvstændige i socialgruppe I-II (formentlig i høj grad de langvarigt uddannede) er godt med hvad angår erhvervsorienteret undervisning, og

– at tilsvarende de faglærte er betydeligt mere aktive i erhvervsorienteret undervisning end de ufglærte arbejdere.

En detalje som det at de selvstændige i socialgruppe IV er langt mere aktive i almen og fritidsorienteret undervisning end dem i højere socialgrupper kræver lidt mere tolkning: Antagelig hænger det sammen med at det er her de kortuddannede selvstændige fylder, og at de altså i modsætning til arbejdere med samme uddannelsesbaggrund føler et behov for *almen* uddannelse – antagelig!

Endelig viser tabellen jo det, at aktiviteten ud fra et nøjternt overblik ikke er særlig høj – 3/4 deltager ikke i noget, og det i vores uddannelses- og kursusorienterede Danmark! Og kun de højeste funktionærer overhovedet deltager i noget for mere end halvdelens vedkommende – og det er akademikerne, som har veludbyggede efteruddannelsessystemer: 42 % deltager i erhvervsorienteret undervisning. – Nogenlunde samme fordeling findes i gruppen med længerevarende teoretisk uddannelse, som naturligvis er stærkt overlappende med de højere funktionærer.

Voksenuddannelsen er eksploderet i omfang og betydning. Men der er ikke tale om at det er et fast indarbejdet led i dagliglivet for flertallet. Det er det som er udgangspunktet for den aktuelle politiske interesse.

En række af de iagttagelige træk lader sig let forstå i lyset af uddannelsesbetingelser, nogle lader sig forstå i lyset af erhvervenes forhold, men det synes svært at få det til at forklare det hele. En faktor som erfaringer med uddannelse, herunder positiv/negativ betydning af uddannelse i ens hidti-

dige livsløb, kan være en af de faktorer som vi ikke kan se umiddelbart.

Arbejdere ser i modsætning til mellemlagene og funktionærerne ikke uddannelse som den vigtigste vej til at opnå indsigt i og kontrol med deres situation. Det har sin baggrund i kombinationen af *negative uddannelseserfaringer* (en undertrykkende skolegang) og fravær af *positive erfaringer*.

Interessen i uddannelse er oftest meget ringe, og i det omfang den eksisterer, struktureret af de sammenhænge, hvor uddannelse fremtræder som anvendeligt i andet geled: Som (nødvendig) *vedligeholdelse af salgbarheden af ens arbejdskraft* (faglig efteruddannelse, omskoling, jobtræning internt på en arbejdsplads ved teknikændringer, røkeringer af arbejdere etc.) eller som led i *rekreation fra arbejdet*. De nævnte træk udgør de klassebestemte fællesefaringer, men der findes modgående tendenser: Faglærte vil ofte have erfaret netop mesterlæren og den faglige uddannelse som en vej til en relativ beherskelse af arbejdsituationen og til en selvbevidsthed, et forhold der også kan spores i deltagelse i erhvervsorienteret undervisning. Det kan gå på, at man har erfaret eller i hvert fald øjnet muligheden af social opstigning gennem uddannelse. Denne erfaring gør sig nok i ret stor udstrækning gældende på arbejdernes børns vegne, og er med til at konstituere den socialdemokratiske arbejderbevægelses ambivalente forhold til uddannelse i traditionel forstand. Men den kan naturligvis også knytte sig til et personligt perspektiv og omsættes i, at de pågældende deltager i opstigningsgivende, lønfremmende eller »prestigegivende« uddannelsesaktiviteter. Andre har et konkret behov for viden i forbindelse med f.eks. faglig eller politisk aktivitet.

Ser vi bort fra undtagelserne er uddannelse i arbejderens erfaring delt op i et *instrumentaliseret* område, som primært vedrører vedligeholdelsen af erhvervsvenen, og et *konsum-*område, der primært vedrører fritidsaktiviteter. Dette er på det socialpsykologiske plan følgen af en individuel og kollektiv erfaring med, hvad uddannelse og viden kan bruges til, og altså følgen af den opdeling, et kapitalistisk samfund foretager af arbejderens i: en *vare*, der skal holdes vedlige – noget som arbejdsgiverne eller til nød staten tager sig af – og en

privatperson der da gerne kan bruge sin tid til at blive klogere for egen regning.

Trods de negative uddannelseserfaringer formulerer arbejdere og arbejderbevægelsen her og der krav til uddannelse og kundskabsudvikling, som rækker ud over denne opdeling: I faglig og politisk skoling ligger både den interessebestemthed, som følger af at være arbejder i et klassesamfund, og ønsket om en mere almen orientering og indsigt i egen situation. Og i en del af fritidsundervisningen ligger skabende og aktive ambitioner, der i virkeligheden rækker ud over den konsumtionsrolle, som fritidsundervisningen samfundsmæssigt er tillagt. Konkret er sådanne videregående ambitioner nok næsten altid til stede som momenter i den enkeltes motivation for at deltage i uddannelse, hvad enten det drejer sig om erhvervsmæssig eller anden uddannelse. Når det borgerlige samfund deler tilværelsen op, prøver folk selv på at få den til at hænge sammen.

Man kunne kalde det et krav om »arbejderdannelse« eller blot et krav om en uddannelse og kundskab, der kan bruges til at få sammenhæng i hverdagens erfaringer.

Når det borgerlige uddannelses- og oplysningsvæsen tilmåler folk en abstrakt »menneskelig« almindelig, slår klasseerfaringer og interessebevidsthed til gengæld alligevel igennem i en eller anden form. Arbejderbørnene forlader typisk skolesystemet hurtigst muligt, eller søger erhvervsuddannelse der er snævert kvalificerende (kan *bruges* til noget).

I voksenundervisningen viser kravet om »arbejderdannelse« sig i de typer af aktiviteter, man foretrækker henholdsvis forsøger eller i form af den måde, man beskæftiger sig med dem på.

Ser man på voksenundervisningsmulighederne under et, er det karakteristisk, at det ikke giver særlig gode rammer for denne arbejderklassebaserede (selvud-)dannelse eller erfaringsudvikling, hverken materielt eller indholdsmæssigt.

Arbejde, privatliv, ydelse og nydelse, er delt op også i uddannelsesstrukturen. Politisk og samfundsmæssig uddannelse foregår i en særlig løsrevet fritidssammenhæng og ikke sammen med dem, man samfundsmæssigt står sammen med. Selv fagforeningsuddannelsen er oftest en instrumentel tilg-

nelse af færdigheder og kundskaber, som er nødvendige for at udføre en ganske bestemt på forhånd fastlagt funktion i fagbevægelsen, og en samtidig indprentning af holdninger og målsætninger, som fagbevægelsen har (på forhånd).

Derfor er den lave arbejdsdeltagelse i grunden ganske forståelig. Kun gennem erfaringen af at uddannelse kan være *noget andet* end dette kan man forvente en ændret tilbøjelighed til at søge voksenundervisning.

1.3. Voksenuddannelsens samfundsmæssige funktion

I et kapitalistisk samfund er udvikling af menneskelig kunsten og viden og øvrige egenskaber ikke bare *personlig udvikling* som den borgerlige hverdagstænkning opfatter det, og som det både i pædagogisk og psykologisk tænkning omkring læreprocesser reproduceres.

Det er samfundsmæssigt set udvikling af evne til at *arbejde*, til at *reproducere sig selv* og til at kunne fungere *socialt* iøvrigt. Og behovet for denne evne er ikke kun noget der er kvantitativt afhængigt af samfundsudviklingen, det er også kvalitativt bestemt af samfundets produktion, teknologi, arbejdsdeling, bo- og samlivsstrukturer, politiske og kulturelle udvikling.

Med den kapitalistiske udvikling af arbejdet til *lønarbejde* og af den menneskelige arbejdskraft til en vare som udveksles på et marked udvikles nogle nye modsigelser, sammenholdt med de samfund hvor det var selve mennesket der kunne besiddes som træl, livegen e.l. Menneskenes *relative frigørelse* som individer i det borgerlige samfund, men uden midler til reproduktion uden lønarbejde definerer den særlige modsætning som bestemmer arbejdslevnen eller kvalifikationen. For på den ene side er det en personlig egenskab, en evne som er uadskillelig fra sin bærer, og oftest stærkt integreret i hans/hendes hele person.

På den anden side er arbejdskraften og dermed arbejdslevnen, en vare som skal sælges for at kunne bruges.

Udviklingen i samfundets produktions- og reproduktionsformer har stillet ændrede – og større – krav til hvad det enkelte individ skal kunne og vide. Men at denne kompeten-

ceudvidelse først og fremmest har fået karakter af offentligt financieret institutionel uddannelse er bestemt af arbejdskraftens varestatus. Kvalifikationens binding til det enkelte individ, og den lange tid det tager før den er udnyttet, gør det vanskeligt at uddanne på privatkapitalistisk basis. I første omgang er det sket under delvist samfundsmæssiggjorte forer, gennem bl.a. laugsregulerede uddannelser og lignende private, men kollektive og samfundsmæssigt organiserende sammenhænge. Men de offentlige institutioner og kasser har i stigende grad måttet overtage uddannelsesfunktionen.

Arbejdskraftens status som frie borgere, med pligt til at melde sig på markedet i »færdig« tilstand, og nødvendigheden af at knytte en privat forsørgelse til uddannelsesperioden, har formentlig været afgørende for at behovet for forbedret kvalificering først og fremmest har kunnet slå igennem som en udvidelse af ungdomsuddannelserne.

Indholdsmæssigt har samfundsmæssiggørelsen haft karakter af »mere teoretisk uddannelse« – denne abstraktionsproces, en adskillelse af almene/generelle uddannelseselementer fra konkrete videns- og færdighedselementer med specifik samfundsmæssig reference kan formentlig betragtes som et produkt af på den ene side en særlig formning af de tidlige borgerlige institutioner for uddannelse og forskning, som danner ophavet til fagstruktur og pædagogisk grundopfattelse i hele vores grundlæggende skolesystem – og på den anden side den videnskabeliggørelse af praktisk problemløsning som især den industrielle teknologiu udvikling har forment. Jeg vil ikke gå ind på forholdet mellem disse faktorer her som forklaring på den »mere teoretiske uddannelse«.

Den *form* som uddannelsesekspansionen i efterkrigstiden har haft, nemlig som en omfattende udbygning af førstegangsuuddannelserne og en omdannelse til offentlige institutioner af næsten al uddannelse, er altså bl.a. bestemt af selve kvalifikationens samfundsmæssige underordning under *lønarbejdets* form.

Kombinationen af den form for udvidelse af den samfundsmæssige kvalificering som vi har været vidne til i alle de højkapitalistiske samfund i efterkrigstiden, og kvalifikationens langsigtede karakter, fremkalder den *kvalifikationsklemme* som vores samfund i dag synes at stå i i forhold til

voksenuddannelserne. På den ene side er der et stærkt stigende behov for supplerende kvalificering i hele livsløbet, på den anden side er hele vores uddannelsessystem, og vores uddannelsesfinansiering gearret efter én grundlæggende almen uddannelse som en tilstrækkelig og varig kvalificering. På sin side fører det konsekvenser for arten af voksenuddannelsen med sig.

Som før nævnt er der nok nogle der har øjnet en hurtig genvej i form af en afkortning af grunduddannelserne, og en tilsvarende forøgelse af kurser for voksne (återkommande utbildning) – en idé der også herhjemme har spillet en rolle for f.eks. en række socialdemokraters tænkning.

Problemet er reelt, men løsningen er forkert: Den ser for det første helt bort fra indholdsmæssige aspekter. Dem skal jeg lidt senere vende tilbage til. Der er tale om en underbygning af en fordelingspolitisk forståelse med en kvalifikationsbehovsargumentation, som er overfladisk på samme måde: ved at tænke i uddannelse som ensartede kvantitative enheder (varer?) – for det andet, så er denne uddannelsesstærkning nok bundet i en prioriteringsovervejelse inden for rammerne af en finanspolitisk ramme. Det er for så vidt karakteristisk for borgerlig (uddannelses)økonomi, at udgifter og »indtægter«, benefits, skilles ad, og at den *kvalitative* sammenhæng mellem udgifter til uddannelse og kvalifikationens nytteværdi ikke kan begribes i deres faktiske komplekse sammenhæng med samfundsudviklingen.

Man kan måske mere frugtbart stille problemet alment på følgende måde:

– er det grundlæggende uddannelsessystem (førstegangsuuddannelserne) *indholdsmæssigt* og i sin *institutionelle form* optimal, og hvis ikke: hvilke pædagogiske, organisatoriske og faglige reformer/udviklinger skal der til for at det kan være basis for en løbende kvalifikationsudvikling livet igennem (at *afkorte* uddannelserne *hjelper* jo selvsagt kun hvis de er *entydigt skadelige*!)

– Hvad er det for kvalifikationsudviklinger i det voksne liv som skal fremmes – et helt igennem politisk problem som vi vil få lidt kød på i det følgende afsnit – og endelig:

– hvilke organisatoriske og økonomiske rammer kan en sådan voksenuddannelsesstrategi realiseres i – underforstået

at de eksisterende næppe i sig selv vil være tilstrækkelige.

Den aktuelle diskussion gennem fordelingspolitiske argumenter formulerer behovet for voksenuddannelse som et *kompensatorisk* behov, hvis samfundsmæssige fornuft er helt uafklaret – og for øvrigt også dets kvalitative betydning *for de voksne* potentielle deltagere. Ovenstående formulering af det almene problem er et udkast til en kvalitativ konkretisering af problemstillingen. Det vil i de næste afsnit blive fulgt op med en mere historisk konkret undersøgelse af voksenuddannelsens udvikling og nuværende funktion.

1.4. Den almene voksenuddannelses udvikling

I oversigten over den voksne lønarbejders uddannelsesmuligheder i dag omtales fritidsundervisningen som et supermarked for fritidsinteresser, hvis basis i de folkelige bevægelser næsten er usynliggjort.

Aftenskolen

I det følgende vil jeg gå tilbage i forhistorien⁶ til denne situation, hvor fritidsundervisningen nok har foregået i fritiden, men har haft ganske anderledes samfundsmæssige funktioner.

Den første aftenscole indførtes på landet sammen med skoleloven 1814, og var tænkt som et supplement til denne for de 14-18-årige. Det var statsmagtens forsøg på at give almenen elementære kulturteknikker og en moralopdragelse – et led i den reform fra oven som landboreformerne i slutningen af 1800-tallet var. Men det er stort set undtagelsen der bekræfter en regel om at voksenundervisning og folkeoplysning *ikke* er grundlagt fra oven. By-aftenskolerne kom meget senere til, og som regel på privat eller i hvert fald lokalt initiativ (kommunerne kom delvis med i disse initiativer). Det var til gengæld egentlig voksenundervisning.

En lang række af disse aktiviteter rettede sig mod arbejderne, ikke mindst de faglærte. I flere byer var det fagforeningerne som tog initiativ til aftenskolerne, ofte i samarbejde med kommunerne. Deltagerne betalte gebyr, fagforeningerne

og kommunerne dækkede dele af udgifterne, mens statstilskud først dukkede op i 1905, altså næsten hundrede år efter land-aftenskolen, og da kun til købstæderne.

Initiativtagerne til byaftenskolerne var ofte skolelærere og andre åndsarbejdere, og det er næppe helt forkert at sige, at nationalliberale kredse med borgerlige oplysningsintentioner prægede aftenskolevirksomheden i slutningen af forrige århundrede. Blandt de mere specielle initiativer kan nævnes Studentersamfundet, med foredrag og skoleundervisning fra 1882, som havde 1500 elever i 1896, og som havde arbejderne som deltagergruppe, især faglærte arbejdere og syersker. Folkeuniversitetsforeningen dannedes af en række foreninger, heriblandt fagforeningerne, men fik i praksis hurtigt andre grupper som de væsentlige kunder.

På landet var aftenskolen et helt undervisningsprogram for unge med et fast indhold. En tilsvarende pakkeløsning gjaldt for nogle af de første ungdomsskoler som blev oprettet i byerne på kommunalt initiativ – delvis som dagskoler. By-aftenskolerne der havde voksne som målgruppe, indeholdt nogenlunde de samme elementære skolefag og praktiske fag, men her var der ingen sammenkædning af fagene før 1921/22. På dette tidspunkt begynder en mere aktiv statsintervention og så i voksenundervisningen: Man ønskede nu at sikre at aftenskole-deltagelsen også kom til at omfatte nogle elementære kulturteknikker, når man i øvrigt opsøgte praktisk nyttebetonede fag som husflid og håndgerning.

I 1930 samlede man både land- og by-aftenskolerne i en fælles lov for aften- og ungdomsskoler. Den opgav sammenkædningen af fag, men opregnede en positiv liste over fag som aften- og ungdomsskolerne kunne tilbyde. Heri lagde man stor vægt på de grundlæggende praktiske nyttefag (husgerning, sløjd), men nu udmøntet i en særlig begunstiget stilling i tilskudsmæssig henseende. Denne lov gennemførte altså en harmonisering og samling af aktiviteter, som var forudsætningen for at grundlægge den form for statsintervention i aftenskolen som har holdt sig siden: *Tilskud efter faste retningslinjer*.

Samtidig betød loven – delvis i kraft af, at man opgav de faste undervisningsprogrammer – en stærk udvidelse af hvilke arrangører der kunne få tilskud. Det betød i praksis at en

lang række foreninger o.l. først nu kom ind under aftenskoleloven. En stor del af disse foreninger havde netop praktiske fag som hovedaktivitet. – I 1935 bakkede man lidt igen, i form af en reduktion i tilskuddene fordi de brede produktionsfag (husgerning) blev suppleret med mere specielle og var blevet det helt dominerende indslag i udnyttelsen af loven.

Det vi egentlig ser i denne udvikling af aftenskolelovgivningen er den stigende statslige interesse i voksenundervisning, som i første omgang er af kompensatorisk og integrerende art. Man må antagelig forstå 1930-loven både som en samling, systematisering og ligestilling af en række tilskudsregler som hver for sig udtrykte politiske forpligtelser og socialintegrative interesser. Hvor det i forrige århundrede havde drejet sig om *moralopdragelse* (kristen opdragelse) og elementære *kulturteknikker* til almuen, der drejer det sig nu desuden om at udvikle reproduktionsevnen i den frisatte befolkning (hyarbejdere, landarbejdere og husmænd). Hertil var de mange husmoderforeninger, husflidselskaber, håndgerningsskoler osv. udmærkede initiativer.

Arbejderbevægelsens oplysningsarbejde

Fagforeningerne havde spillet en central rolle i oprettelsen af aftenskoler i byerne, og i mange tilfælde havde de båret rekrutteringen også. Men ved siden af det var der i socialdemokratisk regi udviklet selvstændig voksenuddannelsesaktivitet. Diskussionsklubber, Karl Marx-klubber, studiekrede og foredragsvirksomhed i direkte tilknytning til det politiske organisationsarbejde var forløberer for etablering af en politisk lederskoling i 1910. Ligeledes i 1910 oprettedes Esbjerg Arbejderhøjskole.

I de følgende år havde Socialdemokratiet (SD) blandt andet et krav om en obligatorisk dag-ungdomsskole med arbejdskundskab som hovedfag på programmet, men det blev integreret i ungdomsskolelovgivningen. Ungdomsskolen var frivillig for eleverne og havde et noget andet indhold, nemlig en kombination af praktiske fag og dansk samt regning.

I 1924 etableredes Arbejdernes Oplysningsforbund (AOF) – det første og stadig det største oplysningsforbund. I første

omgang var AOF's virksomhed også klassemæssigt internt. Man lavede studiekredse for arbejdere i samfundskundskab, fagforeningskundskab, sociallovgivning foruden almene skolefag der lignede aftenskolerne – men uden for aftenskolen regi. Ifølge Birthe Hedegård (1983) fik AOF heller ikke i første omgang megen gavn af de nye tilskudsregler i 1930 – hvilket ellers turde være en hovedbegrundelse for SD til at fremme denne lovgivning. Først efterhånden indgik AOF's aktiviteter på linje med andre aftenskoleaktiviteter. I 1942 havde AOF 1/6 af alle aftenskoleelever.

Man kan se denne udviklingsproces i forhold til den politiske udvikling i SD og den socialdemokratiske fagbevægelse. Frem til 20'erne havde man et socialistisk kultur- og undervisningsbegreb, som havde specifik reference til arbejderklassen. Efterhånden erstattes dette af et begreb om »folkelig« kultur og undervisning – således som det udmøntes i folkeskoleudbygningen, i opgivelsen af den arbejderorienterede ungdomsskole – og naturligvis i det forstærkede parlamentariske arbejde, herunder regeringssamarbejdet med de radikale. Selv om der altså fandtes en specifik klassemæssig organisering af undervisning og oplysning, så var vejen indholdsmæssigt banet for strategien om det folkelige – og fælles! – grundlag for undervisning og oplysning.

Og det var just hvad der skete. Det ungdomsudvalg som blev nedsat i 1939, og som i 1941 afleverede en betænkning, kom til at danne grundlag for en ny fælles ungdoms- og aftenskolelovgivning (1942), og det tog meget offensivt udgangspunkt i en fælles folkelig oplysningsmålsætning. Det gjorde den grundtvigianske, samtidsorienterede oplysningsideologi til fælles ramme for folkeoplysningen i Danmark.

For at forstå denne centrale syntese mellem arbejderbevægelsens oplysningsbestræbelser og den liberale grundtvigianske tradition som også i dag spiller en stærk rolle i den danske folkeoplysning og voksenundervisning må vi gå tilbage og se på højskolerne udvikling og sociale baggrund.

Højskoletraditionen

Højskolens pædagogiske trumf er i dag dens internatsform. Den tilbyder en hel livsform som både har betydning for den

pædagogiske proces' intensitet og menneskeligt-socialt bredde – og i perioder for rekrutteringen! – Denne form har oprindeligt sammenhæng med højskolerne tilknytning til landbrug. Selv om finanserne delvis kom fra byerne og ideerne tildels også, så var højskolerne i deres praktiske organisation, deres rekruttering og delvis deres indhold præget af tilhøret til det agrare småborgerskab, bønderne (men ikke resten af landboerne!). Når højskolerne i dag kan tages til indtægt for liberale og progressive synspunkter skyldes det, at det var en institution som udgik af og havde betydning for dannelsen af en klassemæssig selvfølelse og organisering såvel som for dennes selvsamme praktiske erhvervsudøvelse.

Undervisningen fulgte typisk landbrugets årsrytme, sommerkursus for pigerne (3 mdr.) og vinterkursus for mændene (5 mdr.). Men der var mange tendenser som løb sammen i udviklingen af højskoleformen og også store forskelle i skolerne orientering: nogle var decideret landbrugsfagligt orienterede, kundskabsformidlende – andre var mere politiske og »samfundsborgeropdragende« i deres sigte, atter andre mere kristne.

Alle var de dog fælles om en eller anden kombination af både kulturel oprustning, med kristen og/eller nordisk reference, og på den anden side praktisk erhvervsrelevant undervisning i landbrugsfaglige og husholdningsfaglige emner. Også da »højskolen« efterhånden konsolideredes som et samlet begreb gjaldt denne mangfoldighed. Der udvikledes efterhånden fagligt specialiserede højskoler (landbrugsskoler, husholdningsskoler, gymnastikhøjskoler, missionshøjskoler m.fl.) som ved siden af deres specifikke sigte opretholdt det brede kulturformidlende og alment opdragende sigte. En række af disse skoler findes stadigvæk under højskoleloven og opfatter sig som folkeoplysning. En vis ennemæssig specialisering er nu næsten det normale også på de »almene« højskoler, samtidig med at højskolebegrebet holdes i hævd som fælles ramme.

Højskolerne var »fri næring«, dvs. ofte oprettet af forstanderen som personlig virksomhed, og mange af dem gik ned igen. Både ejerskabet og markedsorganiseringen er formentlig medvirkende til den forstander- og personlighedskult som har præget højskolerne næsten til i dag. Men det hænger også

sammen med den oprindelige pædagogik som var baseret på foredrag, højt læsning, fortælling og i meget ringere grad på elevaktivitet.

Da højskolerne i 1892 fik statstilskud skete det også i høj grad via elevunderstøttelse, således at markedsprincippet blev holdt i hævd.

Højskolernes udvikling følger og er en vigtig del af den politiske kamp som bønderne førte – efterhånden samlet i reformpartiet Venstre, og siden igen splittet i Venstre og de radikale. De frigjorte bønder var i første omgang ideologisk allieret med – og under stærk indflydelse fra – de bykulturelle liberale kræfter, og højskolernes programmatiske selvforståelse (Grundtvig) var, at de var skole for en samfundsborgeropdragelse, der principielt var møttet på alle. I praksis betød dette også et opgør med bykulturens dominans i åndslivet, og med de konservative embedsmandskredse. Helt til idag har den interne personkult i højskolekulturen gået side om side med en mangesidig antielitær og antiinstitutionel holdning – bl.a. over for det statslige uddannelsessystem og de borgerlige kulturinstitutioner (universiteter, f.eks.). Rekrutteringen af elever var dog stadig domineret af landbøbrnene. I 1940 havde højskolerne således 80 % elever fra landet, og halvdelen heraf var gårdmandsbørn. Ikke desto mindre udviklede højskolernes politiske og sociale engagement sig sådan at de næsten kunne tage (borgerligt) patent på folkelig samtidsorientering. I 30'erne fremstod de »berømte« ledende højskoler, Askov, Ryslinge osv., som repræsentant for en stærk udadvendt holdning – bl.a. præget af antinazistisk indstilling – som dominerende udtryk for udviklingen til en almen borgerlig institution, som højskolerne gennemløb.

Sammenfaldet af landbrugskrise og deraf følgende faldende elevtal på højskolerne – og arbejdsløshedsproblemet i byerne førte til noget der næsten foregriber en senere udvikling: Udover at sende unge arbejdsløse i ungdomslejre blev de også henviset til at tage på højskole. Baggrunden skal sikkert både søges i højskolernes ideologiske position og i den helt fundamentale pædagogik og organisation.

»Folkeoplysningen« som politisk syntese

I ungdomsudvalget blev, som tidligere nævnt, højskolerne taget som *ideal for folkeoplysning i det hele taget*, og konkret blev der foreslået bedre støtte til byboeres højskoleophold, oprettelse af by-højskoler og aftenhøjskoler. Selv om der ikke kom nogen nye byhøjskoler ud af det (Borups fandtes allerede) så er det jo ganske pudsigt at daghøjskoleideen har haft en forløber allerede på dette tidspunkt.

Syntesen af arbejderbevægelsens ideer om voksenundervisning og folkeoplysning med højskoletraditionen var altså både beredt af en praktisk tilnærmelse på begge sider, og formentlig hjulpet på vej af en række sociale omstændigheder: Krise og arbejdsløshed, nazismen og krigsudbruddet. Syntesen har haft umådelig stor indflydelse både på den statslige håndtering af voksenundervisningsområdet – men såmænd også på det offentlige skolesystem. Den markerer imidlertid også i sin egenskab af kulturel borgfred – en bestræbelse på at opløse de bånd til de enkelte sociale klasser som havde præget udviklingen både af højskoler og af aftenskolevirksomheden. De praktisk-nytteorienterede elementer som var blevet fremmet kraftigt ved aftenskolelovgivningen i 1930, blev igen nedtonet – og tilsvarende tilstræbtes det at sætte det almene i fokus i højskolerne, på bekostning af de landbrugsfaglige målsætninger. Det var ved denne lejlighed, landbrugsskolerne blev udskilt som særskilt kategori af højskolelovgivningen.

Socialdemokratiets gamle idé om en dagskole for unge uaglærte i byerne blev også taget op igen under dette samfundsborgeropdragende synspunkt, men blev væltet af Arbejdsgiverforeningen og De samvirkende Fagforbund. I stedet blev det til frivillig aftenundervisning. Til gengæld blev der ved denne lejlighed etableret en arbejdsmandsskole, som var alment erhvervskvalificerende.

Den modsætning der ved denne lejlighed viste sig mellem fagbevægelsen og den »liberale« oplysningsstendens i arbejderbevægelsen er delvis et produkt af syntesen på tværs af klasserne omkring folkeoplysning. – Socialdemokratiets gamle tanker om ungdoms-dagskole indebar netop *ikke* opspaltningen mellem det folkeoplysende/almene og det er-

hvervskvalificerende/arbejdsrelaterede. Siden har denne modsætning inden for arbejderbevægelsen spillet en stor og undervurderet rolle i udformningen i den danske voksenundervisningssektor, og den gør det stadig. Det er vigtigt at fastholde at det er en modsætning som har sit objektive grundlag i arbejderklassens modsætningsfulde stilling under kapitalismen: På den ene side er arbejderne *lønafhængige*, og derfor også afhængige af den uddannelse, som direkte kvalificerer til jobbet og/eller er en betingelse for beskæftigelse overhovedet. På den anden er de *mennesker*, med kulturelle og sociale behov og med behov for at øve indflydelse og for en alsidig kulturel udfoldelse. Aftenskole- og aftenhøjskolelovgivningen var primære rammer for disse udfoldelsesmuligheder, og forestillingen om samfundsbürgeropdragelse kunne rumme dem ideologisk.

1942-loven blev derfor grundlaget for den lovgivningstradition omkring den almene voksenundervisning som trods revisioner i 1954, 1960 og 1968 har været grundlæggende siden. I arbejderbevægelsen betød det imidlertid samtidig en reel opgivelse af integrationen af den erhvervskvalificerende og den folkeoplysende voksenundervisning – jfr. landbrugsskolernes udskillelse af højskoleloven.

Fra almen voksenundervisning til fritidsundervisning

Da der efter krigen naturligvis var grænser for det folkelige fællesskab – tværtimod fremstod mobiliseringen af befolkningen som mere politisk end nogen sinde – førte dette logisk til dannelsen af de borgerlige oplysningsforbund, som kunne virke som funktionelle paralleller og ideologiske modstykker til AOF. Lovgivningen blev rammen om en holdningsbaseret organisationsform, som er fuldstændig unik i dette århundrede: des danske uddannelsespolitik – det var først i 1960-loven at der blev lagt bånd på dette med bestemmelsen om at der skal være offentlig adgang til alle aktiviteter under loven om fritidsundervisning, som modtræk mod agitation og anden useriøs virksomhed. Det er altså her den moderne fritidsundervisningssektor grundlægges. Jeg har opholdt mig så meget

ved dens historiske rødder for at vise dens samfundsmæssige funktioner:

På den ene side at være supplerende, kompensatorisk uddannelse, hvadenten det er staten der vil opdrage folket eller det er (dele af) folket der vil uddanne sig.

På den anden side at voksenundervisning som udgangspunkt har været nært forbundet med sociale klasser og deres bevægelser, og har afspejlet deres uddannelsesbehov bredt, omfattende både erhvervskvalificerende, reproduktive og kulturelt-sociale interesser.

Udgangspunktet for efterkrigsudviklingen var at det erhvervskvalificerende element blev skilt ud, og at den klassificifikke basis blev søgt elimineret til fordel for etablering af et »holdnings-marked« – med en almen samfundsbürgeropdragelse som ideologisk fælles overbygning.

Hvad skete der så, blev folkeoplysningen samtidssorientering og politisk mobilisering som den højskoleinspirerede folkeoplysningskonception afegnede det?

Ikke i første omgang, i hvert fald. Ganske vist voksede aftenskolens elevtal meget hurtigt, og vel at mærke var det voksne elever (ungdomsskolen var endnu under samme lov). Trods efterkrigsårenes ideologisk rørte vande var der andre forhold som trængte igennem med endnu større kraft: Varemanglen. De praktiske nyttefag fik en enorm renæssance, ikke mindst syning og husholdningsrelaterede emner. Samtidig steg kvindernes deltagelse i aftenskolen fra at udgøre 50 % til at udgøre 70 % af deltagerne, en andel, der stort set har holdt sig siden. Håndgerning m.v. udgjorde ca. halvdelen af timetallet i aftenskolen, på landet endda mere.

De klare reproduktionsinteresser der således i en vis forstand trådte i stedet for et erhvervskvalificerende sigte var en provokation af oplysningsbegrebet. Ungdomsskolekommissionen (1952) kritiserede disse fags betydning og slog til lyd for »almene« og »åndelige« fag, herunder også kunstneriske og kreative fag. I de følgende år bestræbte man sig på at dreje disse fag indholdsmæssigt fra den konkrete produktorientering, gøre dem mere undervisningsmæssige og give dem en personlighedsudviklende målsætning.

I hvilket omfang dette lykkedes er svært at vide. Derimod kan vi se noget på udviklingen i deltagelsen i de forskellige

Tabel 3: Aftenskolefagenes indbyrdes fordeling i AOF 1953-76

Procentvis fordeling af hold på faggrupper	Tekniske og elementære fag	Fremmedsprog	Kreative fag	Humanistiske, kulturelle og naturvidenskabelige	faglige emner	Samfundsbetonede fag
Sæson						
1953/54	14,8	16,5	48,9	3,7	2,2	14,0
54/55	11,0	16,9	55,4	4,2	2,3	10,3
55/56	10,5	18,0	54,8	2,3	2,7	11,8
56/57	12,1	18,8	53,8	2,2	2,4	10,5
57/58	14,7	18,1	50,9	2,1	2,9	11,2
58/59	17,7	17,7	51,2	2,5	2,9	7,9
59/60	15,1	19,5	50,5	3,7	3,5	8,6
60/61	20,2	21,8	46,9	2,2	2,8	6,3
61/62	19,7	23,0	45,0	2,2	2,6	7,5
62/63	19,8	20,9	49,4	2,4	2,9	4,6
63/64	16,1	19,4	54,7	2,4	3,4	4,0
74/65	15,0	16,8	51,3	1,7	11,1	4,2
65/66	14,7	18,4	54,1	2,0	4,5	6,2
66/67	14,0	17,4	57,3	3,8	2,3	5,1
67/68	17,8	16,8	53,9	4,1	3,0	4,8
68/69	18,9	16,1	53,7	2,1	3,5	5,6
69/70	15,9	17,1	49,1	6,2	4,2	7,5
70/71	18,2	16,8	48,1	5,8	5,9	5,2
71/72	15,9	17,3	47,1	6,1	5,7	7,9
72/73	20,9	16,8	45,0	6,1	6,4	4,8
73/74	19,3	17,6	47,9	5,7	5,0	4,5
74/75	19,8	17,0	48,2	5,4	4,0	5,6
75/76	20,8	16,2	50,0	5,0	3,2	4,7

Kilde: AOF's årsberetninger, alle årgange. Beregnet af gruppe 4, hus 222, RUC, 1977/78. Juf. note 2 til Kap. 3.

fag. I løbet af 50'erne var den klare tendens at almene skolefag – bortset fra sprog – gik tilbage, det samme gjorde de produktionsorienterede fag, som f.eks. håndgerning og husflid – især i byerne, mens gruppen »andre fag« eksploderede. (Tabel 4, cit. efter Birthe Hedegård, 1983, s. 140). Det kan sammenholdes med AOF's fagfordeling over årene 53-76, tabel 3, som er opgjort på en lidt anden måde. Her ses det at gruppen »kreative fag« ligger støt omkring de 50 %, og at den klareste ændringstendens er de »samfundsbetonede« fags tilbagegang.

Det er ikke muligt ud fra sådanne statistikker at få andet end overfladiske indikatorer for hvad der foregik: Det er svært at skaffe sig nogen indsigt i undervisningens kvalitative udvikling. – Og det er endnu sværere at belyse de subjektive ønsker og behov som deltagerne har lagt i dette. Vi kan søge at tolke de relativt overfladiske informationer i lyset af samfundsudviklingen og udviklingen i levevilkårene.

Ser vi på kvinderne – og det er jo en ganske betydende gruppe – er der nogle objektive faktorer som giver sammenhæng i tingene: Byinteressen for håndgerning m.v. synes at svinde med efterkrigskonomiens afvikling – samtidig med at kvinderne i stigende grad fik lønarbejde i løbet af 50'erne og 60'erne.

Konsekvensen af det øgede udearbejde og den begyndende materielle velstandsstigning betød øget vægt på køb af færdige varer og tjenester, brug af tekniske hjælpemidler – og mindre vægt på billigførelsen af reproduktionen. Det stemmer med udviklingen i husgerning som kan ses af tabel 4. Håndgerning holder sig betydeligt bedre. Det er sandsynligt at kvinder der søgte aftenskolen for at dække behov for socialt samvær og kreativ udfoldelse, i betydeligt omfang har formuleret disse behov i de traditionelle fag. Håndgerning ligger indenfor en småborgerlig kvinderolle – som var dominerende kultur i Danmark – og muliggør samtidig en udvikling fra det nytteorienterede mod det kreative og/eller samværsorienterede.

For mændenes vedkommende har husflid o.l. også helt fra århundredets begyndelse spillet en betydelig rolle. Ligesom der også har kunnet være tale om nytteorienteret produktion, forestiller jeg mig at der også er tale om en slags kompensato-

risk aktivitet i en periode hvor arbejdet for en stor gruppe efterhånden tabte sine kreative aspekter, og hvor den enkeltes arbejdsituation reducerede både det faglige og det sociale indhold i den manuelle aktivitet. Fortrængningen af de kreative og sociale aspekter af arbejdet, som følger med industrialiseringen, lægger grunden til den situation vi ser idag hvor kreativ udfoldelse er fuldstændig uden lighed med arbejde, er en fritidsformøjelse slet og ret, og hvor det opfattes som en naturlig ting at man skal lave særlige arrangementer for at være sociale, være sammen, også selvom man 8 timer om dagen er i en situation hvor det er nødvendigt at man *samvirker* med mange mennesker.

Tabel 4: Aftenskolens timetal i 1949/50 og 1962/63 procentvis fordelt på fag og urbanisering¹

	1949/50		1962/63		
	København	Købstæder	Landskommuner	Hovedstaden	Landskommuner
Historie, samfundskundskab, dansk, litteratur	8,3	5,8	6,7	2,8	1,1
Regning, sundhedslære	6,2	5,1	5,3	3,7	1,7
naturkundskab	25,9	17,3	6,4	18,7	9,0
Sprog					
Landbrug, have	7,7	1,3	2,0	0,5	0,8
brug, fiskeri	6,6	17,6	11,7	5,8	5,6
Husgerning	23,6	33,0	44,1	26,2	45,5
Håndgerning	6,2	7,6	19,2	9,9	22,6
Husflid, sløjd					
Handels- og kontorfag	8,5	3,8	1,3	4,9	2,5
Andre fag	6,9	8,5	3,4	27,5	11,2
Ikke specificeret			100,0		
I alt procent	99,9	100,0	100,1	100,0	100,0
I alt timetal	192,580	207,441	419,506	128,625	568,065
					321,915
					1.018.605

1) Grundlaget for den statistiske inddeling mellem hovedstad, købstæder og »landet« i 1949/50 fremgår ikke af de anvendte kilder, hvorfor betragtninger om forskyndninger i perioden må tages med forbehold. Der foreligger ikke oplysninger om fagfordeling for hovedstaden i 1962/63.

Kilder: Betænkning 33, Betænkning vedrørende ungdomsskoler, af-

tensskoler, ungdommens fritidsbeskæftigelse m.v., København 1952, Bilag 7.

Betænkning 396, Betænkning vedrørende fritidsundervisning for voksne, København 1965, Bilag 1.
Tabellen er samlet af Birthe Hedegård, 1983.

Ser vi på fritidsundervisningen i dag fylder de manuelle kreative fag stadig nogenlunde lige så meget. I en oversigt over de 20 mest valgte fag i 1980/81 tæller syning m.v. 8-9 % af deltagerne, keramik, porcelæn m.v. 6.0 %, maling, tegning m.v. 4.5 %, husgerning 4 %, – håndværk, husflid m.v. 3.5 %, og så videre: Blandt de tyve mest valgte er halvdelen af denne type, og de tegner sig for lidt under halvdelen af deltagerne.

Den vigtigste ændring er at faggruppen gymnastik, yoga og afspænding er blevet en stensikker nr. 1 med 18.5 % og musik og sang nr. 2 med 9.6 %. Lægger man hertil folkedans med 2.8 % har man i alle de senere år en gruppe aktiviteter som orienterer sig mod en kropslig udfoldelse.

De har den kropslige aktivitet tilfælles med de manuelle kreative fag, der har deres historiske baggrund i reproduktionstegnene. *Tilsammen* fylder kropslige og kreative faggrupper langt over halvdelen af deltagergruppen. Sprogfagene fylder også godt – engelsk med 7.1 % – mens fag som samfundskundskab og psykologi, pædagogik m.v. kun lige er med på hitlisten. (Oplysninger fra Dir. f. Folkeoplysning m.v.: Samleskema vedr. sæson 80/81). P.E. Tindbæk (1982) anfører tilsvarende at 600.000 deltagere i sæsonen før samlede sig på de tre kropslige/kreative faggrupper + sprog.

Denne fagsammensætning kan utvivlsomt både ses i sammenhæng med at kropslig aktivitet er blevet en stadig større mangelvare i vores arbejdsliv, som man må kompensere gennem fritidsaktiviteter for overhovedet at opretholde sundhed og velvære. Men jo også en formidabel frigørelse af energi til at pleje sig selv og sin krop, og til at nyde en række aktiviteter som før har været luksus eller reduceret til strengt nødvendige reproduktionsfærdigheder.

Fritidsundervisningen afspejler på denne måde en tendens i vores dagligliv i efterkrigstiden. – Den er selv en vigtig del af en isoleret fritidskultur, som hverken er knyttet til den daglige reproduktion eller til det organiserede sociale liv i andre sammenhænge.

Man kan for så vidt undre sig over dette. For mindst i takt med frisættelsen af arbejdstid gennem nedsættelse af arbejdstiden og lettelse af reproduktionen for den almindelige lønarbejder er der udviklet en kommerciel og samfundsmæssig fritidsindustri, som ligger ved siden af og forud for fritidsundervisningen. Først og fremmest fjernsynet. Det eksisterede ikke da 1942-loven blev lavet, men optager og strukturerer i dag en meget stor del af den tid folk potentielt kunne bruge på aftenskolen, og opfylder en lang række af de behov som aften-skolen før har dækket.

— Man skal muligvis også se fagrækkens sammensætning i dette lys: Det er de aktivitetstyper som ikke kan dækkes via fjernkommunikation — mens omvendt en stor del af informationsbehovet er dækket via TV m.v.

De nye aktive deltagergrupper

Disse kvalitative tolkninger af nogle aktivitetsudviklinger må, for at sige noget om sektorens funktion, sammenholdes med rekrutteringen: *Hvem* er det som bruger fritidsundervisningen?

Der er sket en betydelig ændring i rekrutteringen til fritidsundervisningen. Hvor aftenskolen typisk var for unge og for arbejdere før krigen, så bliver den altså efter krigen typisk for unge og for kvinderne (indtil 1960 hvor ungdomsskolen blev skilt ud).

Tabel 2 (s. 34) viste at navnlig funktionærgrupperne havde en høj deltagelse i almen- og fritidsundervisning. Ifølge Carpens & Mørch Jacobsen, 1976, har desuden mandlige faglærte arbejdere en relativ overrepræsentation (i forhold til befolkningsandel). Det samme gælder fortsat uddannelsessøgende. Dette sammenholdt med at befolkningsudviklingen har betydet en markant vækst i netop funktionærgruppen (og gruppen af uddannelsessøgende) gør at fritidsundervisningen set på deltagersiden er en helt anden end aftenskolen. En opgørelse af rekrutteringen i Helsingør Aftenskole i 1945/46 viste f.eks. 14 % funktionærer og tjenestemænd.⁷ I 1975 udgjorde funktionærerne 33/41 % for henholdsvis mænd og kvinder, altså nær en tredobling af andelen. Arbejdere har en klart faldende andel, husmødre nogenlunde uændret.

Det er sandsynligvis de grupper for hvilke der virkelig er sket en frisættelse af kræfter til fritidsaktiviteter — mens den typiske lønarbejder(familie) faktisk stadig har en forholdsvis krævende døgnrytme, der gør TV til en mere indlysende fritidsbeskæftigelse når reproduktionskravene er til side, eller som en del af dem (børnepasning).

Dertil kommer, at der i de allersidste år er sket en betydelig tilgang af arbejdsløse som har været med til at banke deltagertallet yderligere i vejret. Ifølge P.E. Tindbæk er de arbejdsløses andel af deltagertallet i Århus 25 %, altså klart over gennemsnittet.

Det hører med til historien at specialundervisning er blevet en ikke helt uvæsentlig del af fritidsundervisningen — godt 15 % af holdantallet i 79/80 — herunder indvandrerundervisning (dansk som fremmedsprog er med på Top Tyve-listen) og der findes naturligvis også andre særlige forhold: Handels- og kontor-fag har f.eks. længe haft et solidt hjørne inden for aftenskolen/fritidsundervisningen, og det er tilsyneladende stabilt trods udvidelsen af undervisning i sådanne fag i skolen, enkeltfagsundervisning på handelsskoler osv.

I forhold til det program for samfundsborgeropdragelse som ungdomsudvalget ved begyndelsen af 2. verdenskrig stillede op har folkeoplysningen altså fået en helt anden karakter og funktion. Selv om samfundsborgeropdragelsen stadig er del af området, og selv om brogethed, alsidighed og rummelighed er den mest præcise karakteristik, så må man dog konstatere at den udmærkede lovgivning man fik lavet er blevet ramme om en fritidsundervisning og fritidskultur.

Hvor aftenskolen oprindelig og frem til og med 2. verdenskrig dækkede forholdsvis afgrænsede befolkningsgruppers behov for supplerende undervisning i tilknytning til alle dagliglivets sider, og med en vis tilknytning til denne dagligdag — er fritidsundervisningen et tilbud blandt flere om berigelse af den udvidede fritid. På den ene side er fritidsundervisningen i al sin brogethed meget mere specialiseret, på den anden side er den blevet adskilt fra andre livssammenhænge.

Det er også sket i uddannelsesstrukturen. Den almene uddannelse og erhvervsuddannelse er etableret som selvstændige sektorer, på tilsvarende måde knyttet til bestemte sider af vores dagligliv. Jeg vil i det følgende se på deres samfunds-

mæssige funktion og mulige udvikling – men minde om at de historisk har hørt med til det spektrum som voksenundervisningen har omfattet.

1.5. Den anden uddannelsesvej – enkeltfagsundervisningen

Den første prøveforberedende undervisning som løber forud for det vi i dag kender som enkeltfagsundervisningen blev indført med Teknisk Forberedelseksamen i 1958. Det var nærmest en tillæmpet realeksamen som skulle mobilisere en supplerende tilgang til de tekniske uddannelser m.v. Der fandtes på dette tidspunkt en række små sekundære uddannelsesforløb i form af forberedelsesklasser, præparandklasser knyttet til bestemte uddannelser. Desuden fandtes de eksamensforberedende kurser, hvor man forberedte privatister til realeksamen og studentereksamen.

Teknisk forberedelseksamen er både ved navn, funktion og tidspunktet for oprettelsen symptomatisk for hvad det var der satte skub i enkeltfagsundervisningen.

Parallelt med at den primære uddannelsesvej over grundskolen og gymnasiet blev udbygget og reformeret for at øge tilgangen til uddannelse, blev filosofien om at »mobilisere intelligensreserverne« også udmøntet i et stærkt ønske om at åbne en opsamlingsrunde for dem der var kommet for tidligt ud af skolen. I Danmark som i en række andre lande blev »den anden uddannelsesvej« politisk mærkesag.

Enkeltfag havde man, også indenfor aftenskolen (siden man i 30'erne havde opgivet pakkelløsningerne), men i 1960 fik man lov til at lave *prøveforberedende* undervisning »som forsøg«, men i voksende skala, indenfor aftenskoleloven. I Lov om fritidsundervisning blev alle grænser for dette strøget (1968) og enkeltfagsbegrebet kom til verden. HF var oprettet i 1967, og fik i 1970 også enkeltfagsordningen. Efter en periode med mange parallelle arrangører, hvoriblandt fritidsundervisningens traditionelle hovedarrangører, blev den prøveforberedende undervisning i 1978 samlet hos amterne. Det er egentlig blot kulminationen på en proces hvor den almene skoleundervisning som historisk har spillet en umådeligt afgørende rolle i aftenskoleloven, gradvis er trukket ud af den.

– Vel findes der stadig almene skolefag i fritidsundervisningen, først og fremmest fremmedsprogene, men grundlæggende er de altså nu systematiseret som et parallelt voksenuddannelsessystem i offentligt regi.

Det er som et selvstændigt uddannelsessystem, enkeltfagsundervisningen skal betragtes. Området er ganske vist defineret ved prøver, som hører hjemme indenfor henholdsvis folkeskolen og HF. Man kan aflægge prøver svarende til Folkeskolens afgangseksamen, udvidet afgangseksamen og HF i de tilsvarende fag. Det hænger sammen med den historiske op-rindelse som 2. uddannelsesvej: Vejen var en anden, eleverne nogle andre, men resultatet skulle være en kompetencemæssig ligestilling.

Selv om en del af de andre opsamlingsveje i uddannelsessystemet stadig eksisterer er der dog ingen tvivl om at enkeltfagskurserne stort set har opsuget denne jungle, og at der med dem er skabt en ramme som har kunnet flytte sig i forhold til de mange og store forskydninger der er sket i perioden siden 1960 både mht. deltagernes (skole)forudsætninger, mht. de videre uddannelsesmuligheder og mht. omfanget og motiverne for anvendelsen af systemet.

Der er i dag over 80 kursussteder, stort set i amternes regi, af vidt forskellig størrelse, og med en forskellig dækning af fagrækken, afhængig af befolkningstæthed og de enkelte amters politik med hensyn til regional dækning osv. Det er i rammelovgivningen fastslået som en pligt for amterne at tilbyde enkeltfagsundervisningen i alle fag, men i praksis ligger udbuddet ganske meget over det pligtige – hvorfor amterne omvendt er forholdsvis frit stillet i forhold til lovgivningen mht. indskrænkninger og omlægninger i forhold til det bestående niveau.

Der er 150.000 holdelever svarende til ca. 80.000 CPR-numre (som er den smagfulde statistiske betegnelse for enkeltpersoner). Altså tager eleverne i snit 2 fag ad gangen, men mange tager kun 1, en del tager en større pakke. 50 % af elevgruppen tager folkeskole-niveau, 50 % HF, med tendens til forskydning til HF. Op mod halvdelen er kursister i to eller flere år, og ikke mindst ældre (og mest kvinderne) går igen i flere år. Derimod er det faktisk ganske få der samler en hel kompetancegivende eksamen (Bovin, 1984). Mens en stor del,

især unge, fortsat bruger enkeltfagskurserne som isoleret suppleringskursus, synes de i høj og stigende grad at fungere som almen voksenuddannelse uden specifikt kvalifikations-sigte.⁸

Det objektive grundlag for funktionen som »2. uddannelsesvej« er ændret væsentligt. I 1960 var parolen mobilisering af alle intelligensreserver. I mellemtiden er der sket en kraftig udbygning af den 1. uddannelsesvej. Gymnasium og det 2. årige HF optager ca. 40 % af en ungdomsårgang, og de videregående uddannelser og de dertil hørende arbejdsmarkeder er – i hvert fald indenfor den aktuelle situation – ikke i mangel på studerende. Folkeskolens overbygning er blevet udbygget sådan at det er skruppet kraftigt i gruppen af potentielle deltagere i FA og FUA-undervisningen. Det er da også forhold der direkte påvirker kursernes indre struktur, og på det seneste i formidlet form indgår i kursernes egne strategiovervejelser.

Voksenuddannelse – skoleundervisning

Det må fra starten have været en modsætning at gennemføre en uddannelsesform der var knyttet til ungdomsuddannelserne, med en voksen elevgruppe. Det har antagelig fungeret på den måde at deltagerne relativt instrumentelt har affundet sig med den nødvendige barnliggørelse, og koncentreret sig om at komme igennem. Men det har med stigende klarhed været formuleret som et pædagogisk problem af lærerne. Det kan hænge sammen med en ændring af deltageres accept af denne situation, eller med at institutionaliseringen af kurserne og etableringen af egentlige lærerkorps med kontinuitet og institutionsbevidsthed har ført til en klarere erkendelse og formulering af pædagogiske problemer.

Der eksisterer et mere og mere åbent skisma mellem enkeltfagskursernes status som en selvstændig voksenuddannelsesform, og deres administrative og indholdsmæssige tilknytning til ungdomsuddannelserne – som egentlig repræsenterer en ganske kunstfærdig konstruktion også i administrativ forstand, med to pædagogisk-faglige kommandoveje osv.

Enkeltfagstiltælgelsen fremstår som et kompromis

mellem bindingen til eksamensstrukturen i den korresponderende uddannelse, og de voksne deltagers behov for at kunne bruge uddannelsen til lidt af hvert, kunne indpasse den i deres dagligdag, og kunne sammensætte et mere omfattende program hvis de kun vil være egentlig uddannelsessøgende. Bl.a. derfor defineres den pædagogiske modsætning primært som et spørgsmål om en selvstændig eksamenstiltælgelse, specielt for voksne elever.

Det er efter min opfattelse ikke at gribe dybt nok i problemet, hverken det rent pædagogiske eller det strukturelle.

Pædagogisk og indholdsmæssigt betyder den »fleksible« tiltælgelse i enkeltfag faktisk en afgørende blokering af mulighederne for at tænke i andre baner end skolefagene, og for at iværksætte pædagogisk udviklingsarbejde, tværfaglig undervisning osv. som kunne gøre det muligt at udvikle en uddannelse på de nuværende deltagers erfaringsgrundlag. I praksis fungerer uddannelserne da også som en pudsig blanding af »rigtige skoler« og meget mere åbne »kulturhuse«, præget af at eleverne er voksne mennesker der har deres egne opfattelser og erfaringer.

Den rolle som den prøveforberedende undervisning fik til målt i 1960 og havde gennem 60'erne som egentlig rekrutteringsvej er mindre vigtig samfundsmæssigt, og er derfor formentlig også mindre vigtig for den enkelte uddannelsessøgende. Men derfor kan det godt stadig være en chance for en almen uddannelse i stedet for den man ikke fik i ungdommen.

Den stærke vægt på førstegangsuddannelserne, som vores uddannelsesekspansion har medført, er hverken en naturlov eller lige hensigtsmæssig for alle mennesker. Det afspejler et reelt behov, som ikke har noget specielt at gøre med karriere, social opstigning e.l. at nogle mennesker hellere vil have en uddannelse senere efter nogle års erhvervsarbejde – eller for nogle kvinders vedkommende: Efter at have været hjemmeløbende, evt. i forbindelse med børnefødsler.

Det er i så fald ikke kun på grund af deres alder, men også på grund af deres tilnærmelse til uddannelsen, en voksenuddannelse de søger. Det overskud som ligger i at folk bruger uddannelsessystemet efter »deres egen plan« betyder også at de ikke som tidligere accepterer uddannelsen som blot et mellemled til at komme videre.

Det samme gælder i det omfang deltagerne i enkeltfagsundervisningen bruger uddannelsen til mere almen personlig udvikling og orientering. Dens funktion nærmer sig den som almenundervisningen havde og har under aftenskoleloven/fritidsundervisningen. Det er også en særlig voksenuddannelse med egen profil, de søger.

Derfor kan det godt være af stor betydning for deltagerne at det er en kompetencegivende uddannelse. Både fordi det holder en række muligheder åbne for senere at afklare hvilken status uddannelsen har for dem selv, men også fordi de måske opfatter det som en mere seriøs beskæftigelse at deltage i en uddannelse som fører til en formaliseret kompetence. – Men det er ikke nok at den er kompetencegivende, og derfor heller ikke nok at supplere en fleksibel tilrettelæggelse af en i øvrigt traditionel fagrække med en eksamen som ikke er direkte fornærmende.

Birgitte Bovin fremhæver (1984, s. 11) i sin undersøgelse af eleverne ved enkeltfagskurserne tre typiske grupper blandt deltagerne:

- blandt mændene, som kun udgør ca. 1/4 af deltagerne (!) en yngre uddannelsessøgende, som antagelig supplerer sine skoleforudsætninger
- en yngre, enlig kvinde med børn, med en ikke alt for sikker position på arbejdsmarkedet – som formentlig søger at befæste sin sociale situation lidt mere langsigtet
- en ca. 40-årig kvinde, hjemmeløbende, kortuddannet, med skolesøgende børn – som formentlig søger den uddannelse hun tidligere ikke fik.

Det viser noget om spredningen i forudsætninger, og antagelig også i formål med uddannelsesdeltagelse.

Hvilke grupper der fremover vil være de afgørende afhænger naturligvis af arbejdsmarkedsudvikling m.v., af en evt. gennemførelse af betalt frihed til uddannelse – men det afhænger også af hvilken karakter uddannelsen selv har.

Enkeltfagskursernes dilemma

Nedskæringerne, det faldende potentielle elevtal på folkeskoletrinet, og risikoen for en gymnasiereform som reducerede

HF's eller enkeltfags-HF's kompetencemæssige stilling, samt den regionale tilskyndelse til »strukturrationalisering« har medført en meget taktisk og defensiv position indenfor enkeltfagsområdet, som virker paradoksal i forhold til uddannelsesrådets succes og ekspansion.

Men jeg tror klart at uddannelsen står ved et dilemma. Dens oprindelige rolle er stort set udspillet. Den har i realiteten genetableret nogle funktioner som del af et alment voksenuddannelsesstilbud, som nærmer sig til fritidsundervisningens fritidskulturelle, blot med et andet fagligt indhold. Og det har faktisk ikke været nogen skade at have den dobbelte karakter af alment orienterende og studieforberedende uddannelse. Men det er ikke indtil nu blevet udmøntet i en klar voksenpædagogisk målsætning og en profilering af uddannelsesområdet som en selvstændig type med sine egne træk og fordele. Sker det ikke i de kommende år vil det formentlig sygne hen, eller blive en ramme som man putter andre supplerende uddannelsesbehov ind under – f.eks. EDB nu, noget andet til næste år. Enkeltfagskurserne har i de seneste år gennemgået en rivende udvikling fra at være en administrativ ramme til at være uddannelsesinstitutioner, med miljø, sammenhæng, lærergrupper osv. Set fra en uddannelsesadministrativ synsvinkel er både deres struktur og deres forhistorie imidlertid en fristelse til at bruge dem til at lægge enhver tids behov for supplerende uddannelse ind under. Hvis ikke enkeltfagskurserne dyrker den specifikt voksenpædagogiske profil kan dette blive den kranke skæbne i en situation hvor nominelle nydannelser tæller langt højere end pædagogisk funktion.

1.6. Erhvervsorienteret voksenundervisning

Udskillelsen fra folkeoplysningen

I den tidlige fase af voksenundervisningens udvikling var der næsten sammenfald mellem visse sider af den erhvervsorienterede, den almene og den fritidskulturelle undervisning. Det er tit nok sagt om forholdet mellem landbrugsteknisk udvikling og den personligt-kulturelle mobilisering af bondestanden, men også for de danske arbejdere var det to sider af

samme sag: Et spørgsmål om at vinde menneskelig værdighed, selvtillid og elementære kulturteknikker. Ikke mindst mange håndværkere gik i de tidlige aftenskoler, organiseret af deres fagforening og/eller kommunen, med et sådant perspektiv. Og for en del andre arbejdere var det slet ikke (endnu) noget problem. Men efterhånden som arbejderklassen og så begyndte at vinde politisk og kulturel selvbevidsthed – og lønarbejdet definerede krav til arbejderne som var alt andet end personligt udviklende blev det et dilemma.

Da arbejderbevægelsen og højskoletraditionen fandt sammen om et bredt folkeoplysningsbegreb, opgav man definitivt den organisatoriske integration mellem erhvervskvalificering og politisk oplysning/almen uddannelse. I realiteten opgav man på samme tid at formulere en erhvervskvalificeringspolitik som gik ud over dette at forberede arbejdskraften til det givne lønarbejde. Mens folkeoplysningsbegrebet har fungeret som ramme om en i god betydning liberal politisk oplysningsvirksomhed, har det i realiteten betydet at erhvervskvalificeringen kun har været interessant i to perspektiver: Som individuel og kollektiv tilpasning til kvalifikationskrav, arbejdsgiverne stiller, og som element i organisations-styrkeforholdet.

Dette var den politiske baggrund da man i efterkrigstiden begyndte at forholde sig til uddannelsesaspekterne af den industrialiseringsstrategi, som iværksattes, med arbejderbevægelsen og fagbevægelsen som aktiv deltager.

Ungdomsskolekommissionen i 1952 siger i nogle meget klarsynede overvejelser over sammenhængen mellem industrialiseringsprocessens kvalifikationskrav, og de følger dette ville få for den personlige og sociale udvikling:

»Denne udvikling må – såfremt der ikke ad anden vej tilføres værdier der kan danne modvægt herimod – uvægerligt føre til en sænkning af arbejderstabens kulturelle standard, idet arbejdernes åndsevner hverken udnyttes i arbejdet eller spores gennem uddannelse; man kan derfor ikke frigøre sig fra den tanke, at arbejdets mekanisering – altså det tekniske fremskridt – meget let fører til en afsvækkelse af arbejderens bevidste tanke- og forstandsmæssige indsats i produktionen. Man har før trøstet sig med, at den samtidige forøgelse af fritiden

ville modvirke det ensformige arbejdes sløvende virkninger, men en forudsætning herfor er naturligvis at man giver de unge de fornødne muligheder for personlig udvikling i fritiden ... En af demokratiets opgaver må være at sørge for folkets almindelige uddannelse og oplysning. Det ville derfor være et fremskridt om den letelse i kravene til faglig dygtighed, som maskinerne i mange fag medfører, kunne omsættes i en almen uddannelse og oplysning, en forbedring af folkets kulturelle standard« (Bet. 33, 1952, cit. efter Birthe Hedegård).

Her viser den samfundsborgeropdragende ideologi omkring voksenuddannelsen som var resultatet af arbejderbevægelsens og højskolebevægelsens forening omkring folkeoplysningsbegrebet i krigens første år sin begrænsning: Stillet over for dilemmaet i en udvikling af arbejdslivet som både vil betyde dekvulificering, menneskelig forarmelse, og en relativ social frigørelse (civilisering om man vil) som vil gøre det enkelte menneskes muligheder for udvikling og betydning for samfundet større, går ungdomsskolekommissionen ikke til angreb på industrialiseringsprocessens følger for arbejderne i form af en forbedret erhvervskvalificering. Den peger på en *kompensatorisk* uddannelsespolitik.

I praksis blev det også meget småt med opfyldelsen af den kompensatoriske målætning. Dagungdomsskolen blev som nævnt genforeslået af Ungdomskommissionen som var sammensat af repræsentanter for ungdomsorganisationerne, til at samle ungdommens forhold op efter krigen. Ungdomsskolekommissionen sagde fra over for dette, til fordel for en frivillig, mere almen ungdomsskole. Og indenfor voksenundervisningen skete der, som vi har set, en yderligere drejning imod det fritidsorienterede på bekostning af det samfundsborgeropdragende. Først da det ud fra et økonomisk udviklings synspunkt blev nødvendigt udbyggedes den almene voksenundervisning nemlig med Teknikerkommissionens lancering af den prøveforberedende undervisning.

De sidste elementer af sammenkædning af fritid og arbejde, specifik og almen kvalificering i både aftenskolens og højskolernes udvikling var hermed elimineret. For den voksne arbejder var uddannelse ikke kun i fritiden, det var også for fritiden. Den erhvervsmæssige kvalificering var som tidligere

re indlejret i mesterlæren, og den ofrede man stor opmærksomhed på i 50'erne, kulminerende i den nye lærlingelov i 1956.

Industrialiseringens krav til arbejdskraften

Et stykke ad vejen kan man betragte denne lovgivning som det første tilløb til statsintervention i erhvervsqualificering og arbejdsmarkedsregulering. Det forudgående kommissionsarbejde (arbejdsmarkedskommissionen) havde som udgangspunkt at planlægge arbejdskraftforsyningen, og dens fordeling på uddannelseskategorier. Det var et af de initiativer til en helt ny og aktiv statslig planlægning og støtte til erhvervsudviklingen, som også var et led i den nye socialdemokratiske strategi (polit-generationens indmarch), hvor al statslig erhvervspolitik hidtil havde karakter af støtte til hverken selvforvaltning. Styringen af arbejdsmarkedet inden for de enkelte faglærte områder var også i praksis overladt til arbejdsmarkedets parter. Omfanget af faglig uddannelse styredes vha. lærlingeskalaer, dvs. proportioner mellem antal svende og antal lærlinge i den enkelte virksomhed. Under indtryk af de store ungdomsårgange, og af det stigende behov for arbejdskraft indenfor en række fagområder koncentrerede man sig om at få flere lærlingepladser. Lærlingeskalaerne blev afskaffet, så der blev fri adgang (for mestrene!) til at oprette lærepladser. Men forslag om at øge lærlingetallet gennem støtte til at større virksomheder oprettede lærlingeværksteder, blev stoppet på trods af at industriens arbejdsgivere ikke var uvillige overfor tanken. Forslaget om offentlige værkstedsskoler blev kulet ned af en enig arbejdsgiverfront. Trods 1956-lovens indførelse af dagskole og begyndende regulering af uddannelsen er det som sker, at *de små mestre* sætter deres interesser i at beholde lærlingeuuddannelsen for sig selv igennem. Industriens fordel i ændringerne bestod især i at der indenfor en række fagområder, men især jern og metal, skete en opdeling og specialisering af lærefaciliteterne, idet man oprettede mange nye lærefaciliteter, og samtidig afkortede en del af uddannelserne fra typisk 4-4½ år ned til omkring 3 år. For at forstå denne situation må man betragte den enorme forandring i den danske erhvervsstruktur og i det danske samfund

i det hele taget som var under udvikling på dette tidspunkt. Danmark var indtil 2. verdenskrig overvejende et landbrugsland, og den øvrige fremstillingsvirksomhed var vidtgående håndværksmæssig eller meget små industrivirksomheder. Den økonomiske politik var delvis protektionistisk og i hvert fald ikke rettet mod hurtig udvikling og international arbejdssamdeling. Det blev den efter krigen. De nye frihandelssammenslutninger og den amerikanske ekspansive teknologiekspansion med kapitalstøtte var de rammer indenfor hvilke en ny udviklingsstrategi kom til udtryk. Selv om storindustrien var udviklet i resten af Europa 75 år tidligere, og også var udviklet i nogle brancher i Danmark, betød det alligevel at de små virksomheder endnu spillede en afgørende rolle i den danske økonomi (jf. lærlingeuuddannelsespolitikken) – hvad de jo faktisk stadig gør den dag i dag.

Selv om der skete en betragtelig udvidelse af antallet af lærepladser i 50'erne løste det hverken problemet med de store årgange eller behovet for arbejdskraft i de voksende industribrancher. Men det opbyggede en reservearmé indenfor en række brancher bestående af småvirksomheder – både dem der som fag var hængende og dem der kunne bruge lærlinge som billig arbejdskraft i langt større mål end de kunne bruge faglært færdiguddannet arbejdskraft. Det fik stor betydning for udviklingen af en erhvervsmæssig vokseuddannelse fra 1960.

Overgangen fra den manufakturelle produktion til storindustri betegner også overgangen fra en fase hvor produktivitetsudviklingen hviler på arbejdernes manuelle færdigheder og en bedre organisering af dem – til en fase hvor arbejdsfærdigheden så at sige indbygges i produktionsapparatet, og hvor produktivitetsudviklingen primært afhænger af teknikken.

Betingelsen for såvel den stærke udbygning af produktionsapparatet som udviklingen af arbejdsorganisationen er den relativt store, serielle produktion. Selvom Danmark for såvidt var industrialiseret, så betød vores indtræden i den amerikansk dominerede kapitalistiske verdensøkonomi gennem frihandelsaftale m.v. en voldsom ændring af konkurrence- og markedsforskel – og gennemindustrialiseringen af produktionen inklusive landbrugssektoren gik i gang.

En hel række processer fletter sig nu ind i hinanden. For det første forskydes beskæftigelsen fra land til by – formidlet af udsigten til højere levestandard og mere regulære lønarbejdsbetingelser strømmende arbejdere fra landbrug til byerhverv. For det andet voksede en række brancher meget hurtigt – især dem som havde tilknytning til produktionsmiddel-fremstilling, og det vil i første omgang sige jern- og metalindustrien. For det tredje skete der en hurtig koncentration i større virksomheder, og produktionen blev industrialiseret indenfor brancher hvor den ikke eller kun delvis havde været det. Eller mere rigtigt er det måske at sige at industrialiseringens virkemidler til produktivitetsoverførelse: Stordrift, serieproduktion, teknificering og arbejdsdeling for alvor blev bragt i anvendelse. Og det betyder så for det fjerde at vi fra omkring 1957 fik fuld beskæftigelse og allerede tidligere havde branchevis og regionale mangler på arbejdskraft.

Det er i denne situation arbejdsmarkedsuddannelserne blev etableret med oprettelsen af de første specialarbejderuddannelser i 1960. Grundlaget for uddannelsernes oprettelse var efterspørgsel efter arbejdskraft – der var ikke primært tale om en uddannelsespolitisk målætning om at skaffe de voksne arbejdere en bedre erhvervs kvalifikation, selv om det for de ufaglærte rent faktisk betød en sådan, og selv om det i mange år for SID (tidl. DASF) blev betragtet som den vigtigste uddannelsesmulighed for de ufaglærte overhovedet.

Hovedproblemet var var at flytte arbejdskraft, både regionalt og branchemæssigt. Selvom afvandringen fra landbruget gik stærkt allerede fra begyndelsen af 50'erne, opstod der arbejdskraftmangel i de store byer især København, – og store mængder af arbejdere skulle indenfor disse regioner flyttes fra brancher hvor industrialiseringen betød nettonedgang i beskæftigelsen til brancher hvor den betød udvidelser. De faktorer som flytter folk er – og var – en for alle uigennekskelig blanding af objektive forhold (løn- og arbejdsforhold, boligforhold) og subjektive forhold (bindinger til steder og jobs). Indvandringen fra landet skabte en stor reservearme af ufaglærte. Men da der efterhånden kom fuld beskæftigelse i løbet af 50'erne – og først i industricentrene – var de objektive tilskyndelser til at flytte branche svækkede – henholdsvis dyre for arbejdsgiverne. Og da man samtidig gennem 50'ernes

læringleddannelsespolitik havde skabt en stærk tilgang til fag, hvor der ikke var udvidelse i beskæftigelsen – og ikke i de industrirelevante fag, så var mobilitetsproblemet i centrum, da arbejdsmarkedsuddannelserne blev grundlagt. Et eksempel belyser problemet.

Inden for nærings- og nydelsesmiddelfagene var der i 50'erne og begyndelsen af 60'erne en stor lærlingetilgang, langt større end der var afsætning for. Kombinationen af en branchestruktur hvor små virksomheder endnu dominerede, og lærlingepolitikens frigivelse af markedet for lærlinge som billig arbejdskraft fremmede dette. Samtidig er der noget der tyder på at de unge selv foretrak de små virksomheder, f.eks. butiksslagterfaget, frem for industrifagene, f.eks. svineslagterfaget. Det betød i en række døende eller stagnerende fag et overskud af faglært arbejdskraft, og mangel på arbejdskraft til industrien. »Problemet« med disse præferencer, som kan betragtes som de unges artikulation af krav til et godt arbejde midt under det store industrialiseringsræs, genfindes i dag indenfor EFG-systemet hvor »alt for mange« elever ønsker praktikplads indenfor små, alsidige virksomheder som der er få af, og alt for få ønsker det indenfor industrielle produktionsområder.

Denne dimensionering af mesterlærens uddannelsesstruktur betød at mobilitetsproblemer skærpedes udover det som betinges af de faktiske branchemæssige forskydninger. PUKKS-projektet har fremdraget disse sammenhænge, og vist at specialarbejderuddannelserne for en stor del har været transmissionsled for flytningen af faglært arbejdskraft fra et område til tillært arbejde indenfor et andet område. Netop med den kombination af objektive og subjektive faktorer som indgår i en sådan flytning kan en ny uddannelse være et nødvendigt led i flytningen. Tænk blot på de forventninger om en sikker fremtid og et meningsfuldt, ønsket arbejde som har været lagt i det at skaffe sig en læreplads for de unge i 50'erne og begyndelsen af 60'erne – i et fag hvor der hurtigt viste sig ikke at være arbejde. En specialarbejderuddannelse udstikker disse løfter en gang til, og mildner følelsen af social deroute ved at forlade sit fag. Den formidler også visse faglige kvalifikationer som er relevante i et fremtidigt arbejde. Hvilken funktion der har været den vigtigste kan der næppe generaliseres over.

Tabel 5: Gruppen af 20-49 årige fordelt på tidligere afsluttet erhvervsuddannelse og beskæftigelsesmæssige placering 1970

Stilling i 1960	Selv- stændige	Fag- lærte	Ufag- lærte	U.O. funkt.	O.O. funkt.
Faguddannelse fra før 1970					
Maskinarbejder	5.8	66.2	5.0	7.1	15.9
Grovsmed m.fl.	13.2	74.4	5.9	2.8	6.8
Klein- & låsesmed	5.0	75.4	6.0	4.8	8.8
Automekaniker	16.3	59.9	4.4	5.1	14.4
Montør	3.2	83.0	6.1	2.3	5.3
Typograf & sætteri	7.8	75.4	2.0	3.4	11.4
Murer	20.7	70.9	4.2	1.7	2.5
Tømrer	17.0	71.6	3.5	2.5	2.4
Blikkenslager	10.6	73.3	6.3	3.2	3.6
Elektriker	4.1	78.8	3.9	5.0	8.2
Bygningsmaler	9.8	78.6	6.8	3.2	1.6
Bygningsnedker	8.7	83.3	2.3	2.1	3.6
Snedker u.n.a.	18.2	63.6	5.9	3.2	9.1
Bager & konditor	23.6	39.9	25.6	5.9	5.0
Slagter	22.5	53.2	12.9	2.5	9.0
Pølsemaker	7.5	58.2	16.7	4.6	13.0
Tarmreenser	2.3	63.0	22.9	3.3	8.5
Mejerist	14.0	30.8	25.1	12.0	18.1
Gartner	31.9	36.8	21.7	5.1	4.6
Frisør	43.1	29.1	14.8	10.8	2.3

Kilde: Specialkørsel på Folke- boligtællingen 1970 for Lavindkomstkommissionen.
Tabellen er hentet fra PUKKS: Lærlingeuddannelse og udbytning, 1983 (tabel II, s. 249).

Det er ikke usædvanligt at se opbygningen af arbejdsmarkedsskuddannelserne som led i en bevidst uddannelsespolitik som skulle sikre en *dekvalificering* af det faglærte arbejde, som muliggøres af eller er nødvendigt led i industrialiseringen, jf. ungdomsskolekommissionens bemærkninger om dette. Ved en direkte sammenligning mellem jobindhold og kvalifikationskrav i en håndværksmæssig og en industriel produktion er der klart tale om en opdeling og forsimpelning af

arbejdsfunktionerne. Men hovedproblemet var altså at *skaffe* arbejdskraft. En flytning kunne i en række tilfælde indebære en faktisk dequalificering, fra at kunne noget i sit fag, til at lave noget helt andet, hvor man kun blev meget snævert kvalificeret. Som et par konkretiseringer vil vise er det ikke muligt at sætte dette på en generel formel.⁹

»Sikring af arbejdskraftforsyningen« til jern & metal

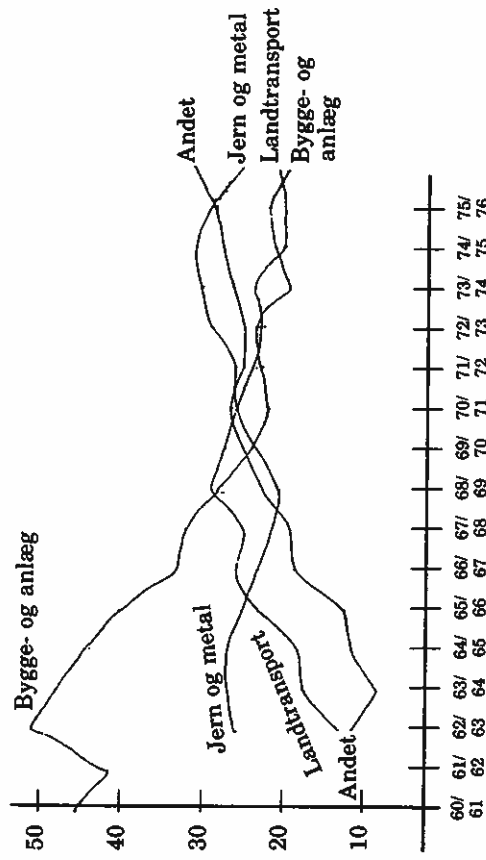
Der er grund til at hæfte sig ved begrebet *arbejdsmarkedsskuddannelse*, for det er ikke muligt at forstå dette uddannelsesområdes konkrete udvikling uden at hæfte sig ved de markeds-mæssige forhold omkring arbejdskraftforsyningen og arbejdskraftens pris. Selvom den opdeling af arbejdsmarkedet i delarbejdsmarkeder som knytter sig til fagene og afhængigheden af bestemte faglige kvalifikationer var under hastig opblødning, fordi industrialiseringens følger for den konkrete arbejdsudførelse fjernede det objektive grundlag for de faglærtes monopol på en række arbejdsfunktioner, spiller forholdet mellem disse delarbejdsmarkeder en betydelig rolle: De danske fagorganisationer er historisk opbygget omkring håndværksfagene, og lønpolitikken ligeledes opbygget omkring monopollet på bestemte arbejdsområder. Med den objektive undergravning af dette monopol måtte de faglærtes organisationer søge at bevare dette monopol gennem grænseaf-taler indbyrdes og gennem eksklusivaftaler med arbejdsgiverne indbyrdes. Ikke mindst indenfor jern- og metalområdet har de indre organisationsforhold i fagbevægelsen spillet en selvstændig rolle i uddannelsespolitikken – og gør det den dag idag hvor rivningen mellem de faglærte og SID i høj grad sætter sig spor i uddannelsespolitikken. Dette skal vi ikke gå meget nærmere ind på her. Men det at grundlaget for de nye voksenuddannelser var arbejdsmarkedsskuddannelse betyder også at der ikke fra starten er tale om et alternativt uddannelses-system: Tværtimod har arbejdsmarkedsskuddannelserne udviklet sig højest ujevnt, og de har haft en vidt forskellig *funktion* indenfor forskellige fagområder. De har derfor også haft en vidt forskellig kvalifikationsmæssig kvalitet og art – og det er ganske afgørende for vurderingen af deres uddannelses-

mæssige betydning. Jeg vil først fremdrage nogle eksempler på denne forskellige funktion som specialarbejderuddannelserne har haft i forhold til forskellige brancher og fag, og derefter vende tilbage til kvalifikationsproblemet og uddannelsernes betydning som voksende uddannelse.

Inden for jern- og metalområdet er grænserne mellem faglært og ufaglært gradvis blevet opløst. Dekvalificeringen af det faglærte arbejde er sket sideløbende med en tilførsel af tillært arbejdskraft som er på niveau med den faglærte indenfor bestemte områder. Det er endda sådan at konkrete kurser i efteruddannelsen af faglærte er identisk med tilsvarende specialarbejderkurser. Men forhistorien hænger meget sammen med organisationsforholdene og omstruktureringen af delarbejdsmarkedet pga. den hurtige ekspansion i branchen. I 1946 afgav Smedeforbundet nogle områder til specialarbejdere fordi der ikke var faglærte nok – og eksistensen af et relativt fagmonopol på det faglærte arbejde forudsatte naturligvis at der var arbejdskraft at få – ellers ville man blot se en række foranstaltninger fra virksomhedernes side for at overflødigøre den faglærte arbejdskraft. I 1956 gik man imidlertid den modsatte vej, idet man begyndte at optage specialarbejdere med bestemte kvalifikationer og erfaringer i de faglærtes organisation. Da specialarbejderuddannelserne startede i 1960 var jern- og metalområdet et af de arbejdskraft-hungrende områder. Lærlingeuddannelsesreformen i 1956, med afkortningen og specialiseringen af de faglige uddannelser havde altså været utilstrækkelig til at sikre metalindustriens faglige arbejdskraftbehov. Den mekanik der ellers havde ført faglærte fra de små virksomheder over i industrien kunne ikke dække behovet for faglært arbejdskraft. Specialarbejderuddannelse blev derfor et middel til at sikre en øget arbejdskraftforsyning til industrien, samtidig med at fagbevægelsen via Centralorganisationen af Metalarbejdere etablerede en organisatorisk ramme for håndteringen af det mere og mere fælles delarbejdsmarked for faglærte, tillærte og ufaglærte indenfor metalindustrien. Metalindustrielle fagområder, ikke mindst svejsning, var blandt de tungeste fagområder i de første år af specialarbejderuddannelsen, jf. figur 3. Indenfor dette område har der fra starten været planlagt samlede uddannelsesforløb af indtil 3 mdr. således at der

kunne erhverves kvalifikationer indenfor smalle områder som ikke lå under de faglærtes.

Figur 3: Procentvis fordeling af elever på specialarbejderuddannelserne.



Figuren er hentet hos T. Kjær/Ib Larsen, 1980, s. 98.

Der er således tale om at metalindustrien både kan anvende hele den faglærte arbejdskraft, og har brug for en reel kvalificering af den tilførte ufaglærte arbejdskraft. Tilsammen udtrykker de to bevægelser en tilpasning af kvalifikationsprofilen til industriel produktion, uden at være nogen særlig vidtgående dekvificering af de faglærte – og specialarbejderuddannelserne isoleret betragtet udgør ikke en samlet alternativ metalarbejderuddannelse som træder i stedet for mesterlæren. I praksis udgøres hovedparten af specialarbejderuddannelsen af særlige industrirelaterede fagområder, således først og fremmest svejser- og skibsbyggeruddannelserne i tilknytning til værftsindustrien.

De latente organisationskonflikter som fulgte af et fælles delarbejdsmarked kunne håndteres så længe der var fuld beskæftigelse. Men de faglærtes organisation ønskede at ree-

tablere sit fagmonopol fuldt ud ved at integrere de to typer uddannelser, og denne politik, en aktiv integration af alle typer uddannelse, ligger formentlig også bag det for mange paradoksale forhold at Metalarbejderforbundet og jernets arbejdsgivere var først ude med EFG-uddannelsen, og har været først til at gennemføre en de facto afvikling af mesterlæren indenfor metalområdet. Men her grundlægges den branche-alliance omkring en ekspansiv teknologi- og kvalifikationspolitik mellem Metalarbejderforbundet og arbejdsgiverne, som i de seneste års krise i fagbevægelsen og Socialdemokratiet har spillet en stor rolle. Hvad der er godt for jernets virksomheder er godt for metalarbejderne ...

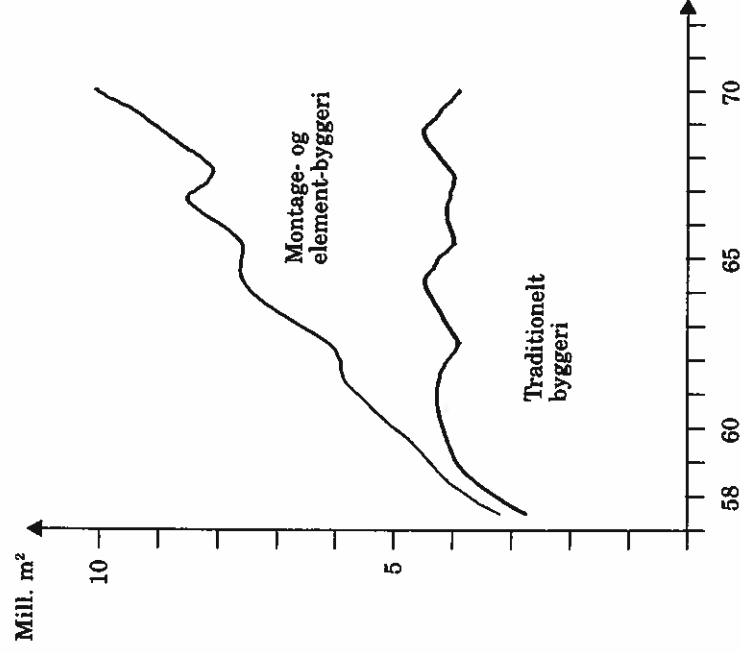
Nye kvalifikationer til bygge- & anlæg

Det kvantitativt største område i specialarbejderuddannelsens start er bygge- og anlæg, og her er der tale om en væsentlig anden funktion. Bygge- og anlægssektoren havde ikke foretaget nogen begyndende tilpasning af de faglige uddannelser til industrialiseret byggeri, selvom industrialiseringsprocessen var igang. På den ene side var dele af elementproduktionen gledet over på uflaglærte hænder, på den anden side var det montagearbejde, som i forhold til traditionelt byggearbejde krævede anderledes, og oftest beskønnere, kvalifikationer, alligevel blevet indkorporeret i de faglærtes arbejdsområder og akkordaftaler efter ofte sindrige fordelingsprincipper som kan genfindes den dag idag. Fig. 4 giver et indtryk af at montage- og elementbyggeriet var i fuld gang, og at det i løbet af 60'erne blev den vigtigste bevægelsesform for en industrialisering af byggeriet.

Men det var især entreprenørområdet som gjorde brug af specialarbejderuddannelserne. Nye byggeteknikker forøgede denne del af arbejdsområdet (jord- og betonarbejde fylder betydelig mere i det moderne byggeri relativt). Men industrialiseringen betyder også at der opstår *øgede* kvalifikationskrav til arbejdsfunktioner som hidtil overvejende var blevet udført af uflaglærte. Entreprenørrådets uddannelser fik også karakter af trindelte samlede uddannelseslinjer af betydeligt omfang, sådan at der faktisk nærmest er tale om alternative faglige uddannelser. Der er her tale om at opbygge et nyt

kvalifikationsområde, og efterhånden som det er sket falder bygge- og anlægsområdets *relative* betydning indenfor specialarbejderuddannelserne. Der kommer altså ikke et samlet dobbelt uddannelsessystem ud af det, og der sker heller ikke nogen de facto sammenfletning af mesterlære og specialarbejderuddannelser, som på metal.

Figur 4. Det samlede fuldførte byggeri, fordelt efter byggemetoder.



Figuren er hentet fra Kjær/Larsen, 1980, s. 95.

Ændrede funktioner

Indenfor visse områder er der altså tale om at der i specialarbejderuddannelsernes ramme formidles regulært kvalificerende uddannelsesforløb. Det gælder også en række fagområ-

der, hvor der ikke tidligere har eksisteret faglige uddannelser, f.eks. landtransport som fra starten har været den 3. store branche, kemisk industri, plastindustri o.l.

De fleste *brancher* begynder efterhånden at udnytte arbejdsmarkedsuddannelserne. Fra 1965 omfatter ordningen også efteruddannelse af faglærte, og fra 1969 omskolingstilbud. Fælles for aktiviteterne er at de giver uddannelsesstilbud indenfor forholdsvis afgrænsede områder, hvor de mangler – og deres funktion er ligesom specialarbejderuddannelserne vidt forskellig fra fag til fag og fra branche til branche.

Men *specialarbejderuddannelsen* får efterhånden også nogle lidt andre kvalifikationsfunktioner end de havde indenfor de tre store områder hvor de blev udviklet fra starten.

Den udvikling som frembragte behovet for arbejdskraftmobilitet og for en ændret kvalifikationsprofil, var først og fremmest en udvidelse af maskineriet og en ændret arbejdsorganisation, som gjorde produktionen mere uafhængig af den faglige kvalifikation som de faglærte havde haft. Men den maskinelle produktion gjorde samtidig produktionen afhængig af arbejdskraften på en anden måde: Stabilitet, omhu for maskineriet osv. bliver nye kvalifikationskrav. Det er generelt, men det er mere udpræget indenfor nogle fagområder end indenfor andre.

Ligesom specialarbejderkurser kunne være et formildende led i skiftet fra en faglært branche til at være specialarbejder, kan de omvendt bruges som led i en fastholdelse i arbejdet. Kjær/Larsen nævner glasindustrien som eksempel på en branche hvor gennemstrømningen af arbejdskraft har været (for) stor, og hvor kurser i maskinbetjening/maskinføring med tilhørende »certifikat« har været anvendt for at stabilisere arbejdskraften. Det ligner formentlig en lang række af de maskinbetjeningskurser der findes idag indenfor specialarbejderkurserne: De tjener lige så meget til en *subjektiv* befæstelse af arbejdernes tilhør til jobbet som til faglig kvalificering. Ofte er det kvalifikationsmæssige indhold af en art som typisk ville være on-the-job-training, og lige på kanten af at være en reel uddannelse.

Muligheden af at oprette kurser på den enkelte større virksomhed øger muligheden for både at forlænge sin interne jobtræning til offentlig financiering, og samtidig benytte spe-

cialarbejderuddannelserne som led i stabilisering af arbejdskraften. Bryggerierne har f.eks. en specialarbejderskole på Tuborg som reelt fungerer som en intern omplacering af bryggeriernes arbejdskraft, og hvor kursusdeltagelsen i høj grad synes at tjene som en intern velfærdsforanstaltning i De forenede Bryggeriers personalepolitik.

På andre områder nærmer brugen af specialarbejdersystemet sig imidlertid rent misbrug. Således har både kød- og fiskeindustrien oprettet kurser hvor det for det første var en integreret del af kursusmålsettingen at opnå en bestemt nærmere angivet arbejdsintensitet (hastighed). Men ydermere har man oprettet så mange kursuspladser i tilknytning til de enkelte virksomheder at der reelt ikke har været mulighed for at få arbejde for mere end en brøkdel af kursisterne. Kurserne fungerer med andre ord som en tempotræning og en mulighed for at sortere arbejdskraften før ansættelsen. I forhold til uddannelsesmålsettinger og finansieringsform lyder det som rent misbrug.

Man har her forladt det arbejds*markeds*relaterede niveau, som dog i al sin kapitalistiske grumhed i princippet forudsætter en efterspørgsel efter den pågældende arbejdskraft. Men det viser at et så fleksibelt servicesystem overfor erhvervene, som AMU reelt er, med arbejdsgiverne som styringsinstanser, reelt må varetage de meget forskelligartede funktioner som de enkelte brancher og virksomheder har brug for.

Krise og arbejdskraftoverskud

Med krisens gennemslag fra omkring 1973-74 er forudsætningerne for arbejdsmarkedsuddannelsernes etablering talt forandret. I mullemtiden har systemet etableret sig som en række uddannelsesinstitutioner, og alene det er en betydelig træghed i gennemslaget af denne forandrede situation. Men derudover skulle ovenstående allerede i sig selv anskueliggøre at der i en ad hoc kvalificering til bestemte arbejdskraft-behov kan lægges så meget forskelligt. Kurserne vil bestemt ikke forsvinde bare fordi reservearmeen vokser, og problemet med at bryde faggrænser ned klares af markedsmekanismen og de ændrede magtforhold på arbejdspladserne. – Det er formentlig bl.a. sådan at en væsentlig del af kursus-

deltagelsen, for den enkelte deltager er motiveret i at man formoder at det bedrer ens muligheder for at beholde sit job. Og for de arbejdsløse, at man regner med at det stiller en bedre ved jobsøgning. I forhold til de arbejdsløse kan der ligge en betydelig interesse i at AMU-systemet fungerer som skjult arbejdsløshed og som resocialiseringssystem for arbejdsløse. Ikke kun i de særlige kurser, men også i det ordinære kursus-system. Det er vanskeligt at afgøre i hvilket omfang dette er tilfældet, men der er næppe tvivl om at forbindelsen mellem styringen af kursusudbuddet og en registreret henholdsvis forventet efterspørgsel efter den pågældende arbejdskraft er stærkt svækket.

Dertil kommer så de egentligt arbejdsløshedsorienterede aktiviteter. Dels LAMU-kurserne, som er 25-ugers forløb med indlagt praktik – altså en genoplivning af ideen om en hel uddannelse indenfor AMU, men nu specielt tilrettelagt for arbejdsløse. Dels EIFU- og EIFL-kurserne som også er henlagt til arbejdsmarkedsuddannelsens institutioner. I pagt med disses generelle målsætning, og i pagt med den strudseagtige håndtering af arbejdsløshedsproblemet er disse kurser defineret som *erhvervsintroducerende* og bygget op omkring en forestilling om at forberede jobsøgning og arbejde indenfor (nye) bestemte områder. Reelt har de snarere opbevarings- og resocialiseringsfunktion. I de arbejdsløshedsorienterede kursusformer ligger et samlet program af 3-6 måneders varighed, med et betydeligt indslag af almen undervisning. Hverken i de traditionelle AMU-forløb eller i arbejdsløshedsaktiviteterne har den almene undervisning været nogen særlig succes – det har været så som så med elevernes begejstring for den, og den har været løstrevet fra den faglige uddannelse som kurserne iøvrigt indeholdt.

Erhvervsuddannelse – et strategisk tomrum

Spørgsmålet er om specialarbejderskolerne så småt er ved at etablere sig som *uddannelsesinstitutioner*. Både i opbygningen af de længerevarende forløb, og i de arbejdsløshedsrelaterede kursusformer ligger der en løsgørelse fra de umiddelbare efterspørgselsmekanismer på arbejdsmarkedet. At blive fri for dem er imidlertid ikke det samme som at udvikle en posi-

tiv målsætning, og det er heller ikke det samme som at etablere en pædagogisk institution.

Jeg har brugt en del eksempler på at vise forskelligheden i den funktion arbejdsmarkedsuddannelserne har haft. Det der forener forskelligheder har netop været at aktiviteten og funktionen af uddannelsen var underordnet udviklingen på arbejdsmarkedet: Udviklingen i reservearmens størrelse, udviklingen i efterspørgslen på bestemte kvalifikationer, organisationspolitiske og lønstrategiske hensyn. Ser man kvalifikationsmæssigt på uddannelserne, altså deres formidling af faglig kvalifikation så er det tildels lige så forskelligt. Det er dog kun undtagelsesvis at det faktisk er lykkedes at opbygge egentlige erhvervsuddannelsesforløb (skibsbygger, kloakmester). Og i disse tilfælde må det siges at være meget kvalificerende uddannelser. De allerfleste aktiviteter har været langt mere punktvis, og slet ikke haft for øje at de skulle *kvalificere* en arbejdskraft. At de skulle give en mand eller kvinde bedre forudsætninger for fremover – og ikke lige nu – at udfylde arbejdslivets krav, endside udforme og udfylde sine egne krav til arbejdet.

Jeg opfatter det ikke som nogen tilfældighed at arbejdsmarkedsuddannelserne står i et vadeded/en krise nu. Det hænger sammen med deres historie i arbejdsmarkedspolitikken og de organisationsstrategiske sammenhænge. Der har ikke for alvor været formuleret og praktiseret nogen *uddannelses*-mæssig målsætning for uddannelserne.

Derfor er det også ganske logisk at regeringen først fjerner/omlægger støttegrundlaget for uddannelserne, ved at pålægge arbejdsmarkedets parter selv at financiere uddannelserne, for dernæst at etablere et decentralt støttesystem til virksomhedernes (og andre lokale kræfters) etablering af »erhvervs-mæssig efter- og videreuddannelse.«

Til gengæld har AMU med regeringens nyeste uddannelsesstilbudsordning fået sig en helt anden funktion: At levere det ikke særligt gyldne håndtryk til folk som skal smides ud af den normale dagpengerebet. Det er langt mindre løfterigt end den opbevaring af arbejdsløse, med et vist vedligeholdelsespræg, som idag finder sted. Det er rent rakkerarbejde. En sådan funktion kan ingen uddannelsesinstitution holdes i live på, og hvis dette bliver en (den) dominerende funktion for

skolerne fremover må man forudse områdets langsomme eller hurtige hensygnen.

Der ligger altså et paradoks: På den ene side er AMU den eneste side af den erhvervsorienterede voksenundervisning som er på vej til at antage karakter af et samlet uddannelses-system, på den anden side er det svært at se nogen egentlig målsætning, og dermed også en samlet funktion for dette system.

Skal erhvervsorienteret voksenundervisning da hele tiden være underkastet de meget kortsigtede kvalifikationshensyn som ligger i den virksomhedsinterne eller virksomhedsfinancierede oplæring, og som de *indirekte* har ligget i AMU-systemet? 10-punktsprogrammet i kombination med fravær af formulerede alternativer peger i den retning. Også fagbevægelsen har været særdeles defensiv på den erhvervsorienterede uddannelses område. Der hvor man har formuleret en mere offensiv politik har været i relation til *betalt frihed til uddannelse* indenfor andre områder end det erhvervsorienterede – det har ikke været i en indholdsmæssig målsætning for denne. Er det fordi den virksomheds- og efterspørgselsstyrede voksenundervisning i virkeligheden er god nok?

Naturligvis ikke.

Grundtrækkene i en fremtidsorienteret erhvervskvalificering er nok i virkeligheden stadig væk dem som blev formuleret både ved starten af AMU og ved omlægningen af de erhvervsfaglige grunduddannelser: Brede grunduddannelser med stor vægt på almen uddannelse, og fleksible overbygning-/efteruddannelsesstrukturer. Selvom denne model aldrig har fungeret efter hensigten. Man må så nøje undersøge hvorfor ikke og tænke videre ud fra dette. Både hvis hensigten er at give den enkelte bedre forudsætninger for at kunne omstille sig – og dermed føle sig mere sikker i en foranderlig situation, – og hvis hensigten er at have en fleksibel og alsidig arbejdskraft til rådighed, er denne uddannelsesstruktur den eneste rigtige. Flexibilitet består ikke i at uddannelses-systemet kan laves om i små doser – flexibilitet består først og fremmest i at de grundlæggende kvalifikationskomponenter som betinger den enkelte arbejders evne til at omstille sig *styrkes*.

Nyere kvalifikationsforskning peger klart i retning af, at de reelle kvalifikationer i mindre grad end tidligere antaget hviler på en specifik oplæring. Forandringshastigheden i teknisk og arbejdsorganisatorisk henseende betyder, at det er de mere grundlæggende færdigheder – evne til at overskue processen, almene færdigheder, der kan bruges til nye processer, beredskab overfor ændringer, teoretisk forståelse af hvad og hvorfor, som er afgørende for denne fornyelsesevne. På et arbejdsmarked med stor arbejdsløshed er det ikke nødvendigvis den enkelte arbejdsgivers interesse at få sådanne kvalifikationer. Dels fordi de koster penge og tid, dels fordi man tit får højere krav til indhold og dispositionsmuligheder i arbejdet med i købet. Men for den samlede produktion, og dermed faktisk også for den samlede arbejdsgiverside, er det faktisk sådan, at en hovedhindring for at kunne øge produktiviteten fremover og nyttiggøre den tekniske udvikling, vil være hvis arbejderne på gulvet ikke kan/vil følge med. Medmindre man har held til at fastholde en så stor ledighed, så det alene ved hård selektion er muligt at klare sig med elitearbejdskraft, så er der et enormt behov for at forbedre det almene og grundlæggende tekniske kvalifikationsniveau for den store gruppe af kortuddannede.

Set fra lønmodtagersiden hører der mere til. Den enkelte skulle gerne blive i stand til at overskue og *vurdere*, og være med til at påvirke tekniske ændringer og ændrede arbejdsprocesser. Flexibilitet skal ikke bare bestå i at kunne bøjes i den retning som virksomheden finder for godt – ikke al ny teknologi er i arbejdernes interesse. Men jeg mener ikke det er langsigtet lønmodtagerpolitik at være i defensiven overfor forandringer, at opbygge forsvarsværker overfor teknik-udvikling på det plan hvor det drejer sig om den enkelte arbejders faglige forudsætninger for at klare nyt arbejde, eller om psykisk modstand/forandringsangst, fordi man ikke kan overskue situationen. Målsætningen må være en tilstrækkelig teknisk grundkvalificering kombineret med en almen uddannelse til at kunne både klare den ny teknologi, og kunne finde ud af at afvise den eller stille krav til dens nærmere udformning og anvendelse.

Derfor må fagbevægelsen også arbejde for en betydelig højelse af ambitionsniveauet i uddannelserne, og for en styrkel-

se af de grundlæggende tekniske og de almene sider af uddannelserne, og herunder for at også arbejdernes forudsætninger for at øve indflydelse på teknologi og arbejdstilrettelæggelse, arbejdsmiljø osv. styrkes væsentligt i uddannelserne.

Her skilles vandene naturligvis mellem arbejdsgiver- og arbejdstagerinteresser et eller andet sted – men det vil være et helt andet sted end der, hvor uddannelsernes nuværende indhold og karakter ligger.

Indtil nu har imidlertid hverken den ene eller anden part søgt at formulere noget som kunne ligne en kvalifikationsmålsætning.

Arbejdsgiversiden er måske – men burde måske ikke være – ganske tilfreds med at den erhvervsorienterede voksenuddannelse forbliver under de enkelte virksomheders kontrol, med lidt offentlig støtte – og at der udskilles et arbejdsmarkedsmæssigt/socialt opbevaringssystem for den arbejdskraft som er absolut sidste reserve, eller som er i færd med at blive skivet ud af arbejdsmarkedet.

Arbejdsmarkedsudannelserne som institutionelt system er – muligvis under risikoen for nedskæringer, men også på baggrund af den udvikling til egentlig uddannelsesinstitution, som jeg beskrev ovenfor – begyndt at interessere sig mere for pædagogik og uddannelsesmål.

Fagbevægelsen er – må man nok sige – i en meget defensiv situation. På den ene side satser man med rette på at også almen uddannelse skal være en del af den materielt sikrede voksenuddannelse i form af en BFU-reform, som godt kan vise sig at blive helt eller delvist finansieret via arbejdsmarkedet, selvom det bliver et lovgivnings-anliggende. Men i forhold til den erhvervsorienterede undervisning virker situationen på arbejdsmarkedet også på dette område delvis lamende, delvis splittende mellem organisationerne.

1.7. Voksenuddannelse i lønarbejdets billede

Jeg gav ovenfor en hurtig tværsnitsprofil af de uddannelsesmuligheder der står til rådighed for den individuelle voksne lønarbejder. Den viste at mulighederne og ikke mindst de økonomisk-praktiske betingelser for at deltage i forskellige typer af uddannelse var knyttet til disse uddannelsers er-

hvervsmæssige betydning, og af den potentielle deltagers placering i forhold til arbejdsmarkedet.

Jeg har nu nærmere beskrevet den historiske udvikling i voksenuddannelsens samfundsfunktion, og vist at efterkrigstidens hovedkategorier af voksenuddannelse kan ses som funktionelle udspaltninger af den, men samtidig som en funktionsmæssig differentiering der afspejler sig i organisation, pædagogik og de betingelser hvorunder de tilbydes.¹⁰

På den ene side udviklingen i folkeoplysningen som er udgået af decentrale, sociale bevægelser, først og fremmest af bønderne og arbejderne i de tidlige industribyer, og som har været udtryk for et forsøg på at udvikle en autonom kultur på alle livets områder, og etablere et oplysnings- og undervisningssystem på dette grundlag. Vi har set hvordan disse bevægelsesbaserede undervisningsaktiviteter i efterkrigstiden i takt med opløsningen/integrationen af deres sociale basis er blevet omfunktionsret til elementer i den samfundsmæssige organisering af kulturelle og andre fritidsaktiviteter. Der er godt nok stadig tale om et område med sine specifikke forhold, og med meget frie rammer sammenlignet med offentligt styret undervisning, men de kan dog kun med meget god vilje nu betragtes som båret af sociale bevægelser og som udtryk for deres deltagers kollektive vilje i *anden forstand* end den hvormed »den danske velfærdsstat« og den danske massekultur kan det. Billedet er broget, man kan sige det både rummer elementer af social integration og af frigørelse af sociale bånd. Det rummer faktisk også elementer af modstand, men denne modstand er blokeret på et afgørende punkt: Den er forvist til fritidens område, til den personlige (private) udfoldelse. Den gør ikke (længere) krav på at være kultur-konstituerende – at danne en social ramme om alle livsaktiviteter og forståelsen af dem.

I en mellemposition, funktionelt set, og med en uforudsigelig fremtid, har vi den almene skolefagsundervisning i enkeltfagssystemet, som både udvikler tendenser i retning af (igen) at være en del af fritidsundervisningens sammenhæng i retning af at være et nyt alment voksenuddannelsessystem – men måske også lader sig indsluse i et mere erhvervsorienteret kursussystem, som ikke er knyttet til den almene skoleuddannelse.

På den anden side har jeg beskrevet det vigtigste element i den erhvervsmæssige voksenundervisning, som er udviklet indenfor de sidste 25 år for almindelige lønarbejdere, velvidende at der ved siden af arbejdsmarkedsuddannelserne findes et privat og halvprivat kursussystem som er endda meget omfattende. Men etableringen af et offentligt system indebærer at oplæringsfunktioner som ellers ville ske i produktionen, eller i umiddelbar tilknytning til den, udskilles og frigøres af de enkeltkapitalistiske begrænsninger på indhold og tilgang til dem. Det fremgår at denne selvstændiggørelse i første omgang primært har været styret af arbejdsmarkeds-mæssige snarere end uddannelsesmæssige hensyn – at den erhvervsorienterede voksenundervisning med andre ord trods oprettelsen af et offentligt uddannelsessystem altovervejende er underlagt arbejdsmarkedet og det organisatoriske styrkeforhold på det.

Det har betydet at fagbevægelsens intentioner om et selvstændigt, sammenhængende og bredt kvalificerende uddannelsesforløb ikke indtil nu har sat sig igennem – uddannelserne har under højkonjunkturen løst flaskehalsproblemer ved at give en faglig minimumskvalificering indenfor områder med underskud af arbejdskraft, men uden den langsigtede forbedring af den enkelte arbejders kvalifikationer. Og i krisen udvikles på den ene side ad hoc kvalificerings-, sorterings-, og disciplinerings-funktioner alt efter branchernes behov, på den anden side opbevarings- og resocialiseringsfunktioner i forhold til potentielt marginaliserede grupper: Arbejdsløse, og ikke mindst unge, langtidsledige, indvandrere o.l.

Uddannelsesstruktur som blokerer

Jeg sagde i forbindelse med oversigten over den voksne lønarbejders sociale og materielle betingelser for at deltage i de forskellige typer af voksenundervisning, at de afspejlede de pågældende aktivitetens forhold til arbejdsmarkedet og plads i en lønarbejderproduktion. Den historiske funktionsanalyse viser at det er et produkt af efterkrigstidens differencieringsproces.

Voksenundervisningen er i løbet af denne periode blevet en

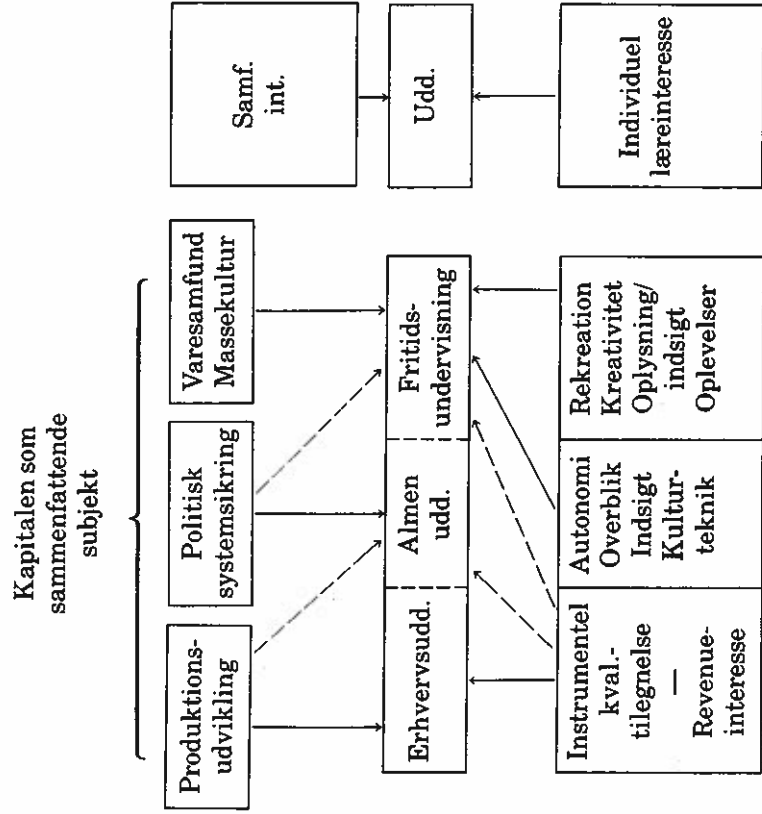
meget omfattende sektor, og udviklingen i det underliggende ungdomsuddannelsessystem har skærpet områdets betydning. Med finansieringsordningen for deltagelsen i erhvervsorienteret voksenundervisning og udsigt til at der kan etableres en eller anden form for betalt frihed også til almen uddannelse er voksenundervisning ved at blive et »normalt« led i voksnes menneskers liv. Endres de materielle betingelser, så er det til gengæld sådan at voksenundervisningens sektordeling *indholdsmæssigt* og organisatorisk har udviklet sig i retning af at afspejle lønarbejdets betingelser.

Både i højskoletraditionen og i arbejderbevægelsen har voksenundervisning historisk haft en funktion som kollektive bestræbelser på at skaffe sig indsigt, formulere sine erfaringer og omsætte dem i en selvforståelse. De har været led i en kollektiv og sammenfattende udveksling og bearbejdning af erfaringer, og de har været led i formulering af handlemuligheder og fælles politisk vilje, der har organiseret både praktisk liv og erfaring.

Denne karakter af kollektiv og sammenfattende erfaringsbearbejdning har de vigtigste former for voksenundervisning og folkeoplysning ikke længere. Efterkrigstidens udvikling betyder at denne karakter af kulturelt-politisk udtryk for sociale grupper og deres bestræbelse på subjektiv udfoldelse er blokeret, eller opløst i delaktiviteter, der hver for sig er blevet indlejret i de former for subjektiv udfoldelse som kendetegner vores nuværende situation og livsform.

Rummet for fri udfoldelse indenfor voksenundervisningen er næppe blevet mindre, og i hvert fald udnyttes det i praksis langt mere og til langt flere ting. En evt. gennemførelse af betalt frihed til uddannelse vil fuldstændiggøre en udvikling: Det vil ikke længere være en lille særlig energisk del af befolkningen som på ublu betingelser okser på aftenskole eller tager på højskole. Den dag er formentlig heller ikke fjern, hvor man kan tale om et voksenuddannelsessystem i nogenlunde samme forstand som man kan tale om et skolesystem. Voksenundervisningen er blevet samfundsmæssig. Men det betyder i overensstemmelse med dette samfunds grundstruktur og aktuelle udvikling også, at det er kapitalen der som overgribende faktor organiserer sammenhængen i vores liv mellem produktion og konsumtion. Når voksenuddannelser-

Model A: Den kapitalistiske organiserings af læreprocesser og læreinteresser



ne er indlejret i produktionen henholdsvis fritiden som en del af konsumtilbudet, så er også uddannelse og oplysning kapitalistisk organiseret. Den kapitalistiske samfundsudvikling har betydet en frigørelse af tid og ressourcer til at lære noget og udfolde sine øvrige kulturelt-politiske behov. Faktisk tyder jo meget på, bl.a. i gennemgangen af de enkelte voksenedervisningssektorer, og den faktiske udnyttelse af dem, at der egentlig etableres en balance mellem individuelle brugerinteresser og den samfundsmæssigt strukturerede læreproces.

Pointen er imidlertid at udfoldelsesmulighederne er *individuelle* og at de er rettet mod *delområder*, ikke *kollektive* og *helheds-sammenfattende*. Arbejde og fritid er adskilt, den ene fritidsinteresse dyrkes det ene sted, den anden et andet, politik og dagliglivets små glæder og interesser er adskilt fra den almene, teoretiske eller kulturtekniske uddannelse.

Jeg har i model A prøvet at anskueliggøre hvordan de samfundsskabte livssfærer, som strukturerer læreprocesser og erfaringsudveksling i bl.a. voksenundervisningen, dermed også opdeler vores individuelle læreinteresser og lærebehov. Pointen er at der ikke på tegningen indgår nogen kollektiv, organiserende kraft i forhold til disse, som binder dem sammen og gør dem til et fælles og sammenhængende system af læreprocesser, der kan give os orientering i virkeligheden og formulere handlingsmuligheder. Derved har samfundsstrukturen sat sig igennem som en blokering af vores muligheder for både kollektivt og individuelt at sammenfatte forskellige sider af vores liv og erfaringerne i dem, og en blokering af kollektiv erfaringsdannelse igennem undervisning.

Både pædagoger og uddannelsespolitikere jamrer over at folk ikke stiller højere krav til uddannelse. Og politiske og faglige ledere tilskriver undertiden deres medlemmer sløvhed, mindre heldige egenskaber osv. – og har svært ved at få støtte til krav om mere og kvalitativt anderledes uddannelse.

Jeg tror forklaringen ligger i det helt enkle forhold at de fleste af os ikke har oplevet at uddannelse kunne bruges til at danne praktisk anvendelig erfaring, til at blive bedre til at håndtere sit eget liv, jf. den beskrivelse af arbejderes (typiske) uddannelseserfaring jeg gav tidligere (s. 36ff).

Jeg vil også godt bruge lidt plads på en mere teoretisk formulering af problemet omkring forholdet mellem kapitalen som subjekt for samfundsmæssige udvekslingsprocesser, blokeringen af den kollektive erfaringsdannelse – bl.a. gennem undervisningen – og vores individuelle oplevelse af subjektivitet, af udfoldelsesmulighed. Det bliver lidt svært nu. Til gengæld handler det om nogle centrale træk i borgerlig uddannelsesstærkning, og derfor er det også et spørgsmål om at få et afsæt for en nutidig, socialistisk forestilling om erfaringsdannelse og selvorganisering, og undgå at få den indhyldet i en borgerlig frigørelsesforestilling.

Subjektivitetsproblemet

Subjektet er den størrelse der *handler*, gør noget, styrer, den instans som tingene ses ud fra, som organiserer sammenhænge. Objektet er noget som der handles på eller med, som er

genstand for subjektets handlen. Sådan er det i en grammatisk beskrivelse af en sætning, og sådan er det i filosofisk forstand.

I vores dagligsprog har disse ord skiftet mening, i hvert fald til en vis grad. Det objektive er det egentligt stabile, givne, det som står uden for vores rækkevidde og påvirkningsmulighed. Det kan godt ligge i betydningen at det er det som vi handler på eller med, men det ligger som en samtidig betydningsændring at der ikke kommer noget ud af det. Det kan være den fysiske omverden, men det bruges især om samfundsforhold og om udsagn/viden. Det subjektive er det individuelle og personlige, men også det vilkårlige, ubeskrivelige, uberegnelige og til syvende og sidst noget der ikke kan diskuteres. Smag og behag, følelser, holdninger, hensigter er subjektive.

Hvad ligger bag denne betydningskolbøtte? Ja, der ligger for det første noget enkel forvirring. Det som kaldes objektivt betyder i en række tilfælde slet og ret inter-subjektivt, altså fælles for flere eller mange. Men dernæst ligger der en samfundsmæssig realitet som knytter sig til udviklingen i vores samfund: Den oprindelige tanke om det enkelte individs fri vilje som handlende subjekt, som er udviklet som et grundtræk i den historisk progressive borgerlige tænkning i 1700-tallet er aldrig blevet realiseret for ret mange mennesker på ret mange af livets områder. Tværtimod er den selv for nogle af dem der i 1800- og 1900-tallets borgerlige samfund kunne opleve sig som frie, handlende subjekter sket det modsatte. Noget uden for dem selv: Udviklingen, markedet, tiderne, eller hvad de nu ser det som – har taget magten fra dem, og gjort dem til kastebold – hverken viljesløse eller uden subjektiv handlemulighed, men alligevel underlagt større kræfters spil. Det gælder f.eks. typisk den private næringsdrivende (mand), som fra bogstaveligt at være herre i sit eget hus er blevet en lus mellem hårde negle. – Og for de mange der historisk aldrig har haft nogen særlig subjektiv handlemulighed – de små i samfundet, gælder det stadig væk at de nærmest er objekt for samfundsforholdene. Men med den ændring at hvor feudaltidens bønder og tyende var objekt for bestemte individuelle personers subjektive udfoldelse – der er de nu objekt for en upersonlig udvikling og nogle betingelser der ikke lader sig forstå som viljebestemte handlinger, men kun

som noget objektivt, uforanderligt, hinsides menneskelig handlen og vilje.

Tilbage til den subjektive handlen er frynserne af social handling, måttingene, den personlige måde at gøre det på som man af objektive betingelser er tvunget til at gøre – og alle følelserne, meninger, osv. På mange af samfundslivets områder er også disse subjektive udtryk diminutive: Der er persongrupper som gennem deres opdragelse og deres erhvervsfunktion er formet, så deres subjektivitet selv på dette niveau er en social maske. Der er en masse mennesker for hvem lønarbejde betyder underordning under arbejdsbetingelser hvor det subjektive stort set er fortrængt fra arbejdsituationen selv i den meget begrænsede betydning (samleårsarbejde, f.eks.).

Samtidig har den historiske proces imidlertid frigjort et område for den subjektive handlen, og også udvidet dette område, nemlig fritiden. Det ligger i lønarbejdet som form – til *forskel* fra de førkapitalistiske udbytningsformer – at arbejderen er et frit individ, og har en eksistens, der ligger uden for lønarbejdets ufrighed.

Derfor er det så indlysende i overensstemmelse med det kapitalistiske samfunds grundstruktur, at frigørelsen, det gode liv, den menneskelige udfoldelse, er henlagt til fritiden.

I en marxistisk samfundsforståelse er det egentlige subjekt for samfundsudviklingen i vores nuværende samfund kapitalen – jf. model A. Det er kapitalen (ikke kapitalisterne!) som sammenbinder momenterne i samfundsstrukturen, og som er bestemmende for deres udvikling, og for de betingelser for menneskelig udfoldelse, som sættes i produktion og reproduktion. Nu er det ikke ensbetydende med at menneskelig subjektivitet er forsvundet fra historien og slet ikke ad teoretisk vej, sådan som mange anti-marxistiske misforståelser tolker denne samfundskritik.

Af to grunde som er lige vigtige. Den ene er meget enkel, nemlig at der jo netop – selv i et kapitalistisk samfund er subjektive udfoldelsesmuligheder for *alle*. De kan være begrænsede og strukturerede af nogle samfundsmæssige betingelser, de kan indskrænkes til et minimum i arbejdet, de kan også, som jeg skal vende tilbage til i næste kap. indskrænkes og formes afgørende i resten af tilværelsen, men de *er der*. Og

det er en del af kapitalens eksistensbetingelser, fordi den lever af at udbytte lønarbejdet, at bibeholde betingelser som gør det muligt at reproducere denne subjektivitet. Lykkes det ikke, forsvinder merværdiens kilde, nemlig det producerende menneske. Det er altså kapitallogisk utænkeligt at reducere menneskene til rene objekter. Den anden er lidt mere kompliceret: Kapital er ikke kroner eller maskiner slet og ret – det er de former som kapital kan fremtræde i. Kapital er et *socialt forhold*, med andre ord det er et forhold *mellem nogen*. Selvom det ikke er kapitalisterne der under den høje hat er subjekter for samfundsudviklingen er de heller ikke ude af historien. De er med i det sociale forhold som hedder kapital, og det er lønarbejderne også. Kapital er et socialt forhold hvorigennem der *handles subjektivt på bestemte måder*, af alle mennesker der lever i et kapitalistisk samfund. Og selv om vores subjektive handlemåder er fastlåst gennem dette sociale forhold, så er de dog subjektive. Eller med andre ord, de begrænsede og indskrænkede subjektive udfoldelsesmuligheder, som det enkelte individ har er del af et socialt forhold. Og den tilsyneladende objektive, udenfor mennesket stående samfundsudvikling der bestemmer afgørende sider af vores liv, er blot en *mystificerende* fremtrædelsesform for en menneskelig, subjektiv handlen, der også foregår i dette sociale forhold. Vores dagligsprog har blot taget mystificeringen til sig, og kalder den »det objektivt givne« el. lign.

Hvad har det nu med voksenuddannelse at gøre? – Flere ting. For det første er den struktureret af samfundsmæssige krav til *udvikling af* den menneskelige subjektivitet som fremtræder i form af uddannelsessektorer og uddannelsesaktivitet (bl.a.) altså et resultat af dette sociale forhold. Ligesom kapitalen forudsætter lønarbejdet, og derfor i tid og rum og i social fungeren opdeler vores alle sammens liv i en arbejdstid og en fritid, produktion og reproduktion, ligesådan strukturerer den indholdet i denne fungeren og den samfundsmæssige interesse i at udvikle vores evne/færdighed til det.

Efterkrigstidens danske udvikling er gennemsnættelsen af en kapitalistisk samfundsstruktur og voksenuddannelserne er formet af det. Det kan næsten ses på overfladen. Forhistorien viser, at det virkelig er en omformning.

Arbejdsmarkedsuddannelsernes og de øvrige erhvervskva-

lificerende voksenuddannelsers meget begrænsede kvalifikationsmålsetninger sigter på en finmasket og meget nødtørftig tilpasning af arbejdskraften til de funktionelle krav som udviklingen i produktionens stofflige karakter stiller, og så iøvrigt på at tilvejebringe rammebetingelserne for at fastholde lønarbejdsforholdet (social integration). Modsatningerne i dette kvalifikationskrav stiller sig samfundsmæssigt som modsætninger mellem udvikling af subjektiv handlefærdighed som en del af den aktive arbejdskvalifikation, og begrænsningen af den til at handle indenfor eksisterende produktionsbetingelser. Om denne modsætning er løsløsbar eller ej afhænger primært af eksterne forhold: På den ene side de objektive betingelser for sammenknytning af produktionsfaktorerne (som primært fremtræder som et arbejdsmarkedsforhold: Om der er for mange eller for få af givne arbejdskraftsressourcer i forhold til det for kapitalen optimale) – og på den anden side afhænger det af de subjektive betingelser for fastholdelsen af lønarbejdsforholdet. – Den kritik af de erhvervs-kvalificerende voksenuddannelser som tog udgangspunkt i diskussionen af arbejdsdelingen og udviklingen af lønarbejdernes kontrol med og indsiget i produktionen kan siges at være en videregående diskussion om anfægtelsen af selve det samfundsmæssige subjektforhold i produktionen: Om de arbejdes muligheder for at overtage styringen og organiseringen af produktionen, i stedet for den gennem kapitalforholdet iscenesatte, upersonlige og fjendtlige organiseret af deres arbejde.

På den anden side kan vi opfatte fritidsundervisning og folkeoplysning som en voksenuddannelsesform, som rummer den subjektive udfoldelse i dens aktuelle samfundsmæssige form. Folkeoplysningen var historisk et forsøg på at udvikle en kollektiv organiseret af erfaringer, viden og handlevejledning ud af den fælles livssituation, på en måde som rakte langt ud over den individuelle subjektive udfoldelse. De objektive livsbetingelser som muliggjorde disse fremskud var i sig selv kapitalproducerende, så sandt som bøndernes frigørelse og by-proletariatets opståen var momenter i den kapitalistiske udvikling i Danmark. Men i sin bestræbelse på at etablere en egen kulturformidling var folkeoplysningen og de bærende folkelige bevægelser langt mere ambitiøse: De stræbte

– hver på sin måde, og hver med sit perspektiv – efter at etablere en kollektiv subjektivitet, som organiserede hele samfundslivet på alle dets områder. Uden at lave en forfaldsmyte ud af det kan man sige at såvel ændrede objektive livsvilkår som bestemte historiske og politiske orienteringer i disse folkebevægelser har gjort at de i løbet af dette århundrede er blevet reduceret til at være rammer om nogle smuldrede fælles kulturer, hvor den subjektive udfoldelse er »sat tilbage på plads« til den individuelle, personlige karakter, som passer til den borgerlige samfundsform. Det bliver en af de afgørende diskussioner omkring voksenalderne i hvilken forstand og på hvilken måde de kan indgå i nye fremstød mod den *samfundsmæssige subjektstatus* som ligger åbent i en socialistisk tænkning om frigørelse, og som ligger skjult i en humanistisk tænkning om frigørelse.

Den borgerlige uddannelsestænkning

Men subjektivitetsproblemet har endnu et niveau, nemlig omkring teoridannelse/tænkning om uddannelse. Det er en del af denne historie at videnskabelighed i den borgerlige videnskabsteori er blevet defineret som objektivitet, eller fravær af subjektive elementer (fordomme, specielle erfaringer, holdninger). Med den karakter som subjektiviteten har fået tilmålt i det borgerlige samfund, som individuel reststørrelse, er det forståeligt nok at den ikke – som i den tidlige borgerlige tænkning, f.eks. romantikken, kan være sandhedskriterium. Men den borgerlige videnskabsteoris ideologiske karakter viser sig ved at der ikke er kommet et nyt subjekt *tilsyne*. Tankerne bevæger sig nu af sig selv, sandheden står udenfor menneskene, og er tilstede og lader sig fastslå uafhængigt af dem.

I den borgerlige tænkning omkring uddannelse optræder der som regel en dualisme, der svarer til den faktiske opdeling i uddannelsessystemet: »nyttige kundskaber« og »personlig udvikling« eller »erhvervs kvalificering« og »oplysning/skabende virksomhed«. – Det er jo klart at uddannelsessystemet og dets formål er og må være mangfoldige. Men det er en del af den borgerlige uddannelsestænkning at de forskellige a-

spekter udelukker hinanden, og kun er relevante i hver sin sammenhæng. Skabende virksomhed eller almen oplysning hører ikke med til erhvervs kvalificering (for det store flertal). Og folkeoplysning og kreativ virksomhed er ikke »nyttige kundskaber«. På det teoretiske plan genfinder vi det som synsvinkler der anlægges på forskellige typer af uddannelse.

Erhvervsuddannelse, og herunder ikke mindst arbejdsmarkedssuddannelse og andre typer af erhvervs kvalificerende voksenalder, betragtes udfra et meget snævert kvalifikationsperspektiv – et perspektiv som man dårligt kan kalde samfundsmæssigt, men som snarere direkte kan betragtes som »aktuelle arbejdsgiverinteresser«. Hertil hører en kvalifikationsforskning og planlægning som knytter sig direkte til arbejdsmarkedets efterspørgselsside, og altså accepterer den som adækvat udtryk for samfundsmæssige behov. Man kan endda dårligt sige at kapitalen er det skjulte subjekt for denne tænkning – i så fald træder den sig selv over tæerne – man kan snarere sige at det er de aktuelle enkeltkapitaler, arbejdsgiverne, som er subjekt for forskning, planlægning og den kvalificering der kommer ud af det. Men de subjektive aspekter af sagen er altså gemt bag et objektivt skin. Dette skin er jo for så vidt realistisk som det faktisk er sådan at både samfundets økonomiske fremgang og den enkelte lønmodtagers aktuelle revenueinteresser afhænger af om man kan imødekomme arbejdsgiverens efterspørgsel på arbejdskraft. Arbejdsgiverens subjektive handling fremtræder altså som objektiv, samfundsmæssig nødvendighed.

Folkeoplysning, politisk uddannelse, æstetiske aktiviteter, skabende virksomhed, idræt og anden kreativ kropsbrug – alt dette udmærker sig inden for voksenalderens område ved helt at være unddraget teoretisk refleksion i den borgerlige tænkning. Det er i den grad *frat* at man ikke behøver at begrunde og kvalificere aktiviteterne rationelt – man kan nøjes med nogle relativt tågede ideologiske principper.

Bevæger vi os over i andre dele af uddannelsessektoren har tilsvarende uddannelsesaktiviteter dog en teoretisk artikulation. De forstås da netop som det enkelte menneskes subjektive udfoldelse. Der findes selvfølgelig pædagogik og psykologi som er autoritær slet og ret – men meget sigende anvendes den også mest som støtte for mere eller mindre eksplicite

almene eller specifikke kvalificeringsmål. Når det drejer sig om de undervisningsområder og de udviklingsmål som mest ligner folkeoplysningens blandede landhandel, så er det forskellige typer af humanistisk og individualpsykologisk teori-dannelse som begrundet undervisningens relevans og indhold. Det der netop er karakteristisk for disse tænkemåder er at de opfatter den menneskelige subjektive udfoldelse som noget individuelt, og maximalt opfatter kollektive kulturelle udtryk som de sammenlagte individuelle ytringer. Noget samfundsmæssigt begreb for subjektivitet har de ikke.

Ligesom det vil være afgørende for de kommende års voksenuddannelsesudvikling at føre debatten om voksenuddannelsens mulige bidrag til at gøre os selv til subjekt for samfundsudviklingen – kræver det også at vi kan gøre os fri af opsplitningen mellem nogle enkeltvidenskaber – synsvinkler som repræsenterer en »samfundsmæssig« synsvinkel, men objektiverer menneskene, – og nogle discipliner som synes at have sit udgangspunkt i det frie subjekt, men som er ude af stand til at se dette som andet end det enkeltindivid uden kollektiv og samfundsmæssig karakter, som det moderne samfund synes at have gjort det til.

Vi skal have nogle begreber at tænke i, som kan overvinde den borgerlige dikotomi mellem det objektivt-samfundsmæssige og det subjektivt-individuelle, for at overvinde den i realiteten.

Kapitel 2

Hverdagsliv og erfaring

ektivitet, dvs. vores evne til at orientere os og handle i dette hverdagsliv påvirkes af hverdagslivets udvikling.

Det som har betydning for socialisations-processer og erfaringsdannelse kan først og fremmest karakteriseres ved en *udstrækning* af den kapitalistiske strukturerende af vores dagligliv i to dimensioner. For det første »på tværs«, gennem en øget kapitalistisk strukturerende af de sociale frirum i familien/privatlivet og det offentlige sociale liv. For det andet »i dybden«, gennem en dyberegribende formning af psykiske og bevidsthedsmæssige måder at håndtere vores liv på. Peter Brückner har malende kaldt det sidste den »indre kolonisation«, den fremmede samfundsmagts besættelse af selv vores indre-psykiske liv – man kunne kalde det første en kulturel kolonisation. Udgangspunktet for denne form for topologisk (rumlig) anskueliggørelse af samfundsmæssiggørelsen er i virkeligheden antagelsen af at kapitalismen *ikke* gennemstrukturerede det sociale liv før i den tidlige del af dette århundrede. Det er en tvivlsom præmis, men det der er tale om nu er en *andet* form for strukturerende, som er mere gennemgribende.

2.1. Hverdagslivets forvandling

Jeg har allerede i kap. 1 arbejdet med hovedtræk af det jeg har kaldt *gennemindustrialiseringen* af den danske produktion. Det repræsenterer en side af kapitalismens konkrete formning af vores hverdagsliv – arbejdslivet – som jeg også vil komme tilbage til senere. På de følgende sider vil jeg indkredse nogle andre konsekvenser som denne udvikling har haft for vores hverdagsliv. Det drejer sig om nogle sociale processer, som hænger sammen, og som hver for sig væsentligt indvirker på vores betingelser for erfaring og subjektiv udfoldelse: Urbanisering og byudvikling, institutionaliseringen, bureaukratiseringen og offentlighedsstrukturens omformning.

Vi har i det foregående kapitel set på hvad det er som samfundsmæssigt har struktureret udviklingen af de voksende dannelser vi har i dag, og deres fremtidige udvikling. Vi har bl.a. set at efterkrigstidens udvikling har betydet en strukturerende af voksende uddannelserne som groft taget har delt dem i overensstemmelse med lønarbejdets betingelser i

- en erhvervskvalificerende uddannelse, som fungerer på arbejdspladsernes betingelser, og
- en fritidsundervisning, hvor det folkeoplysende/politiske orienterede perspektiv som tidligere har været grundlaget for den er trådt i baggrunden.

Jeg har også konstateret at dette egentlig opfylder forventningerne hos den moderne lønarbejder, der bruger uddannelsen se som så meget andet: Nødvendig kvalificering til sit arbejde og som konsumvare.

Det er ikke usædvanligt at netop pædagoger, folkeoplydere, organisationsfolk og politikere ser uddannelse og oplysning som middel mod den opsplittning, desorientering og handlingsblokering som denne situation indebærer. Men er det nu ikke at tillægge uddannelse og oplysning en alt for central betydning?

Begrebet folkeoplysning havde med sin basis i henholdsvis bonde- og arbejderbevægelsen en historisk oprørs-funktion: Det var oplysning som var rettet mod eliten og mod magtcentrene og de kulturelle centre, og som havde basis i et sammenhængende socialt liv, som fungerede under et stærkt ydre pres. Spørgsmålet er: Findes der også i det moderne hverdagsliv en sådan basis? Og: Hvad er det overhovedet vi kan bruge uddannelse og oplysning til i dette moderne hverdagsliv? Det er disse spørgsmål jeg vil forsøge at belyse i dette kapitel. Derfor kommer det både til at handle om den *konkrete historiske* transformation af hverdagslivet i efterkrigstidens Danmark, og om nogle *teoretiske analyser af* hvordan vores sub-

Urbanisering – byudvikling:

I efterkrigstiden er by og land omtrent blevet homogeniseret

I slutningen af forrige århundrede og begyndelsen af dette oplevede Danmark en klassisk – omend også dengang forskinket – industrialiseringsproces. Store indvandring fra de forarmede landområder til København og større byer – etablering af fabrikker indenfor en række sektorer – etablering af de traditionelle arbejderkvarterer, f.eks. brokvartererne i København, som opstod som spekulationsbyggeri til at dække det meget hurtigt ekspanderende boligbehov. Her lagdes det traditionelle mønster for arbejderklassens hverdagsliv og dens erfaringsdannelse: Arbejdet i industrien, arbejderfamilien indkapslet i et meget tæt boligmiljø og socialt netværk med sammenvævning af familie og naboskabsrelationer – og så fagforening og det socialdemokratiske parti som politisk organisering og offentlighedsstruktur. – Indenfor dette mønster udvikledes den socialisationsproces som er blevet beskrevet som den typiske arbejderklassesocialisation: Præget af instrumentalisme overfor arbejdet, og solidaritet indadtil. En kollektiv, defensiv subkultur med et eget indre liv løsrevet fra det omkringliggende samfunds institutioner og offentlighedssammenhænge, og med en indre sammenhæng mellem psykisk udvikling og kulturel integration. Disse socialisationsrammer, som vi især har fået beskrevet i den engelske uddannelses- og kultursociologi¹ – antagelig fordi den her findes anskueligt i virkeligheden – kan altså også genfindes i Danmarks industrialiseringsproces. Udviklingen af arbejderbevægelsen fulgte dem også op gennem sit forsøg på, i hvert fald indtil i 20'erne, at organisere arbejderklassens liv separat, med alle reproduktions- og kulturfunktioner klasseinternt organiseret (fra sygesikring over begravelseskasser til undervisning). Men som jeg beskrev i kap. 1 udvikledes arbejderbevægelsens kultur- og undervisningspolitik derefter i retning af »folkelige« krav, og da arbejderbevægelsen i årtier kom i alliance med det agrare småborgerskab repræsenteret af Det radikale Venstre satte det sig yderligere spor. – Men det hører også med til historien at den danske arbejderklasse – i overensstemmelse med den *ringe* industrialiseringsgrad –

i meget høj grad bestod af håndværkere og arbejdere med håndværksmæssigt arbejde i små virksomheder. Det prægede fagbevægelsens udvikling. Det betød også at de klassiske arbejderkvarterer og den klassiske arbejderproduktion fyldte forholdsvis lidt i landskabet – og arbejderkulturen blev derfor også et blandingsprodukt, præget af hvad nogle ville kalde »småborgerlige« træk: Stræben efter eget hus, respektabilitet, individuelle udtryksformer, »at klare sig selv« osv. Først og fremmest flyttes meget store befolkningsgrupper fra de *agrare* livsformer til de urbaniserede. En meget stor del af de nye industriarbejdere, som kom til i løbet af 50'erne var indflyttede landarbejdere, eller det var tidligere håndværkere og industriarbejdere som var vant til at have deres *reproduktionssammenhæng* i landsbyer og stationsbyer der først og fremmest var præget af *agrare* livsformer. Dvs. reproduktion med delvis naturalieøkonomi, hus snarere end lejlighed, klassensæssige blandingsamfund hvor naboskabet og familiebåndene betød meget, men hvor de ikke på samme måde som i det klassiske arbejderkvarter er vævet sammen med en fælles arbejdsituation og en fælles interessebevidsthed. – Men for det andet må man sige at store dele af byernes arbejdere, som i højere grad var sig bevidst som lønarbejdere og klasse, forlængst havde formuleret reproduktionsmål og livsidealer der delvis var inspireret af småborgerlige idealer om at have fod under eget bord, være i stand til at selvstændiggøre sig og at hæve sig ud af eller forbedre sin situation i forhold til 40'ernes og 50'ernes trods alt beskedne og nødtørftige reproduktion og boligsituation i byerne.

Jeg tror dette er afgørende for forståelsen af både hvordan den danske arbejderklasse og arbejderbevægelsen reagerede da velstandsstigningen satte ind – nemlig med både politisk via Socialdemokratiet at prioritere en stærk forbedring af det almene boligbyggeri, både kvalitativt og kvantitativt, og med selv at flytte ud i de nye parcelhuskvarterer: 50'ernes og 60'ernes udflytningsbølger til forstæderne i hovedstadsområdet, f.eks. Gladsaxe, Herlev, Hvidovre, Rødovre. Det er også vigtigt for at forstå hvad der ligger i det subjektive. Det var ikke primært noget med at blive tvunget, f.eks. af arbejdspladsen, væk fra en tæt og velfungerende social enhed til serialiserede planet-byer selvom det naturligvis også forekom-

mer. Det var først og fremmest positive målsætninger om at give børnene en have at lege i, at skaffe sig gode boliger med lys og luft, at eje sin egen bolig osv. Det kan så godt være at der fulgte en hel masse med i købet som ikke var helt så subjektivt bevidst: Længere transporttider, risiko for privatisering og afskæring af sociale bånd, især naboskabernes, øgede boligudgifter som betingede begge voksnes udearbejde og lagde ekstra tryk på interessen for akkordarbejde eller andre måder at øge indtjeningen på med øget arbejdsbelastning til følge.

Men der findes naturligvis også arbejdergrupper som oplever denne udvikling som et tilbageskridt, og som en opløsning af et klassefællesskab som de har levet i gennem flere generationer bagud. Som en særlig form for arbejdselsbevidsthed fastholdes i denne kulturelle identifikation med byarbejdermiljøerne en arv fra tiden før de store omstruktureringer af byerne og befolkningsflytninger.

For den stadigvæk store del af den danske befolkning som bor i landområder er der ikke desto mindre også ændringer, som man bedst kan kalde urbanisering. Selv om de ikke er flyttet til byen, er en meget stor del af landbefolkningen begyndt at arbejde i byer, eller i det mindste et andet sted end der hvor de bor. For øvrigt er en god del af dem folk som er flyttet ud, men stadig har deres arbejde i byen. Urbaniseringsprocessen har bestået i en integration i byernes kultur først og fremmest m.h.t. forbrugsmønstre og kommunikationssystem. Hverken m.h.t. kulturel kommunikation eller vareudbud er der nu nogen særlig stor forskel på by og land.

Selvforsyningsøkonomi spiller ikke den samme relative rolle som før – mens til gengæld nye former for naturalieøkonomi (sort arbejde, naturaliebytte) har mindst lige så stor udstreknings i byerne som på landet, hvis ikke større. Det har præget livsstilen: forbrugsmønstre, smag, boligindretning, døgnrytme, således at der her ikke er to forskellige kulturer, men én. Tilmed omfatter den også yngre landbrugere.

Det vil sige at mens de klassiske byarbejdermiljøer og den dertil hørende suboffentlighed er blevet opløst/integreret, så har en meget stor del af den nye bosætning og den øvrige reproduktion været under påvirkning af på den ene side en agrar reproduktionserfaring og på den anden side den kom-

mercielle massekulturs formning af behov i lyset af den nye varerigelighed. – Dette angiver nogle af modsætningerne i den nye urbaniserede kultur – men det forklarer i virkeligheden også hvorfor det er lykkedes så relativt stærkt at homogenisere den danske befolkning kulturelt. Der er selvfølgelig andre forklaringer: Det er et lille land vi lever i, der er satset stærkt politisk på at landområderne skulle opnå samme »moderne« livsbetingelser som byerne – og byarbejderklassen har gennem stærkt forbedrede levevilkår været i stand til at sætte sine agrare/småborgerligt inspirerede reproduktions-forestillinger igennem. Er det danske samfund homogent i urbaniseringsgrad er det til gengæld ikke med i urbaniserings fortrop. I forhold til metropolerne har kun København karakter af storby.

Hvad betyder det så at leve i et urbaniseret samfund?

Det betyder først og fremmest et *fortættet miljø mht. sanser, indtryk og relationsmuligheder*. Vi bombarderes med sanser og indtryk. Det rumlige miljø udgøres primært af reklamer og vareæstetik, dvs. sanser og oplevelsesorienteret fremstilling af varer, iscenesættelse af konsumsituationer og blik/ørefang af enhver art. Tænk bare – til sammenligning – på 50'ernes landsby, med brugsskiltet og korset over missionshuset – og så det halvårige katalog fra Daells Varehus til at anspre fantasien.

Men også de mange mennesker: På den ene side betyder det en anonymisering af andre. Enten totalt når vi oplever alle mennesker som elementer i en *serie* (f.eks. på gaden) eller som roller/masker der repræsenterer en eller anden funktion eller relation. På den anden side betyder det altså at vi hele tiden befinder os i et felt af mulige relationer som kan aktualiseres eller negligeres, så *både* ensomhed og opdyrkning af egentlige menneskelige forhold bliver produktet af et valg og et stykke psykisk arbejde.

Endvidere betyder det urbaniserede liv en umådelig forøgelse af vores *handlingsregister* og *aktionsradius* – samtidig med at det gør enhver handling, selv den enkleste, så kompliceret, at den må læres af tilrejsende – både jyder og tyrker har haft deres vanskeligheder med at finde ud af København i henholdsvis 1950'erne og 60'erne, efterhånden som deres arbejdskraft blev efterspurgt her. Og selv for de »indfødte« er

det at finde ud af sine handlemuligheder udviklet nok til at være genstand for samtale og udveksling af gode råd: Lige fra hvor man køber billig ost til problemet med at finde ud af kontakten til offentlige myndigheder.

– For børnenes grundlæggende socialisering betyder denne udvidelse af handlemuligheder og aktionsradius helt andre betingelser. Kulturteknikker til beherskelse af bylivet er telefonbetjening, buslinjer, S-banekendskab snarere end at kunne cykle og turde at banke på hos naboen. Osv. osv.

Adskillelsen i tid og rum af arbejde og reproduktion, som er en følge af den kapitalistiske produktion er ikke ny. I det omfang de agrare samfund ikke har haft denne adskillelse må det siges at være kulturelt efterslæb som nu er næsten helt udryddet også for landbefolkningen. Tilbage er bønderne og de små forretningsdrivende, men også her går tendensen i retning af at adskille arbejdssted og bolig så meget som muligt.

Men det som karakteriserer den moderne by er at også *reproduktionen* opdeles i tid og rum. Hvor såvel landsbysamfundet og det klassiske arbejderkvarter samlede alle reproduktionsfunktioner, og en god del af de bredere kommunikationssammenhænge i et miljø, der er de nu delt ud på hjem, børneinstitution/skole et andet sted, supermarked et tredje sted, venner et fjerde sted, familie et femte sted, forenings- og andre kollektive mødesteder et sjette og syvende sted. På en dag og en uge gennemløber det urbaniserede menneske en hel række lokaliteter som kun hænger sammen ved hjælp af et avanceret trafiksystem og telefoner, og så naturligvis: *det enkelte menneskes evne til at sammenkæde dem.*

Institutionaliseringen

Institutionaliseringen af nogle af de mest grundlæggende reproduktionsfunktioner betyder for nogle befolkningsgrupper – især voksne lønarbejdere – en radikalisering af opsplittheden i dagligdagen, fordi det er dem som skal nå rundt om det hele, og holde sammen på det. Nicolai Lunøe har beskrevet »ulvetimen«: Den time hvor den voksne passerer fra arbejde gennem trafikken, børneinstitutionen, Brugsen til køkkenet og barneværrelset som anskuelsebillede på de livsfunk-

tioner som den voksne skal passere igennem og holde sammen – og børnene så småt også. Kirsten Weber har beskrevet den voksne lønarbejdende kvindes morgenpræstation i omstilling mellem tidsrytmer og relationer/roller.² – Men for andre grupper har institutionaliseringen tildels andre virkninger. For børn, ældre og syge betyder institutionaliseringen af opdragelse, ældreforsorg og sygdomsbehandling en *afsondring* i tid og rum fra det normale liv, og en specialisering af erfaringsfeltet. Det betyder samtidig at de sociale relationer i reproduktionen i stedet for at være bundet til det familiære, primært følelsesbaserede fællesskab i vid udstrækning er overført til den professionelle relation mellem reproduktionsarbejder (pædagog, plejer, sundhedsarbejder) og barn/ældre/patient. Både for de institutionaliserede mennesker og for de professionelle medarbejdere i institutionerne betyder det, at de skal være i stand til at *producere* menneskelighed og sociale relationer under betingelser som i en række henseender ikke giver basis for det: Selve det at det er en institution, de pressede arbejdsbetingelser, samspillet med egne personlige konflikter udenfor institutionen osv.

Det borgerlige samfunds forestillinger om egne værdier centrerer utroligt meget omkring familien og privatlivet, og den enkelte borgers uantastelighed. For arbejderklassen har de primære reproduktionssammenhænge været en afgørende defensiv bastion, og en af de vigtigste sammenhænge for produktion af menneskelighed, solidaritet og subjektiv udfoldelse. Den senkapitalistiske omstrukturering har brudt den op – gennem ændret bosætning, institutionalisering og en radikal udvidelse af den enkelte »umiddelbare livssammenhæng« – som er blevet langt mindre umiddelbar. Det åbner en masse nye muligheder og giver nye erfaringsmuligheder – men det stiller også enorme *krav* til den subjektive erfaring overhovedet om at tilegne sig hele den virkelighed. Både i den ene og den anden klasse er der grund til at tro at familien med de enorme krav til dens funktion ikke kun har været dette hjemsted for menneskelighed og varme, men også sidste holdeplads for samfundsmæssige belastninger og konflikter, omend i klassemæssig forskellig form.

Derfor er det også en dobbeltsidig bevægelse når den senkapitalistiske udvikling tenderer imod at bryde denne fami-

liesammenhæng op gennem dobbelt udearbejde, institutionalisering af opdragelsen, forsorgsfunktioner og sygepleje – og en ændret bosætning, etc. Det betyder for de fleste – nogle af de institutionaliserede gælder det nemlig ikke for – at deres »umiddelbare livssammenhæng« bliver stærkt udvidet – det åbner for nye erfaringsmuligheder – men det gør også disse livssammenhænge mindre umiddelbare. Der er stærke modsigelser i institutionalisering af netop disse primære reproduktionsfunktioner. Først og fremmest stiller det enorme *krav* til den subjektive kapacitet overhovedet at tilegne sig alle de muligheder og betingelser som ligger i ens umiddelbare livssammenhæng. Det er krav om at kunne sammenbinde og organisere en lang række forskellige sociale situationer som er adskilt i tid og rum, og det er krav om at kunne rumme og sætte sig selv igennem i forhold til den udvidede virkelighed. Disse udvidede krav til viden, overblik og subjektiv styrke er på den ene side i en masse tilfælde udviklende – der er f.eks. ingen tvivl om at børn i børneinstitutioner udvikler sig længere og hurtigere og mere alsidigt end børn der lever i hjemmets mere afgrænsede sammenhæng – men det er ikke givet at de magter denne situation, bliver trygkere og mere stærke i forhold til den. Hvor den klassiske »privatlivssammenhæng« gav en mulighed for i en vis forstand at dele mellem præstation, aggression og instrumentalisme i den eksterne sociale sammenhæng og en afhængighed, solidaritet og stabiliserende funktion i privatlivet – der er næsten hele reproduktionen, og næsten hele individets liv nu en del af det samfundsmæssigt strukturerede felt. – Omvendt: I det omfang privatlivet faktisk også før psykisk og socialpsykologisk formidlet var en del af det samfundsmæssigt strukturerede felt, så åbner den institutionelle reproduktion nye muligheder for at tage nogle af modsætningerne ud af den pressede privatlivssammenhæng.

Institutionaliseringen har også været rammen om eller for men hvori samfundsmæssiggørelse af en række nødlidende reproduktionsfunktioner kunne gennemføres. Den sociale tryghed er i elementær forstand blevet søgt sikret gennem de økonomiske understøttelsessystemer (social bistand og A-kasse), men i anden omgang har en række sociale støtteforanstaltninger og forsorgsfunktioner været kanaliseret ind i in-

stitutionernes kvantitative vækst og kvalitativt udvidede betydning.

Bureaukratisering og fremmedbestemmelse

Det hører også med til etableringen af »velfærdssamfundet« at *civilisere* og *humanisere* det borgerlige samfunds magtudøvelse. – I produktionen gennem organisationernes defensive og grænsesættende betydning for hvor meget man kan hundse rundt med arbejdskraften på arbejdspladsen og gennem arbejdsmarkedets mekanismer. – I det offentlige liv gennem afmontering af nogle af de autoritære strukturer til fordel for bureaukratisk rationalitet og en vis civil ansvarlighed.

I første omgang kan man forstå bureaukratiseringen som en *rationaliserings-* og *legitimeringsform* i en stærk ekspansion af de sociale institutioner ledsaget af at *de* også må holde sig til befolkningens relative frigørelse: De skal kunne begrunde sig selv, begrunde sin magtudøvelse, osv. – Bureaukratisering er på denne måde nært forbundet med selve den socialdemokratiske reformismes grundtræk: At sikre sociale reformer og bedre levevilkår gennem erobringen af statsapparatet og omformningen af det til velfærdsstat. – I videre forstand kan man betragte bureaukratisering som de sociale institutioners pendant til taylorismen i industrien: En måde at håndtere de mange mennesker og de mange problemer på, så de bliver gjort til håndterlige og overskuelige genstande, der ligger uden for institutionerne selv, og som tillader nogle masseproduktionsmetoder at udvikle sig, som kan holde sammen i nogen tid på den håbløse opgave som denne velfærdsstat er sat på. At skulle sørge for alles velfærd, ovenikøbet i et kapitalistisk samfund, som hele tiden producerer nye problemer.

Specielt når det gælder velfærdsstatens sociale institutioner gælder det at de griber dybt ind i enkelte menneskers liv på områder som er *legitimitetsfølsomme* – samtidig med at myndighedens og institutioners autoritet og legitimitetsgrundlag netop er svækket, eller erstattet af pluralistiske rammer om politisk/kulturelle modsætninger. I denne situation fungerer bureaukratiseringen både som en forsvarsreak-

tion overfor brugere/klienter/offentlighed – og som en afpolitiserende rationalitets- og legitimitetsform.

Men set fra individets side er bureaukratiseringen stadig et udtryk for *umyndiggørelse* og *genstandsgørelse*, og står i modsætning til den frigørelse og demontering af autoritet som præger individets liv iøvrigt. Bureaukratiseringen af sociale institutioner og teknokratiseringen af det politiske liv går hånd i hånd med oplevelsen af *fremmedbestemthed* på en lang række livsområder: På arbejdet hvor man ikke selv kan overskue arbejdsprocessen, men hvor alt er forud fastlagt, på ferie rejser hvor det hele er arrangeret i forvejen, i en masse foreninger og organisationer som egentlig er demokratisk etablerede, men hvor organisationsinertien for længst har sat den enkelte menige uden for påviselig indflydelse, osv.

Bureaukratiseringen fungerer langt hen ad vejen – den muliggør institutionernes funktion under håbløse opgaver og vanskelige legitimitetsforhold. Den har også sin virkning i form af at lamme eller forme den individuelle foretagsomhed som ellers er produceret af en relativ frigørelsesproces. Og den producerer billedet af at det ikke er i de sociale og politiske institutioner de frigjorte ressourcer kan bruges.

Men den producerer også modstand. Selvom kritikken af institutionalisering og bureaukratisering meget let kommer til at gå hånd i hånd med borgerlig populisme, som har en historisk og klassebetinget aversion mod samfundsmæssig organisering og kollektivitet i almindelighed, er der nogle radikale demokratiske tendenser som er yderst vigtige. Bureaukratiseringens historiske tilknytning til den socialdemokratiske velfærdsstat gør det særlig interessant at disse tendenser også udfolder sig inden for den socialdemokratiske bevægelse. Til gengæld er den næppe andet end toppen af isbjerg: Den findes som almindelig folkelig fornemmelse, både i klientgrupperne og iblandt folk uden »særlige« problemer, blandt arbejdere, småborgere og mellemlag, på begge sider af skranken. Den politiske formulering af denne erfaring og dette krav om afbureaukratisering kan komme til at spille en stor rolle, hvis den sammenknytter en socialdemokratisk venstrefløj, fagbevægelsens venstrefløj og de basisdemokratiske kræfter som politisk har centrum til venstre for socialdemokratiet, men også kommer til udtryk i den grønne

politik, i fredsbevægelsen, i kritikken af institutionerne osv. – og har forbindelser helt ind i de ægte frisindede i det politiske centrum – herunder bl.a. folkeoplysningskredse, lærere og kulturarbejdere uden tilknytning til arbejderbevægelsen og arbejderklassen.

Selvom kritikken af fremmedbestemtheden til en vis grad retter smed for bager, er den et udtryk for modstand mod kapitalismens generelle undertrykkelse og fremmedbestemmelse af vores livsbetingelser, som netop har sin basis i hverdagsoplevelsen af at kapitalismen gennemstrukturerer vores livssammenhænge bredere og dybere end tidligere.

Nye offentlighedsstrukturer

Den måske mest afgørende faktor i gennemstruktureringen af vores livssammenhæng er udviklingen i offentlighedsstrukturerne. Det er samtidig udviklingen af de direkte betingelser for erfaringen af denne livssammenhæng.

Det vil jeg gøre en del mere ud af end de øvrige udviklingstendenser, fordi det mere direkte drejer sig om erfaringsdannelse, læreprocesser osv. Jeg bygger her på den offentlighedsteori som først Habermas formulerede, og som siden er udviklet videre af Oskar Negt og Alexander Kluge.³ Dem der kender dette kan springe de følgende par sider over.

»Offentlighed« er den enhed af *organisatorisk* og *indholdsmæssig* struktur som sætter den samfundsmæssige ramme for vores tænkning, oplevelser og kommunikation. Offentligheden er logisk og historisk noget vigtigt i det borgerlige samfund af to grunde. Dets opståen bryder de feudale magtmonopoler, den personlige centralmagt opløses. Der bliver brug for noget *samlende* i stedet. Og samtidig er det borgerlige samfund karakteriseret ved adskillelsen af fundamentale livsfunktioner: »Produktion« og »reproduktion« foregår i henholdsvis fabrikken og familien. Disse enkelte sociale enheder, som hver for sig er private, står i et udvekslingsforhold til hinanden gennem et alment *gensidigt* udvekslingssystem.

For at et sådant samfund kan fungere er det nødvendigt, at der udveksles varer – det sker over varemarkedets byttesystem. Men det er også nødvendigt at der udveksles visse infor-

mationer og erfaringer mellem de private sfærer, at der altså eksisterer en offentlighed som forbinder alt det private.

Det progressive i offentlighedens dannelse forstås let ved at sammenholde med det førborgerlige samfund, hvor produktion og reproduktion godt nok foregik i samme sociale sammenhæng, og hvor den sociale udveksling bestod i feudalherrernes kontrol med menneskenes hele tilværelse. Forestillingen om den frie, offentlige kommunikation som samfundsmæssig syntese dannes finder sit klareste udtryk i forestillingen om den politiske proces. Fornuftige, selvstændige, oplyste borgere taler sammen og finder i fællesskab ud af hvordan tingene skal være. I første omgang var kvinderne og de ubemidlede ikke med, for det var herrerne i de private sociale enheder, *virksomheden* og *familien*, som talte sammen, ligesom det var dem der handlede med hinanden for at sikre den nødvendige udveksling af varer (fællesoprindelsen til ordene »handling« og »handel« siger alt).

Den borgerlige offentlighed var altså kommunikationssystem og forståelsesramme for kommunikationen mellem det borgerlige samfunds handlende og besluttende individer, dets økonomiske subjekter. Den rummede spørgsmål af fælles interesse for dem, men udgrænsede såvel reproduktionens som produktionens private rum: Familien og fabrikken. Og den formulerede ikke andre klassers synsvinkler og erfaringer.

Offentligheden indlejres organisatorisk i institutioner og medier, især staten. Men der ligger også i offentligheden nogle indholdsmæssige strukturer. Alt hvad der foregår i en privat virksomhed er den dag i dag ikke offentligt. En række erfaringer af den samfundsmæssige produktion er bortcensureret. De ofte lidet behagelige betingelser, hvorunder arbejderne må stille sin arbejdskraft til rådighed, kommer almindeligvis ikke til syne i offentligheden. Den konkrete produktionsproces er et privat anliggende. At dette ikke er en svundne sag mindes man om når man passerer en fabriksport. Günther Walraffs journalistiske scoop ved at gå anonymt ind som arbejder og derefter offentliggøre sine erfaringer viser det på en anden måde.

Offentlighedens afsnøring af det sociale liv i de private sammenhænge gælder ikke kun produktionen og fabrikken. Den gælder også reproduktionen i familien, eller intimsfæren

med et lidt mere generelt begreb. Mens den politiske offentlighed er rammen om kommunikation mellem de økonomiske subjekter i dette samfund, kan man betragte udviklingen af en kulturel offentlighed som ramme om kommunikationen af erfaringer fra intimsfæren, familielivet, jf. den tidlige borgerlige litteraturs form af brevskrivi. Det var rammen om en social subjekt dannelse som i første omgang ikke trænger igennem til et samfundsmæssigt niveau.

Kvindebevægelsens organisering af en (ny) offentlighed for intimsfæree erfaringer viser det samme i bredere forstand, og viser samtidig at det ikke kun drejer sig om erfaringsafgrænsning: Det drejer sig også om synspunktet hvorfra det ses, eller perspektivet hvormed der kommunikeres.

Negt og Kluge har i deres vigtige, men også svære bog *Offentlighed og erfaring* først og fremmest konkretiseret offentlighedsbegrebet ved at sammenkæde de organisatoriske og mediemæssige strukturforandringer – kommunikationsbetingelserne – med de psykiske og bevidsthedsmæssige sider af erfaringen – indholdet, om man vil.

Hvis vi ser på de konkrete kommunikationsmedier, så har efterkrigstiden betydet en virkelig omvæltning i mediestrukturen: Den klassiske borgerlige avis er i tal og betydning skrumpet ind, og de nuværende store aviser har ændret karakter. Fjernsynet har overtaget den helt dominerende plads i mediestrukturen. Og ser man på indholdet afspejles en ændring i offentlighedsstrukturen: Det som før var udgrænset, nemlig produktionen og privatlivet/intimsfæren, er nu dominerende stof, især i de mest »moderne« medier, nemlig formiddagsbladene. Hvor den borgerlige presse søger at opretholde et tvivlsomt skel mellem informationsformidling og meningsstilkendegivelse, der er de nye medier karakteriseret af det stik modsatte: Autencitet som følelsesmanipulering, meninger som salgsobjekt. Inddragelsen af vores alle sammens private erfaringer – i stedet for redaktørens, nogle politikeres og institutioners diskussion. Medierne tilbyder på en radikalt anderledes måde identifikation, gennemarbejdelse af følelser og egne erfaringer gennem læsningen/kigningen.

Negt og Kluge kalder disse nye offentlighedsstrukturer for »produktionsoffentlighed«. Baggrunden for udviklingen er naturligvis profit-kravet i bevidsthedsindustrien: For at få os

til at konsumere stadig mere kræves der en dybere og bredere mediefunktion end den klassiske avis. Effekten er altså samtidig en modifikation af den borgerlige offentligheds struktur. Selvom TV med sin særlige status halter noget efter for middagsaviserne i denne ændring siger det sig selv at det levende, samtidige billedmedie, med dets endnu mere uigen-nemskuelige komposition af fiktion og realitet, og af nærhed og global formidling, har særlige muligheder for at intensivere denne effekt.

Jeg vil ikke her gå nærmere ind i medietekniske og kommunikationsanalytiske aspekter. Udover Negt/Kluges hovedværk findes der også herhjemme en skov af konkret kritisk medieforskning og receptionsforskning med socialisationsperspektiv som, også for pædagoger og folkeoplysningsfolk, forekommer langt mere inspirerende og reelt indsigtgivende end abstrakt læreprocessteori og psykologi, fordi det konkret og stoffligt belyser bestemte menneskers/gruppers virkelighedstolkning og læring.⁴ Både som forskningsproblem og som praktisk problem i en undervisningssammenhæng er det centrale spørgsmål hvilken status disse forskellige niveauer af fiktion, virkelighedsgengivelse, reception af medieprodukter og modtagernes egne erfaringsbearbejdnin-ger har. Der er naturligvis på den ene side brug for yderligere teoretiske analyser af de psykiske processer – både erfaringens livshistoriske »indholdsstruktur« og dennes samspil med det særlige sammenflettede fiktions-virkeligheds-billede som mediebruget rummer. – På den anden side er det denne sammenfletning mellem vores »egen« sansning af hverdagslivet gennem et livshistorisk udviklet erfaringsberedskab og den medierede form hvori vi hele tiden samtidig erfarer vores egen realitet som er det særlige nye i vores situation, og som netop er en effekt af udviklingen af den produktionsoffentlige erfaringsammenhæng.⁵

Lejroffentligheden og dens opløsning

Jeg beskrev tidligere hvordan kapitalismen i sin tidlige form – omend i begrænset omfang i Danmark – også frembragte et kollektivt socialt rum omkring reproduktionen, som også fungerede som en sub-offentlighed. Arbejderbevægelsen søgte

ovenpå dette klasseinterne sociale system at etablere et totalt reproduktionssystem og en politisk offentlighed. Negt/Kluge analyserer denne »lejr dannelse« som et svar på det ydre tryk, og lønarbejdets undertrykkelse – men peger samtidig på hvordan lejroffentlighedens begrænsninger var en del af forklaringen på arbejderklassens politiske nederlag i mellemkrigstidens Tyskland. I Danmark gik det jo på mange måder anderledes. En af dem var at Socialdemokratiet og arbejderbevægelsen i mellemkrigstiden slog ind på den »folkelige« politikformulering, og på det parlamentariske samarbejde med småborgerskabet. Det betød naturligvis også at den socialdemokratiske lejr dannelses »interne« offentlighedsfunktion svækkedes. Alligevel må man formode (her mangler endnu meget viden) at denne reformistiske arbejderbevidsthed har holdt sig som »lejroffentlighed« indtil efter 2. verdenskrig. John Mortensen (1980) peger på, at Aktuells tilbagegang sker efter krigen (det samme gælder nu de fleste traditionelle aviser) og at der synes at være sket en afsvækkelse af interessen for foreningsliv m.v. efter krigen. Vælgerundersøgelser tyder på at Socialdemokratiets kernevælgere og ikke mindst medlemmer gennemgående rykker op i aldersklasserne i efterkrigstiden. Det er nærliggende at se det i sammenhæng med opløsningen af de materielle forudsætninger for denne lejr dannelse i bystrukturen, men i Danmark endnu mere se det som et element i en bredere kulturel forvandling, som tidligere blev kaldt homogeniseringen af den danske befolkning. Med klasesamarbejdsfilosofien i spids, og med den faktiske succes i form af velstandsudvikling, bortfalder det psykologiske grundlag for lejr dannelsen. Billedet kompliceres måske politisk af at perioden samtidig er rammen om gennemførelsen af de politiske mål som var rygraden i den reformistiske bevidsthed, og som var formuleret i mellemkrigstiden: Social tryghed, arbejde til alle, udligning af (alt for åbenlyse) klaseskel, udbygning af de kollektive servicefunktioner i statslig regi. Velfærdsstaten udsatte den eksplícit politiske krise for denne fællesskabsforståelse til 1970'erne, men det er sandsynligt at afviklingen af den underliggende solidaritet og fælles bevidsthed har foregået for fuld damp i de forudgående 2 årtier. Tilbage er en farlig illusion i de socialdemokratiske organisationsaktives kredse, hvor den blo-

kerer for en reel orientering i forhold til den ændrede livssituation og de nye former hvori det borgerlige samfund nu stabiliserer sig: Mindre gennem den eksplicit ideologiske kontrol og autoritære magtudøvelse, og mere gennem den særlige ekspropriation af alle menneskers hverdag og fantasi som struktureres igennem de nye offentlighedsformer og de nye mediestrukturer.

Man kan måske se en sammenhæng mellem nedbrydelsen af den reformistiske lejrbevidsthed og svækkelsen af den borgerlige autoritets- og normfasthed. Man kan måske se det spejlet gennem forskning og diskussion omkring ungdomskulturer. Både fordi det er en gruppe som sociologisk er »opstået« i kraft af denne udvikling, og fordi den af mange grunde har påkaldt sig megen interesse.⁶

Ungdomsforskningen har beskæftiget sig med at beskrive og fortolke de forstærkede kollektivt-symboliske forarbejdninger af ungdomssituationen, som ungdomskulturerne er. Ofte har det været svært at forstå som »identitetsarbejde« der var betinget af ungdomssituationen som socialisationsproces, der på en gang er præget af tilsyneladende udefraproducerede symbolske aktiviteter, og en aktiv subjektiv erfaringsproces. Det ville være for snævert at se den i psykologisk lys som en frigørelse fra autoritet og normer alene. Ganske vist kan man måske i borgerskabet og tildels småborgerskabet se den som sådan, jf. mellemlagenes former for frigørelsesreaktioner, som er prægede af »moraliske omvendinger«. Men de ungdomsfænomener som har været til diskussion, først i forbindelse med de »symbolske produktive« ungdomskulturer, så i forbindelse med ungdomskulturerne tilsyneladende indadvendthed og producerethed, har lige så meget været betinget af den kulturelle frisættelse som knytter sig til de her beskrevne sociale processer: Opløsningen af arbejderklassens og – bevægelsens funktion som kulturel ramme for socialisation, og urbaniseringsens virkninger for på den ene side landbefolkningens unge og på den anden side også byernes unge. Og bag denne frisættelse – eller opløsning – er det næppe helt urimeligt at se den meget pludselige materielle frigørelse, som specielt for arbejderklassen og landbefolkningens nedre lag har betydet et radikalt brud over en enkelt generation. De sociale normer har (i hvert fald i disse lag) været meget nært

knyttet til materielle betingelser, og tildels bestået i direkte materiel tvang.

Frigørelsen af materiel tvang, kulturelle bindinger og autoritære normer er for de unge ikke uden videre det samme som større autonomi og selvstændighed. Det har tilsyneladende også frigjort et psykisk råmateriale for ekspanderende bevidstheds- og fantasiindustrier – hvadenten de sælger deres produkter i form af tøj, musik eller andet.

De unge er ikke alene om denne situation. De voksne generationer har ganske vist i første omgang været til at døde med konkret varekonsum – boligen, dagligvarerne, tøj, lørdagsvinen – men alle disse forbrug udtrykker jo også drømme- og fantasivirksomhed. Og i løbet af perioden har fantasi- og symbol-værdierne indtaget en mere og mere dominerende plads i takt med at dækning af de materielle behov, overflod af varer, ikke længere var en drøm i sig selv.

Edgar Weick taler i forbindelse med informationsteknologien om »enteignete Erfahrung«, frastjålet erfaring: Datamaskinerne lagrer den viden og den erfaring menneskeheden har samlet sammen, og bruger den imod os – ganske på samme måde som produktionsmaskineriet allerede tidligere er blevet oplagring i kapitalens hænder af produktive færdigheder.⁷ Det er fristende at kalde mediernes og vareæstetikens produkter for »frastjålet fantasi«.

2.2. Erfaringen af det forvandlede hverdagsliv

At der er sket en omfattende »opsugning« af psykisk energi og bevidsthed i en kapitalistisk struktureret medie- og vareæstetisk produktion er indskudt. Men der er jo også andre udfoldelsesformer for de samme frisatte energier: Selvor-organiserede politiske, kulturelle og sociale aktiviteter (græsrodsbevægelserne f.eks.), fritidsundervisning o.l. som i hvert fald i hovedsagen ikke er kapitalistisk organiseret, billedet er modsætningsfuldt. Modsatningerne drejer sig om i hvilket omfang vores muligheder for og evne til at *erfare* og *handle* egentlig har kunnet holde trit med den mærkelige blanding af materiel frigørelse, normopløsning, perforering af opdelinger mellem offentlig og privat, nye talløse relations- og udfoldelsesmuligheder. – Alle disse træk i det senkapitalistiske

hverdagsliv, har de udvidet det subjektive domæne, været frigørende, eller har de tværtimod undergravet evnen til subjektivt at håndtere denne virkelighed?

Ofte synes holdningen til dette spørgsmål at være bestemt af en kulturoptimistisk henholdsvis kulturpessimistisk grundholdning. Det mere interessante spørgsmål er egentlig: Kan vi sige noget fornuftigt om det, som også peger på *betingelserne for og blokeringerne* for den subjektive udfoldelse, og dermed noget om *hvad* en frigørende udvikling er og *hvordan* den fremmes.

Spørgsmålet retter sig mod det komplekse forhold mellem sociale betingelser og psykisk udvikling, og mellem frigørelse af psykologisk tvang og politisk/samfundsmæssig frigørelse. Et felt som er komplekst både i teoretisk forstand, men også i praktisk, fordi samfundsmæssige interesser bestandig intervenserer i psyken, og fordi indrepsykiske »interesser«, driftsimpulser og forsvarsreaktioner ligesåvel underlægger sig social tolkning og handling.

Erfaringsbegrebet er en begrebsmæssig ramme for en forståelse af netop dette felt. Men jeg vil begynde et lidt andet sted, med en analyse, hvis teoretiske grundlag er delvis fælles med det erfaringsbegreb, som jeg har hentet fra Negt. Men det er en analyse som primært fremdrager nogle psykiske og bevidsthedsmæssige mekanismer som *blokerer erfaringen*.

Hverdagsbevidsthedsteorien

Teorien om hverdagsbevidsthed er formuleret af Thomas Leithäuser og nogle kolleger ved Bremens Universitet som led i et empirisk undersøgelsesarbejde. Det er en operationel teori som søger at sammenfatte en række træk ved den måde vi opfatter og reagerer på det moderne hverdagsliv som jeg beskrev i forrige afsnit, og give en teoretisk-psykologisk forklaring på dem. På den ene side refererer den således til en fænomenologisk orienteret beskrivelse af dette hverdagsliv, i høj grad inspireret af den franske sociolog Henri Lefebvre, på den anden side forsøger den at forklare den ved hjælp af nogle genlunde den marxistiske/socialvidenskabelige fortolkning af psykoanalysen som også mit erfaringsbegreb stammer fra.

Nogle af nuancerne vender jeg tilbage til, andre lader jeg ligge.⁸

Hverdagsbevidstheden er en pragmatisk bevidsthedsform i den bogstavelige forstand, at den knytter sig umiddelbart til de handlingsregistre, vi gennemløber i vores opsplittede hverdag. Ligesom vi under hverdagslivets belastende og begrænsende betingelser udvikler handlingsrutiner, således udvikler vi også holdninger, følelser og bevidsthed som knytter sig til hvert af de elementer og til den struktur som hverdagslivet har.

Denne segmentering (opdeling i blokke) af bevidstheden har desuden den funktion, at den udligner nogle af modsætningerne og forskellene mellem hverdagslivets livssammenhænge – arbejde/reproduktion, reproduktionens institutionelle form, modsætningerne i rollekravene til individet.

Udviklingen af den opsplittede og mangfoldige virkelighed er en historisk proces som i sin mest enkle form har opbrudt en struktur med 2 sfærer: Arbejde og reproduktion. Svarende hertil synes vi altså at udvikle en ny bevidsthed. Hvis man kan se den traditionelle lønarbejderbevidsthed som afbildning af og forståelsesramme for sammenhængen mellem og indholdet i de 2 sfærer, så er hverdagsbevidstheden en afspejling af den opsplittede virkeligheds umiddelbare krav. Hverdagsbevidstheden er i sig selv en reaktion på og konsekvens af den tendens til overbelastning af hverdagen og vores fungeren i den, som den moderne hverdagslivssituation giver – ganske som rutiniseringen af handlingsmønstre er det. Det er en bevidsthed som snarere reproducerer kravene og bekræfter dagliglivets rutiner, end forstår dem og gør dem sammenhængende.

Men Leithäuser og hans kolleger ser hverdagsbevidstheden som noget andet og mere end *manglende* forståelse af sin situation. De ser hverdagsbevidstheden som en meget *aktiv mekanisme*. Og dens primære funktion er at mindske angst og reducere konflikter – at hjælpe subjektet til psykisk at klare en ellers ubærlig situation. Det er dette psykodynamiske niveau i teorien, baseret på psykoanalysen, som gør den interessant, og gør den til andet end et katalog over adfærdsmåder, der svarer til hver sin situation.

Hverdagsbevidsthedens funktion søges analyseret som en

redigering af tema og horisont for den subjektive virkelighedsforståelse. Horisonten vil sige afgrænsningen af hvilke realiteter/realitetsudsnit, som indgår i bevidsthedens felt. Temaredegivering vil sige regulering af hvad der erkendes/formuleres, og hvad ikke, inden for dette opmærksomhedsfelt. Denne redigeringsfunktion er at mindske konfliktpotentialer. Det kan ske ved at afgrænse horisonten så konfliktkabende oplevelser og viden falder uden for den *aktuelle* bevidsthed. Segmenteringen af bevidstheden i forhold til hverdagslivets handlingsrutiner gør det muligt at forskyde bestemte realiteter til andre områder – en forsvarsmekanisme som kræver langt mindre psykisk energi end f.eks. fortrængning af »ubehagelige« realiteter. Nye og ukendte fænomener søges indenfor horisonten reduceret til allerede kendte. Sproget og omgangsformer bruges til at bekræfte snarere end at opdagende og afdække. De mange konflikter som kan *anes* i hverdagen som ubehag, bliver harmoniseret, i stedet for at blive tematiseret som usikkerhed eller konflikt.

Hverdagsbevidstheden er således i flg. Leithäuser m.fl. en tendentielt selvbekræftende indordning af virkeligheden i allerede etableret forståelse. Sammenhænge og dynamik bliver uforståelige i en sådan segmenteret erkendelse, hvor også tidsstrukturen er opløst i principielt repeterbare, adskilte »tidsrum«. Man kan sige at hverdagsbevidstheden på denne måde er det modsatte af at *erfare* virkeligheden.

Den ydre samfundsmæssige udvikling som jeg beskrev forud giver struktur til hverdagsbevidstheden, fordi den er knyttet til hverdagslivets opsplittede sammenhænge. Denne virkelighedsstruktur og dens nye belastninger af subjektet nødvendiggør ganske vist nye forsvarsreaktioner. Men den afgørende forklaring på hverdagsbevidstheden ligger alligevel i flg. Leithäuser m.fl. i individets psykodynamiske udvikling, i de livshistoriske forudsætninger for den måde man tolker og reagerer på sin virkelighed subjektivt.

Psykoanalytisk socialisationsteori

Før jeg går videre er det nødvendigt at indskyde et par sider om de grundlæggende træk i den socialisationsteori, som er udviklet på basis af psykoanalytisk teori. Det er en tradition

som både hverdagsbevidsthedsteori og Negt. m.fl. bygger på. Dem der kender dens grundtræk kan springe videre til næste afsnit om hverdagsbevidstheden.

Psykoanalysens forståelse af den psykiske udvikling går ud fra naturlige kræfter som er afgørende for individets tilskyndelser, og den psykiske udvikling kan så forstås som en erfaringsproces hvor vi gennem konfrontationen mellem disse kræfter og den omgivende realitet lærer og formes psykisk og hvor de spor det afsætter er afgørende medbestemmende for, under hvilken form de naturlige tilskyndelser fremover gør sig gældende, og hvordan vi fremover forarbejder erfaringer med den omgivende virkelighed. De naturlige kræfter er altså også altid på forhånd socialt prægede af det tidligere livs erfaringer.

Den afgørende kraft er – hvis vi ser bort fra teoriihistoriske pindehuggerier omkring Freud – libido: Seksualdriften, af nogen kaldet livsdriften – som former vores bestræbelser gennem en stadig søgen efter *lystufoldelse*. Om arten og bredden af denne driftsimpuls, henholdsvis lystmulighed, kan der og bør der føres mange diskussioner. Freud bestræbte sig på at formulere sin psykodynamiske teori på et rent naturmæssigt og kropsligt-biologisk grundlag, og sociale faktorer optrådte kun som umiddelbare personer, først og fremmest forældrene som optræder i det lille barns liv, og efterlader afgørende strukturer i den psykiske udvikling. Han så altså den psykiske erfaringsproces som et sammenstød mellem drift og driftsbegrænsning, mellem lyststræben og virkelighedens forhindringer i det allertidligste socialisationsforløb. Freuds afgørende fortjeneste kan man sige er den teoretiske formulering af og påvisningen af de indre-psykiske processers »selvstændighed«, og påvisningen af et stort ubevidst psykisk område, hvor oplevelser og drifter er virksomme uden vi er bevidst om det.

Den venstrefreudianske tradition som jeg bygger på indfører ud fra marxismens analyse, det kapitalistiske samfunds repressive karakter som den realitet, der bag forældre og andre lystbegrænsende/driftsmodificerende umiddelbare realiteter *former* personlighedsudviklingen individuelt og kollektivt. Når man indfører en samfundsanalytisk bestemmelse af den realitet som sætter sig psykiske spor, så åbner det helt

nye muligheder for forståelse af disse – heraf diskussionen af libidoens art, og af en lang række andre elementer i Freuds »positive teori« om personligheden. Ikke mindst over-jeg'et, der ifølge Freud var den instans i den indrepsykiske struktur, der virker begrænsende, kontrollerende og var en internalisering af faderautoriteten, eller måske snarere fadermagten, og med »ham« realitetshensynet, begrænsningen af driftsudfølsen. I den socialkritiske forståelse bliver det til den primære indrepsykiske repræsentation for sociale og virkelighedsbestemte begrænsninger i det hele taget. Den instans, jeg'et, som regulerer og skaffer en balance mellem drift og indrepsykisk driftsbegrænsning, som gør at personen kan hænge sammen, danne identitet, bliver altså dermed også en social instans, hvori individet til enhver tid udtrykker sin relation til sine aktuelle livsbetingelser, sin tolkning af dem og sine forestillinger om udfoldelsesmuligheder.

Freuds empiriske basis i det wienske borgerskab i forrige århundredes slutning betyder at store dele af teorien må omfortolkes klasse-mæssigt og historisk for at man kan lave en teori om kapitalismens psykodynamik i positivt beskrivende forstand. Men det har ikke forhindret at grundskellet af Freuds tænkning har spillet en enorm rolle i udviklingen af en kritisk socialisationsteori. Reichs seksualitetsteori, Adornos analyse af autoritær personlighedsudvikling som samfunds-betinget fænomen af Lorenzers analyse af den primære socialisation, analyser, bytteværdirelationernes gennemslag i menneskelige forhold og følelser og dens psykiske destruktion/vantrivsel (Klaus Ottomeyer, Peter Brückner) er navne og forskningsbidrag, som alle ligger indenfor denne tradition.

Og man kunne en passant nævne, at psykoanalysens forståelse af det ubevidste erfaringsarbejde har været den formentlig vigtigste forudsætning for videreudvikling af såvel litterær som filmisk tekstanalyse og forståelsen af den symbolske virkelighedsbearbejdning overhovedet i de sidste mange år.

Det man måske kan sige er denne røde tråd i den socialisationsskritik er at menneskets naturbaserede drift mod liv og lyst står overfor kapitalismens tvang til instrumentalisme, underordning og fremmedgørelse. Den kapitalistiske samfundsrealitet står som en blok overfor en libidinøs menneske-

lighed. Det som den venstrefreudianske analysetradition har føjet til psykoanalysen, er først og fremmest en analyse af hvordan det kapitalistiske samfund har *beskadedet* psyken/ subjektet, og hvordan en lang række aktuelle individuelle og kollektive psykiske fænomener lader sig forstå bedre gennem denne brydning mellem repressiv social realitet og driftsbaseret subjektiv udfoldelse.

Hverdagsbevidsthedens psykologi

Leithäuser m.fl. bygger bl.a. på denne psykoanalytiske forskningstradition – især på Alfred Lorenzers socialisationsteori og teorier om ændringer i personlighedsudviklingen i den moderne socialisation (narcissismeteorien, Heinz Kohut).⁹ Uden at fremstille disse forudsætninger særlig udførligt – det måter jeg knap nok – vil jeg kort antyde *typen* af forklaringsmåde. Det viser nemlig nogle *niveauer* som må med i forståelsen af bevidsthedsdannelse, også selvom man ikke går ind i konkret udfoldede analyser af den. Til sidst i afsnittet har jeg sammenfattet det meget enkelt.

Hverdagsbevidsthedens erkendelse af virkeligheden er kendetegnet ved klichéen. En kliché er en sproglig dannelse – et begreb e.l. – som er blevet skilt fra oprindelige betydningsindhold, og derfor kan bruges vilkårligt. Det den bruges på, reduceres tvangsfrit til noget allerede kendt. Det er et alment kendetegn ved en ikke-erfarende sprogbrug, og altså også ved virkeligheds-erkendelsen i det hele taget.

Men Leithäuser m.fl. giver denne klichémæssige, reducerende erkendelse en særlig betydning ved at henvise til Lorenzers analyse af sprog- og symboludviklingens sammenkædning med den tidlige socialisationshistorie.

Lorenzer ser specielt på den grundlæggende erfaring som dannes i barnets første interaktion med omverdenen, med Moren. Denne interaktion rummer både undertrykkelse og udfoldelse af barnets drifter. Det er altså en tildels smertefuld proces, og i den dannes sprog. I det omfang det lykkes barnet at integrere sine erfaringer og oplevelser, bringes de på sprog, og »overlever« i bevidstheden. I det omfang de ikke lader sig socialisere, dvs. ikke kan erfares/»forstås« spaltes de fra sproget. Lorenzer kalder dette en desymbolisering, hvorved

der dannes sprog som er klichéagtigt, og en ubevidst, ikke socialiseret oplevelse som efterlades ubevidst. Det sker for os alle. Bliver det for meget, bliver vi psykisk syge, men for de fleste af os lykkes det at danne en »normal-neurotisk« personlighed, hvor vores bevidsthed og sprog i nogen grad er klichémæssigt, social velfungerende, og hvor de ikke-socialiserede driftsimpulser og erfaringer holdes på plads i psykens ubevidste lag. I så fald er socialisationen »vellykket« – men jo også udtryk for at der er sket en vis realitetstilpasning og fattiggørelse af livsmulighederne. Indenfor denne socialisationsteoretiske ramme kan man beskrive hverdagsbevidstheden som en almenegørelse af klichédannelsen til at være den dominerende erkendelsesform. Men det kræver et par mellemregninger, for det er ikke den fuldstændige ~~neurose~~ der beskrives: Den ville være kendetegnet ved at nok var personen i stand til at fungere sprogligt, men hele oplevelses- og følelseslivet ville afspille sig på et andet plan, i forhold til de fortrængte/ubevidste driftsimpulser. Individet ville søge at arrangere sit forhold til omverdenen ud fra dette. Derfor ville vedkommende være »gal«, fordi der ikke var overensstemmelse mellem sproglighedens rationalitet (som er samfundsmæssig) og adfærd/følelser, som ville være udbrud af de ikke-socialiserede driftsimpulser og erfaringer.

Leithäuser m.fl. beskriver forsvarsreaktioner og hverdagsadfærd som falder indenfor det »relativt normale« område – hvor pragmatismen i tilpasningen til hverdagslivet så at sige søges modelleret efter psykodynamiske faktorer. Men hverdagsbevidsthed som generel adfærds- og bevidsthedsform forklares ved at senkapitalismens socialisation er kendetegnet af en svækket personlighedsudvikling, hvor vi primært udvikler en umiddelbar, situationsafhængig bevidsthed, og hvor individerne gensidigt søger at arrangere sig *med hinanden*, så de gensidigt producerer tilfredsstillende, angstafværgende og »smertestillende« oplevelser. I den »vellykkede« klassiske personlighedsdannelse skaffes den sociale funktionsevne ved at et stærkt jeg opretholder et kompromis mellem social realitet/tvang, der er internaliseret som norm (over-jeg) i psyken, og driftsimpuls. Interaktionen med omverdenen styres gennem dette jeg, og de undertrykte erfaringer af drift og driftsundertrykkelse kommer så at sige ikke i forbindelse

med denne omverden. Når denne personlighedsdannelse svækkes, rutscher personerne lettere tilbage til et psykisk udviklingstrin før dens dannelse – de erfaringer der i denne fase blev undertrykt kommer i forbindelse med den sociale omverden. Hverdagslivets rutinerede adfærdsformer og hverdagsbevidstheden ses så som en måde at afværge de angst- og smerteoplevelser som ligger i dette psykiske lag. Det er en forklaring som ligger tæt op ad tolkningen af en række adfærdstræk i ungdoms-narcissisme-teorien, og hverdagsbevidsthedsteorien støtter sig også på det samme grundlag: Kohuts analyse af familiesocialisationen og tesen om en »narcissistisk beskadigelse« dvs. en beskadigelse af psyken i denne tidlige fase, som betinger et permanent behov for bekræftelse og grænseophævende sammenhæng med den sociale omverden.

Meget af dette er formentlig næsten uforståeligt, hvis man ikke kender forudsætningerne – og jeg har også selv lidt svært ved det. Lidt mere populært sagt forklares hverdagsbevidstheden altså på den ene side ved nogle ydre sociale forandringer, som betinger en anden praksis, men også belaster subjektet. – På den anden side som en regression til psykiske lag der forhindrer en virkelig aktiv, konfronterende, udviklende erfaring af omverdens tilkikkelse, og i stedet får subjektet til både aktivt at arrangere den som bekræftelse, og til at reducere den til noget allerede kendt.

Hverdagsbevidsthedsteoriens begrænsning

Ligesom i narcissisme-debatten ligger både det spændende, men også det problematiske i forholdet mellem de analyseni-veauer, som sammenkædes:

- de kapitalistisk almene socialisationsmekanismer, som afsætter et psykodynamisk fundament i det enkelte individs personlighedsudvikling
- de historiske udviklinger i socialisationen (i familiestrukturen m.v.) som skulle betinge at de nuværende voksnes livshistoriske udvikling har givet de almene dynamikker et særligt, tidstypisk beredskab – og endelig
- den aktuelle samfundsudvikling og de livsbetingelser, som disse individer skal forholde sig til.

Hverdagsbevidsthedsteorien er – ligesom narcissismeteorien – både en *tese* og et *analyseredskab*. *Tesen* er at der forekommer en særlig, periodekarakteristisk socialisation og at den ytrer sig i en bestemt bevidsthed, eller rettere bevidsthedsmechanisme i den subjektive håndtering af virkeligheden. Som analyseredskab fungerer den som søgemodel, der fremdrager nogle konkrete måder at håndtere virkeligheden og sætter dem i forbindelse med den psykodynamiske proces, som er såvel *kapitalistisk almen* som *livshistorisk specifik*. Dette analyseredskab søger at bruge almen teori om samfundsstrukturen og om den psykiske udvikling på det konkrete historiske forhold mellem de aktuelle livsbetingelser (det senkapitalistiske hverdagsliv) og den subjektive håndtering af det (hverdagsbevidstheden). Denne ambition om en mindre overfladisk forståelse af tilsyneladende banale adfærds- og bevidsthedsfænomener er vigtig.

Til gengæld forekommer det mig at der ligesom i tesen om ungdommens narcissisme er nogle problemer i formidlingen mellem analyseniveauerne betragtet som årsagsforklaring og som påstand om en epokespecifik historisk tendens. Kun hvis man opfatter den som *tendens* i betydningen »en kraft« eller nogle faktorer der i en cirkulær forståelse trækker i en bestemt retning hører den sammen med realhistoriske forklaringsmuligheder – og så bliver det interessant hvad der modvirker denne tendens, og i hvilket omfang den i givet fald slår igennem.

Det realhistoriske grundlag for den svækkede personlighed i den klassisk-borgerlige socialisation er at den *kulturelle* frisætning betinger et svækket autoritets-opgør på det individuelle psykiske plan, og at det tilsvarende svækker personlighedsudviklingen. – Udenfor den borgerlige socialisation er det i høj grad et spørgsmål om man egentlig kan tale om en svækket personlighedsudvikling – om man ikke snarere kan tale om en *frigjort* personlighedsudvikling, som er sat fri, ikke blot i forhold til materielle begrænsninger, men også i forhold til den kultur som har knyttet sig til dem (lønarbejdersocialiseringen, instrumentalisme). Og ser vi kønsspecifikt på det, er det i endnu højere grad et spørgsmål om man kan tale om en svækket personlighedsudvikling hos kvinder – f.eks. hvis de forholder sig spontant og pragmatisk til en

række nye udfoldelsesmuligheder socialt og seksuelt. Også her forekommer det generelt mere meningsfuldt at tale om en frisætning fra et kulturelt mønster som var knyttet til kvindeundertrykkelsen og dens traditionelle kombination af social og kønslig selvrensning. Den »stærke kvinde« – kvinden som holder og holdt sammen på familien og reproduktionen – er måske snarest i arbejderklassen en historisk realitet som *opløses* af kvindefrigørelsen. Men det er i så fald en »svækkelse« af en personlighed i en anden forstand: Det er ikke en svækkelse af individuel identitet og jeg-styrke der sker, men en *udfoldelse* af nogle individuelle personlighedstræk på bekostning af »noget andet«. Dette »andet« var vel det psykologiske modsvar til det sociale tryk og de sociale modsigelser i arbejderklassens reproduktion og bestod af nogle andre personlighedstræk. Arven fra den traditionelle psykoanalyse med dens klasse- og kønsprægede forestilling om personlighederne af socialisationsændringer uden for den klassiske borgerlige mands personlighedsudvikling.

Det er egentlig ikke noget nyt – det ligger også i både kvindebevægelsens kritik af psykoanalysens forståelse af kvindesocialisationen, og i forsøgene på at klarlægge arbejderklassesocialisationen i psykoanalytisk forståelse. Der mangler en masse i denne forskning – her må det række med at konstatere at en direkte kobling mellem det psykoanalytisk almene niveau og konkrete socialisationstræk i dag – som bl.a. hverdagsbevidsthedsteorien foretager – også får dette problem med som lig i lasten. Men det betyder jo ikke at der ikke kan ligge en meget præcis pointe i at konstatere *fraværet* af – eller den relative svaghed af – en sådan subjektiv dannelse i socialisationen og den subjektive praksis i vores samfund og i vores epoke. Både den individuelle subjektivitet (den stærke personlighed) og den kollektive subjektivitet (arbejderkollektivet, matriarkatet) er relativt svækket. Hvis man kan frigøre analysen af dens *implicitte »jeg-stærke«* socialisationsideal, kan det være et udgangspunkt for at forstå nogle *modsigelser* i den *frigørelsesproces*, som en kapitalistisk civilisationsproces anbringer os i.

Ser vi det periodetypiske i senkapitalismens socialisation som *kulturel frisætning* og svækkelse af handlingsreguleringen

de materielle og sociale bånd på brede dele af befolkningen – peger det på et enormt forøget *krav om selvstændig subjektiv forarbejdning af virkeligheden* for at erfare den og dermed om *en udfoldelse af personligheden*. Det hænger sammen med at den virkelighed som vi er kastet ud i – den moderne urbaniserede, opsplittede, vareformede hverdag – ikke længere hænger sammen gennem anskuelige, umiddelbare strukturer og processer, men gennem den usynlige dynamik, kapitalismen, og gennem økonomiske og sociale strukturer som ikke nødvendigvis i umiddelbar forstand frembyder nogen undertrykkelse og nogen voldelig begrænsning af vores udfoldelsesmulighed.

At reagere pragmatisk, spontant, at reducere det ukendte til noget kendt, at dele bevidstheden op i handlingsregistre som ikke hænger sammen – med andre ord: At udvise »hverdagsbevidsthed« i Leithäusers forstand kan være en meget logisk reaktion på dette. Det er både en angstforebyggende reduktion af krav og konflikter i denne nye situation og en udnyttelse af de nye friheder der nu er givet.

Hvis vi skal få greb om i hvilket omfang, og i hvilken forstand, der er tale om en udvidelse af erfarens rækkevidde, og en udvidelse af det tendentielle subjektive udfoldelsesrum – og det er jo den historiske relative frihed – så må vi have fat i hvad det er som vi reagerer på, og hvad vi reagerer med. Og her er hverdagsbevidsthedsbegrebet ikke meget bevendt. Det er en formal kategori som drejer sig om en *mekanisme*, som kan være meget god til at synliggøre vores frygtelige kapacitet til at optage modsætninger og imødegå angst. Men det er meget lidt bevendt til at trække historisk konkrete erfaringsbetingelser og deres *mulige* indholdsmæssige betydning for det erfaringspotentialer som ligger i socialisationens fortrængte oplevelser ind i analysen. Derfor er hverdagsbevidsthedsteorien egentlig også blind for at rekonstruere erfaringsprocesser som måtte ligge i den samme empiriske bevidsthed, hvis den antager former som fænomenologisk svarer til »hverdagsrutinerne« og afværgeadfærden i den.

Det betyder også at det kulturelt-socialt niveau i bevidsthedsdannelsen ikke rigtigt kan forstås gennem hverdagsbevidsthedskategorien. Og det er et centralt træk i den senkapitalistiske udvikling, at de »traditionelle« socialisationsagen-

turer – familien, de lukkede sociale miljøer – svækkes relativt, mens nye socialisationsagenturer som den institutionelle uddannelse og opdragelse, og ikke mindst de offentlige medier styrkes i deres betydning for erfarings- og bevidsthedsudvikling. Og det betyder igen, at det sociale og kulturelle indhold i erfaringsdannelsen får større betydning for socialisationens politiske karakter. Det bliver måske tydeligere hvis vi sammenkæder det med mediebruget og udviklingen i produktionsoffentlighederne igen. Åbningen af – behovet for – en direkte »kommunikation« mellem den tidlige socialisationens psykiske undertrykkelsesprodukter og en social omverden der er angst- og smerteafværgende er ifølge nogle analyser netop det som betinger mediebruget, og som den produktionsoffentlige isenesættelse spekulerer i. Men jeg mener også man kan vende det til et mere åbent problem: Den »normalneurotiske« fortrængning, som en vellykket socialisation sikrer, udgør ganske vist et værn mod en psykologisk afhængighed på dette niveau af sociale omgivelser og/eller medier som læger den tidlige barndoms sår. Men det betyder også fortrængning. Og det er ikke *kun* godt at *gemme* lyst, smerte og erfaringer, som på et givet tidspunkt i livshistorien ikke kunne rummes indenfor ens realitet. De personlighedstræk og adfærdstræk som hverdagsbevidstheden beskriver fænomenologisk kan meget nemt forveksles med dem som består i den ny åbenhed og nye krav til virkeligheden som også er mulig under den kulturelle frisættelse. Fortrængte følelser kan ikke oparbejdes, formuleres og erfares uden at finde socialt gensvar. Det finder de nok ikke i særlig høj grad i produktionsoffentlighederne, men måske nok i nogle sociale »arrangementer« som på deres overflade ligner meget det som Leithäuser m.fl. registrerer som reduktive afværgeforanstaltninger: Gruppesammenhænge med bekræftende, ikke-afgrænsende samværsformer, slækkelse af personlighedens (jag's) censurerende funktioner osv. Jeg tænker på om ikke kvindebevægelsens basisgrupper fænomenologisk ville blive registreret som afværgemekanismer og produktionssteder for hverdagsbevidsthed? – Og det er jo dog mere dobbelt. Guderne skal vide at de både er angstafværgende, og undertiden har blokeret for kvinders erfarings- men de har også undertiden været basis for at *gøre* erfarings. I kap. 3 vil jeg gå nærne-

re ind på arbejdersolidaritetsens dobbelthed af reduktion og erfaringsbasis.

Hvis man skal kunne komme nærmere på hvad det er der foregår i denne vekselvirkning mellem nedgravede niveauer i psyken og den sociale omverden – bliver man nødt til at have fat i *indholdet* i det tolknings- og fantasiarbejde som udføres, og bestemme det både i forhold til det indrepsykiske erfaringsrum, og i forhold til mulige sociale erfarings- og handlingsmuligheder.

Det kræver et andet, og udvidet, erfaringsbegreb end det som er negativt tilstede i hverdagsbevidsthedsteorien.

Offentlighed og erfaring

En ramme for forståelsen af disse sammenhænge, og for udviklingen af forestillinger om kulturel produktion – den konstruktive side af kapitalisme-kritikken som både i politisk og pædagogisk sammenhæng er afgørende – finder jeg som sagt i Oskar Negts tænkning. Den udmærker sig netop ved at være *omfattende* i dette ords egentlige forstand: Den formidler mellem det *psykodynamiske* subjektive forarbejdningniveau, det *socialt-organisatoriske* kommunikationsniveau (offentlighedsstrukturer, de politiske organisationsformer) og de *materielle betingelser* (en politiskøkonomisk kapitalismeanalyse). Den forbinder altså det der plejer at være psykologiens, humanioras og socialvidenskabens områder. – Den forbinder og så den kritiske analyse af kapitalismens blokering af menneskelig udfoldelse og erfaring med politiske og pædagogiske konstruktive udkast.

Det centrale begrebspar for denne syntesedannende funktion er titlen på den tidligere omtalte bog »Offentlighed og Erfaring«. Det centrale er forholdet mellem dem, og det at der er tale om begreber som behandler både det sociale og det psykiske niveau *indholdsmæssigt*.

Offentligheden er det sociale rum inden for hvilket vi kan gøre erfaring: Formulere og kommunikere de ting vi ser og føler, og derved etablere et begrebs- og forståelsesapparat til at få øje på nye ting og nye sammenhænge. Jeg viste hvordan den borgerlige offentlighed censurerede bestemte områder af virkeligheden væk, og begrænsede bestemte synsvinkler på

dem. Konsekvensen af offentlighedens censurerende og fordrejende funktion er ikke kun at »der er oplysninger som mangler i den offentlige diskussion« eller lignende. Det er langt værre: Det griber ind i vores evne til at erfare dem. Udbytning f.eks. er jo ikke noget man kan se med sine blå øjne – man kan kun se virksomhedsejerens maskiner og cigarrer og biler og se at han ikke rigtig laver noget – men for at se at det skyldes udbytning og ikke hans investerede kapital/fortidige sparsommelighed og indsats, det kræver et *økonomisk begreb* som kan forbinde arbejdernes daglige oplevelse af at blive udnyttet med en samfundsøkonomisk forklaring. Det er det samfundsstrukturelle grundlag for at den vigtigste *offentlige* form for kritik af udbytningen har karakter af en *fordelingspolitisk* indignation. Man kan tælle og sammenligne, og blive utilfreds med fordelingen af goder og værdier, men ikke forklare og kritisere måden det går til på uden begreber. Synsbedraget er indlagt i selve samfundsstrukturen som latent tolkning. Den borgerlige offentligheds indholdsmæssige bidrag til censuren består i at behandle økonomiske sammenhænge som kvantiteter som cirkulerer på et marked: Så kan man kun kritisere fordelingen af dem. Dermed blokerer den også, ved fraværet af et begreb som marxismens »merværdi« og »værdi« for erfaringen af udbytningen – selv om oplevelsen godt nok er der, og er den samme for arbejderne.

Der er således en indholdsmæssig sammenhæng mellem offentlighed og erfaring. Erfaring er ikke den blotte oplevelse, det er den bevidste tilføjelse, og derfor er den kun mulig gennem en socialt formidlet proces. En mere anskuelig betegnelse for forholdet mellem offentlighed og erfaring er måske at offentligheden danner *æteren* hvori erfaring kan gøres.

Offentlighedsteorien var en udfoldelse af forestillinger som Negt allerede tidligere havde formuleret i tilknytning til arbejderuddannelsen. Hovedpointen i den didaktik Negt formulerede var at *læreprocessen* skulle være det sociale rum for kommunikation og formulering af *fortrængte erfaringer* – og dermed modtræk mod *erfaringsblokerende mekanismer* som allerede på forhånd er indbygget i vores samfundsorganisation og i den borgerlige offentlighed.

For at anskueliggøre erfaringsbegrebets konkret-histori-

ske, kritiske karakter, kan det være nyttigt at vende tilbage til de formuleringer Negt selv brugte da grundlaget for en arbejderuddannelse, der blev kendt under betegnelsen »eksemplarisk indlæring« og siden hen »erfaringspædagogik« blev opbygget. Det som måske kan synes at være en pædagogisk patentmodel som så mange andre – og også er blevet modtaget sådan – er først og fremmest en refleksion af *deltagernes virkelighed* og undervisningens rolle i den meget bredere proces som her kaldes *erfaringen* af denne virkelighed.

Arbejderbevægelse og arbejdersituation i Vesttyskland

Oskar Negts overvejelser omkring arbejderuddannelse har baggrund i hans daværende arbejde som skoleleder på den tyske fagbevægelses læringskole i Oberursel. Men det var samtidig en del af en bredere antiautoritær venstrefløjsstrategi udformet af en række intellektuelle med tilknytning til Socialdemokratiet og fagbevægelsen i Vesttyskland (SDS), deriblandt Negt. Det var en slags demokratisk socialisme med revolutionært perspektiv. Den blev konkret udmøntet i en oplysningsstrategi med hovedvægt på det bedriftsnære oplysningsarbejde og i tilknytning dertil et sæt didaktiske principper som ligner dem der endnu er i omløb under betegnelsen »eksemplarisk pædagogik«. Det er måske værd at nævne, at baggrunden var studiekredse med læsning af *Kapitalen* som grundlag. »Min praktiske erfaring i fagbevægelsens oplysningsarbejde gjorde det klart for mig, at de marxistiske kategorier, der står til rådighed for mig, ikke længere uden videre er anvendelige i oplysningsarbejdet – ikke fordi jeg mente de var forkerte eller utilstrækkelige, men fordi de fleste arbejdere, som jeg havde med at gøre, ikke kunne bruge disse kategorier til ret meget – i hvert fald når det gælder en forklaring af deres egen situation og en bevidstgørelse« (Negt, 1976), skriver Negt i et indlæg langt senere i den meget langtrækkende teoretiske og praktiske debat som disse ting har efterladt i den tyske fagbevægelse. I sin bog *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*, der første gang udkom i 1963 sammenfatter Oskar Negt disse overvejelser. Det er

først og fremmest en bog om den tyske arbejderklasses problemer med at orientere sig i det samfund som først senere blev kaldt senkapitalistisk. Negt skitserer den historiske udvikling i arbejderbevægelsen som i efterkrigstiden er endt i det »Wirtschaftswunder«-prægede socialdemokrati – den materielle velstand som politisk mål og klassesamarbejdet og den statsligt orienterede reformpolitik som de udiskuterede midler. Arbejderbevægelsens praktisk-politiske funktion som vejviser for arbejderklassen var udvisket og dens teoretiske basis i marxismen var erstattet af de borgerlige enkeltvidenskaber som erkendelsesmidler (især nationaløkonomien og lagdelings-sociologien).

Arbejdernes virkelighed prægedes også afgående af de nye tider. På den ene side udviklingen i produktionen. Hurtig produktivitetsudvikling i det splinternye marshall-finansierede produktionsapparat og en hård udnyttelse af arbejdsstyrken gennem skifteholdsarbejde, intensivering af arbejdet – mod til gengæld en efter forholdene hastig velstandsudvikling – yderligere profileret af den fattigdom og sult som havde hersket helt frem til omkring 1950 i Tyskland. På den anden side den af velstandsstigningen finansierede forbrugsudvidelse som den sammenbindende faktor i en familie, præget af dobbeltarbejdet. Endelig den særlige afbrydelse af den historiske kontinuitet i de sociale relationer som nazismen havde forårsaget. Det er ikke uvæsentligt at den efterkrigstyske arbejderbevægelse ikke havde særlig stabile rødder til mellemkrigstidens politisk offensive arbejderbevægelse. Forbindelsen mellem arbejderklassens basis på arbejdspladserne og i hjemmene/byerne og arbejderbevægelsens nyopbyggede organisationer var langt mere spinkle end vi kender det i Danmark. Men ellers er mangt og meget jo genkendeligt i denne hastigt opridsede analyse af arbejderklassens virkelighed, dens mulighed for at organisere sine erfaringer og for at orientere sig politisk.

Negt og hans kammerater er ikke de første der har fundet ud af det var så som så med klassebevidstheden i arbejderklassen, og at den socialdemokratiske arbejderbevægelse manglede et virkeligt alternativ til det borgerlige samfunds selvforståelse. Ligesåvel som her var der også i Vesttyskland en række kritikere af Socialdemokratiet fra venstre. Men

Negt lagde vægt på en afgørende pointe som Wilhelm Reich fremhævede i sin diskussion af hvorfor arbejderbevægelsen tabte kampen om sjælene i mellemkrigstiden: At en socialistisk politik må forholde sig til folks virkelige behov og til deres daglige liv. Denne pointe var hos Reich primært vendt mod det daværende tyske DKP, som netop i sin agitation fortalte folk den marxistiske teoris sandheder i uformidlet, og derfor uvirksom form. Det betyder også at Negts kritik af reformismen i den socialdemokratiske form er væsentligt mere varsom – det er jo nemlig en vigtig side af socialdemokratisk politik at forholde sig til nogle af arbejdernes virkelige behov og til deres daglige liv. – Problemet har »kun« været at den socialdemokratiske arbejderbevægelse forholdt sig til arbejdernes behov som det de også aktuelt er, nemlig borgere i et kapitalistisk samfund. På det fagforeningsmæssige niveau gennem kamp for bedre løn- og arbejdsvilkår uden at anfægte lønarbejdet, i efterkrigstiden endda i forstærket form gennem overtagelsen af akkordlønssystemer, bonussystemer m.v. På det politiske niveau gennem at reducere den politiske kamp til en aktiv statsinterventionisme med umiddelbare konsekvenser for arbejderne i form af social sikkerhed, bedre sundhedshjælp og mere (ikke nødvendigvis bedre) uddannelse. Og så – ikke mindst relevant i tysk sammenhæng – i form af sikring af en højst kærkommen politisk stabilitet i efterkrigstiden. Men også mens det endnu gik ret godt med det økonomiske mirakel mærkede den tyske arbejder dagligt kapitalismens modsigelser på sin krop: Den fysiske og psykiske overbelastning og undertrykkelse i arbejdet, de begrænsede sociale kontaktflader og muligheder for kollektivt og individuelt at bestyre sin egen situation, den ensidige og begrænsede behovstilfredsstillelse som varekonsumet tilbyder, knirkerne i familien, etc. Når Schultz er sur og vrisser ad ungerne og frau Schultz er træt og »hellere vil sove« fremtræder det måske ikke som *samfundsskabte* problemer, men de er meget reelle for både herr og frau Schultz for slet ikke at tale om ungerne. Den politiske diskussion måtte derfor tage dem op i stedet for fjerne og for Schultz'erne mindre påtrængende problemer.

Arbejderuddannelse som modoffentlighed

Hovedproblemet for en fornyelse af arbejderbevægelsens oplysningsarbejde er derfor ifølge Negt udviklingen af »sociologisk fantasi«. Den radikal-borgerlige amerikaner Wright-Mills betegner med begrebet (sociological imagination) evnen til at få øje på sammenhængen mellem det umiddelbare og individuelle på den ene side og det samfundsmæssige og middelbare på den anden side. Målet for en ny didaktik for arbejderuddannelsen, og en ny organisatorisk model for arbejderuddannelsen skulle være at udvikle deltagernes evne til at se sammenhængen mellem deres individuelle og kollektive problemer og det kapitalistiske samfunds grundlæggende strukturer. Hverken borgerlige enkeltdiscipliner såsom økonomi, (arbejds)ret, etc. – eller fagbevægelsens på forhånd definerede funktioner og politik skulle være indhold i uddannelsen, det skulle Schultz' oplevede problemer og bearbejdningen af dem. Men det skulle være sådanne problemer der var egnede til at vise den samfundsmæssige bestemtthed i de individuelle problemer (jf. Wright-Mills) og det skulle være problemer som var perspektivrige i relation til arbejdernes frigørelse. Begrebet om den sociologiske fantasi har den ekstra dimension at *fantasi* også drejer sig om den overskridende forestilling om hvordan verden kunne (komme til at) se ud – det er ikke en rent sammenhængs-afslørende tankeproces, men også en produktiv og retningsbestemt dannelse af forestillingsbilleder. Da det første gang blev oversat til »fantasi« på dansk var det måske lidt tvivlsomt, men nu har ordet vist efterhånden fået den klang af realitetsbearbejdende, alternativ forestilling som også ligger i det på tysk.

Indlejringen af dette *didaktiske* princip i en *bedriftsnær* organisation af uddannelsesarbejdet er på den ene side udtryk for en opfattelse af hvor en væsentlig del af arbejdernes umiddelbare og individuelt oplevede problemer har deres fremtræden, nemlig i arbejdet, og på den anden side af hvor de måske lader sig omsætte til kollektiv erfaring og handlingsmuligheder. Det er klart at kapitalismens problemer også kommer umiddelbart til syne i en række situationer med tilknytning til familielivet m.v., men mulighederne for en kollektiv organisering af disse erfaringer gennem en fælles handlemulig-

hed er mindre åbenbar end når det drejer sig om arbejdsplads-erfaringerne og fagbevægelsen.

Det drejer sig altså om at bruge oplysningsarbejdet i fagbevægelsen til at etablere det som først senere blev kaldt en modoffentlighed: Et socialt rum for formulering og kommunikation af de fortrængte erfaringer af undertrykkelse, for forståelse af dem i sammenhæng, og for udvikling af forestillinger om et andet samfund, en anden virkelighed: Det som siden blev til begrebet erfaring.

I sit perspektiv er det en strategi for genudvikling af arbejderbevægelsens socialistiske forståelsesramme, fra neden. Eller om man vil: For en revolutionær udvikling af bevægelsen der holder Marx' formulering om at »arbejderklassens frigørelse er arbejderklassens egen sag« i hævd. – Til forskel fra mange andre reformismekritikker undgår det de traditionelle tendenser til forræderimodeller, opfattelser af reformismen som en »forkert ideologi« eller objektivistiske forventninger om at masserne pludselig ved den skærpede kapitalistiske krise vil begynde at marchere. Det tager udgangspunkt i en tillid til at arbejderklassen faktisk er reformist af nogle rationelle grunde, og at diskussionen om socialisme og kritik af den reformistiske kurs må tage sit udgangspunkt i den virkelighed som hidtil ganske åbenbart har givet anledning til for flertallets vedkommende at tilslutte sig den socialdemokratiske arbejderbevægelse.

Men de indeholder rigtigt nok også en tillid til at arbejderbevægelsens organisationer vil være i stand til at rumme eller endog at lede denne udvikling – en tillid der ofte blev gjort til skamme, også i Negts videre arbejde.

Efter *Sociologisk fantasi* og *eksemplarisk indlærings* fremkomst blev diskussionen om uddannelsesarbejdet taget op i den tyske fagbevægelse af flere grunde. Den store koalition med CDU gjorde nok skår i den traditionelle socialdemokratiske orientering mod staten og den statslige reformpolitik, og rettede blikket mod fagbevægelsen. Fagbevægelsen så sig, bl.a. i sammenhæng med decentralisering af lønforhandlinger og i sammenhæng med den lovbestemte oprettelse af bedriftsråd (organer for medarbejderindflydelse, der ikke automatisk vælges af de organiserede arbejdere – idet man må huske at organisationsprocenten er meget lavere i

Vesttyskland end i Danmark) tvunget til at styrke det decentrale niveau i organisationen. Og vel også en rent pædagogisk-teknisk konstatering af at de traditionelle uddannelsesformer i arbejderbevægelsen spillede fallit i praksis. Det førte til at nogle ledende uddannelsesmedarbejdere i fagbevægelsen (bl.a. senere finansminister Matthöfer, der var uddannelsesleder i metalarbejderforbundet!) henvendte sig til Negt m.fl. for at inddrage dem i nogle forsøg med et bedriftsnært uddannelsesarbejde.

Det blev til et forsøg med at uddanne »Bildungsobleute«, dvs. folk der på de enkelte arbejdspladser skulle tage initiativ til studiekredse og lign. ud fra temaer som de pågældende steder kunne udvikles eksemplarisk. Dette eksperiment blev gennemført i 1969 og siden aldrig gentaget. Hvad nu årsag og virkning er så er det efterhånden en offentlig hemmelighed, at der var et betydeligt sammenfald mellem kursusdeltagere og aktive på arbejdspladserne, i strejkebølgen i 1969 – hvor man vel også kan formode at fagbevægelsens decentraliseringspolitik har fået sig et knæk fordi udviklingen på arbejdspladserne på dette tidspunkt løb den af hænde. Siden har de pædagogiske tanker bag forsøget spillet en betydelig rolle – bl.a. også som skydeskive for mere traditionelle didaktikere, både af socialdemokratisk og kommunistisk observans, som vil lægge mere vægt på at arbejderuddannelsen skal formidle et på forhånd fastlagt indhold. Og den DGB-læringskole, hvor Negt var forstander arbejder stadig i fortsættelse af denne konception lige som en del uddannelsesaktiviteter i fagbevægelsen og *Arbeit und Leben* (et oplysningsforbund, der nærmest svarer til AOF). Nu som dengang er disse aktiviteter samtidig momenter i de indre politiske brydninger i fagbevægelsen og det tyske socialdemokrati mellem en venstrefløj som er antiautoritær og radikal, og både mere traditionelle høresocialdemokrater og tildels radikale partiapparatsfolk, med synspunkter der ligner de hjemlige kommunisters. Der er altså stadig en nøje sammenhæng mellem den pædagogiske konception og de politiske modsætningsforhold i arbejderbevægelsen.

En god del af Negts daværende venner er enten gået ud af Socialdemokratiet eller blevet smidt ud. Selv har Negt også bevæget sig over i både mere teoretisk arbejde og i bredere

politisk aktivitet, knyttet til folkelige bevægelser (Bürgerinitiative, græsrodsorganisationen Sozialistisches Büro). Alligevel har han stadig fastholdt den politiske betydning af den socialdemokratiske arbejderbevægelse som den eneste mulige ramme for erfaringsdannelse med samfundsmæssig rækkevidde, og hele tiden søgt at arbejde med fagbevægelsens egen opfattelse af sit »interesseområde«. Således argumenterer han også i sin nye bog for en udvidelse af fagbevægelsens kulturelt-politiske mandat, og en udvidet satsning på at organisere også andre fællesskaber end arbejdspladssfællesskaberne under fagbevægelsens rammer. Der ligger heri en begyndende konkretisering af begrebet om en proletarisk offentlighed – noget jeg vil vende tilbage til i kap. 5.

Bryggeriarbejdernes erfaring af ny teknologi

Jeg har et tilsvarende eksempel på fagbevægelsens funktion som modoffentlighed fra den hjemlige fagbevægelse. Det vil blive beskrevet i sin sammenhæng i næste kapitel, men jeg vil gerne drage et par aspekter ind allerede her.

Det drejer sig om Bryggeriarbejdernes Fagforening i København. Det er en fagforening med en mere markant (tværsocialistisk linje end hovedparten af den i øvrigt socialdemokratiske dominerede fagbevægelse. Den er også mere orienteret mod betydningen af hvad medlemmerne mener og gør, og mere opmærksom på betydningen af medlemmernes aktivitet end de fleste andre fagforeninger.

Fagforeningen afholdt i 1978-79 en række kurser om den teknologiske udvikling, dens økonomiske baggrund og bryggeriarbejdernes holdning til den. Den aktuelle baggrund var planerne om det nye bryggeri i Fredericia, som blev sat i drift 1979. Dette bryggeri ville dels overtage en del af produktionen på Carlsberg og Tuborg – hvor fyringer i forvejen truede – og det ville samtidig give koncernledelsen en trumf i hænde til at få gennemført en tilsvarende gennemrationalisering af de københavnske bryggerier. De københavnske bryggeriarbejdere havde siden midten af 1960 etableret en betydelig faglig styrke, og kunne i et vist omfang stille betingelser for den videre rationalisering med heraf følgende mandskabsreduktion. Med en større kapacitet og mulighed for at forskyde

produktionen til Fredericia, hvor arbejdere med traditionelt lavere løn og mindre faglig styrke stod parat, så de fagligt bevidste københavnerne sig pludselig udleveret til udviklingen. Den abstrakte størrelse »teknologiudvikling« og de mange konkrete småerfaringer med tekniske forandringer i ens dagligdag, som alle kender, blev i denne situation pludselig fokuseret i Fredericia Bryggeri. Der var tale om en situation som ikke kun berørte fagforeningen, men truede den enkelte arbejder personligt – og den var samtidig en eksempelvis fremstilling af et samfundsmæssigt forhold: kapitalismens udvikling af teknologien, og arbejdernes afhængige situation. I bedste fald rummede den også et klart kollektivt handlingsperspektiv, som ikke i detaljer var fastlagt på forhånd: At finde ud af hvordan man kunne bekæmpe de splittende og svækkende effekter af det nye bryggeris oprettelse.

Efter alt at dømmе fungerede kurserne udmærket. Deltaerne skrev og diskuterede personlige erfaringer med den teknologiske udvikling både de små daglige og den helt grundlæggende arbejderoplevelse af det særlige ved en kapitalistisk teknologiudvikling: at det er arbejderne selv der har produceret de værdier, der nu investeres i teknologi til at overflødiggøre dem. – Og de var parate til at kæmpe mod denne udvikling, konkretiseret i faglige krav og diskussioner om hvordan man kunne fremme dem.

Det var meget opløftende og blev det ikke mindre af at der bagefter blev iværksat et oplysningsarbejde på en række af arbejdspladserne.

Der lå også noget begrænsende i disse kurser: Emnerne var personlige i den forstand at en fyringstrussel berører hele ens liv meget afgørende – men samtidig blev hele kursernes indhold inden for arbejdsituationen og den faglige aktivitet. Og der var naturligvis tale om en centralt initieret mobilisering, men, som det skulle vise sig, med bred interesse blandt fagforeningens medlemmer. Både styrken og svagheden viser noget om betingelserne for erfaringsdannelse gennem fagbevægelsen i bedste fald: Den er kollektiv, handlingsrettet, antikapitalistisk, men også afgrænset til en del af arbejdernes liv.

Dermed siger den samtidig noget væsentligt om erfaringsorganiseringen i vores samfund i det hele taget. Da vi nogen

tid efter kurserne gennemførte nogle interviews med deltagere viste der sig i en række tilfælde et paradoks: De ytrede stor tilfredshed med kurserne og erklærede sig enige i det man der havde fundet ud af. Men samtidig gav man udtryk for nogle synspunkter og holdninger som var stik imod, eller som i hvert fald gik i en helt anden retning. Ligeledes gav mange af dem nu udtryk for stor betænkelighed ved en omfattende arbejdskamp, og var usikre på om der var vilje til at gennemføre den. Alt efter indstilling kunne man nu sige at disse meninger nok var blevet undertrykt under kurserne, eller at individuelle interviews hjemme i sofaen ikke er nogen god metode til at få den ægte kollektive bevidsthed frem. Begge dele er måske lidt rigtige men mere forkerte. Den kollektive sammenhæng i det faglige arbejde har utvivlsomt – som mange andre – et moment af problemfortrængning, hvor man solidarisk søger mod en fællesholdning snarere end at problematisere, stille spørgsmål osv. Og den individuelle situation hjemme i sofaen kalder »fjernsynskigger Jensen« snare end »bryggeriarbejder Jensen« frem i kommentarer til teknologi og økonomiske spørgsmål. Men det mest afgørende er jo at begge bevidstheder er der, og at de er reelle. Denne dobbeltbevidsthed afspejler en modsætning i situationen som bryggeriarbejder. Han er på en gang klar over at Fredericiasituationen på en måde tilspidser kapitalens skalten og valten med arbejdskraften på et for ham personligt plan. Et helt livs afhængighed, og en persons overlevelsesstrategi fokuseres i dette problem. På den anden side: Man skal jo leve her og nu, og »det er sikkert rigtigt som de siger i fjernsynet at den teknologiske udvikling er uundgåelig og i øvrigt til gavn for os alle sammen.«

2.3. Erfaringsbegrebet

Paradokset er at bryggeriarbejderne er rige på erfaringer om den teknologiske udvikling. Men de har svært ved at finde rum for en samlet og sammenhængende forståelse af teknologien generelt, bryggeriteknologi konkret og deres eget forhold til begge dele. De ved en bunke konkrete ting, som vi andre der ikke arbejder i industrien ikke ved – både tekniske detaljer og noget om hvordan en teknisk ændring letter arbejdet og

på samme tid kan rumme nye arbejdsbelastninger. – Og samtidig ved de en masse fra fjernsynet om økonomi og konkurrenceevne, om billige skjorter fra Indien osv. Men i stedet for at disse forskellige erfaringer beriger og støtter hinanden, bringes til konfrontation og bearbejdning – så kører de parallel – og i dette anskuelige eksempel i to spor afhængig af i hvilken kommunikationssituation vi befinder os. I dagligstuen formuleres mere eller mindre klare borgerlige økonomiske tolkninger og personlige politiske vurderinger ind i hinanden. Nogle gange giver det slet og ret forvirring. Men der var også eksempler på individuelle overlevelsesstrategier som var klare nok. F.eks. en tidligere faglært, med mange jobs bag sig, som var sikker på at *han* da altid kunne klare sig i sit gamle fag. På kurset havde han talt stærkt for en militant kollektiv kamp! Og der var mange af arbejderne som derhjemme mente at det var nødvendigt at affinde sig med »udviklingen«. I kursussituationen formuleres en kollektiv indsigt, som er knyttet til den fagforeningsmæssige handlingsmulighed, og som afgrænser sig til arbejdsituationen. Derhjemme en individuel.

Jeg skal siden komme tilbage til både de pædagogiske og politiske implikationer af dette. Her vil jeg pege på den borgerlige offentligheds funktion: Den blokerer en række indsigter som knytter sig til produktionserfaringen. Noget af det har at gøre med selve opdelingen i forskellige sfærer og den sociale organisering af kommunikationen: Man snakker arbejde med sine arbejdskammerater, børn og fritid med sin kone og i fjernsynet snakker de om noget helt tredje, nemlig »samfundet« eller de politiske institutioner. Men noget af det har også at gøre med indholdet i det som siges: Nationaløkonomen taler om konkurrenceevne og investeringer ud fra den private kapitalists og den danske nationale kapitalers perspektiv (meget hurtigt sagt) – på arbejdspladsen opleves det som ufrivillige og uigennemskuelige forandringer af ens dagligliv. Det tilløb til erfaring af den teknologiske udvikling som ligger i opfattelsen af at man selv har produceret de værdier som investeres, og at teknologiske forandringer stort set truer en på brødet – kan kun formuleres i en særlig sub-offentlighed som det faglige kollektiv udgør. Og den har slet ikke noget begreb i den borgerlige offentlighed. En journalist

ville bare blive forvirret hvis fagforeningens formand Holger Foss stillede sig op ved en overenskomstssituation og sagde »det er sgu da vores egne penge, så selvfølgelig vil vi ikke have de bliver brugt til investeringer som kan skade vores medlemmer«. Og dog er det denne bevidsthed om at være i sin gode ret, der gør at arbejderne i lyse øjeblikke ikke bare affinder sig med kapitalisternes ret til at skatte og valte også med deres liv. Men samtidig er det en bevidsthed om teknologisk udvikling som rummer sine begrænsninger: Der er jo *noget* rigtigt i den borgerlige offentligheds forståelse af teknologi som betingelsen for velstand. Det at arbejderne formulerer af en grund-erfaring med teknologi foregår inden for en arbejdsplads og inden for de handlemuligheder der ligger her betyder at den bredere samfundsudvikling og teknologiens samlede betydning ikke kan indreflekteres. Det kan den ikke fordi produktivtetsudviklingens positive virkninger, velstandsstigningen, i et kapitalistisk samfund ikke fremstår som produkt af ens arbejde men som en egenkab ved ens løn eller ved de varer man kan købe for den. – Men da det er forhold som spiller en enorm rolle for den enkeltes dagligliv, betyder det at også det tilløb til en helhedsforståelse af teknologien som det faglige arbejde indeholder er sårbar. Når folk kommer hjem i sofaen foran flimmeren kommer de i tvivl ... de kan på den anden side godt se ...

Rigdommen på erfaringer afsætter sig ikke som *erfaring*, men som *modsnævningsfyldt bevidsthed*. I bogen om arbejderuddannelse brugte Negt begrebet »sociologisk fantasi« som betegnelse for evnen til at fastholde sammenhænge mellem *den konkrete oplevelse* af udbytning og undertrykkelse, som i hvert fald alle industriarbejdere har fra deres daglige arbejde, og *samfundsstrukturen*, og til at forestille sig at forholdene kan ændres.

Med begrebet *erfaring* udvikles en mere præcis forståelse af hvad det er som undertrykkes, og hvor vidtgående konsekvenser det har. Samtidig gøres interesseområdet bredere, idet den rettes mod vores alle sammens betingelser for at erfare vores eget dagligliv. I den borgerlige tænkning er erfaring det man ved fra *iagttagelse* – det er bl.a. det modsatte af fantasi af enhver art, herunder »teori«. *Negts erfaringsbegreb* er af en helt anden art: Det er betegnelse for en produktion

ativ bearbejdningsproces, hvor man bevidst bearbejder sin egen realitet med henblik på at gøre noget ved den. Det er ikke fri fantasi, men det er heller ikke blot afbildning, og det er ikke noget man bare har, det er noget man *gør* (hvis man altså kan komme til det). For der ligger en væsentlig anden præcisering allerede i eksemplet: *Rigdommen på enkelte erfaringer giver ingen erfaring i denne forstand*. Undertiden kan denne rigdom (informationsbombardement, sanseoverfodringen) nærmest stå i vejen for erfaring, men man bliver naturligvis heller ikke i stand til at erfare af at blive fri for disse indtryk. Med nogle ord kan man sige at *erfaringsprocessen* er en *aktiv, sammenhængsskabende, kritisk og skabende proces* – og den er *kollektiv*. Det samfundsmæssiggjorte menneske kan ikke erfare individuelt. – Erfaring er følgelig en proces og altid historisk bestemt. Der vil altid være forskellige erfaringer fordi der er forskellige positioner at gøre dem i. Der vil altid være ikke-integrerede sansedata og informationer som udgør »dobbelbevidstheder«, uklarheder, modsætningsfyldte handlingstilskyndelser osv. Nogle af dem er uvæsentlige, tilfældige. Andre er vigtige fordi de er »rester« af handlingstilskyndelser og oplevelser som livshistorisk er vigtige, men ikke realiserede. Og atter andre er vigtige fordi de er »rester« der skyldes blokering af erfaringsprocessen i forhold til bestemte oplevelsesområder, og ens viden om den.

Det er bl.a. i ordningen, tolkningen og »genopgravningen« af de vigtige af disse modsætninger, at muligheden for en *erfaringsudvikling* består i en undervisningssituation.

Begrebet erfaring i den Negt'ske betydning har for så vidt sin pendant inden for Leithäusers 'hverdagsbevidsthedsteori', der tidligere blev refereret til, nemlig: tematisering. Men ser man Leithäusers teori som en teori om vanskelighederne ved/forhindringerne for tematisering, så er denne ganske vist integrerbar i erfaringsbegrebet, det er blot kun *erfaringsblokeringen*, som findes behandlet. Når den danske forskning, som har arbejdet med begrebet f.eks. har søgt at videreudvikle teorien ved at anvende en forskningsmetode som *fremtidsværkstedet*, er det et forsøg på at bøde på netop dette.¹⁰ Fremtidsværkstedet er en ramme der søger at få mennesker som ofte i ekstrem grad – er ofre for det senkapitalistiske samfunds erfaringsblokering, til at tematisere deres fantasier om

alternativerne og mulighederne gennem en projektiv udvikling af utopier – dvs. at fremdrage deres mere eller mindre forkrøblede erfaring af sammenhænge gennem dens produktion af forestillinger om hvordan det kan blive/kunne være.

Hvad er det så der blokerer erfaringen?

Den primære blokering af erfaringen af lønarbejdet og udbytningen ligger i det som man kunne kalde det objektive skin: Det er en af marxismens teoretiske pointer, som meget stærkt skiller Negts erfaringsbegreb fra det borgerlige hverdagsprogs, at man ikke kan se virkeligheden umiddelbart.

Man kan se samfundets overflade, ikke dets væsen. Og hvad mere er: Der er et nødvendigt strukturelt betinget forhold mellem dette væsen og de fordrejede former hvori det fremtræder for ens sanser. Det er et nødvendigt, fra kapitalismens samfundsform uadskilleligt forhold, at arbejderne ikke kan se merværdien og derfor ikke kan se udbytningen. Det skyldes at produktionen gennemføres gennem byttehandlen mellem løn og arbejdskraft, og at arbejdskraften også for arbejderne er en vare. Det er ikke en produktiv evne, et potentiale, der kan skabe noget nyttigt. Det kan den nemlig kun når den er kommet under kapitalistisk anvendelse og kombineret med materialer og produktionsmidler – og så render kapitalisten med det frembragte, det viser sig først samfundsmæssigt for arbejderne som en vare. Udbytningen, det at arbejdskraften kan frembringe mere end den koster, og det at forskellen forvandles til kapital kan man kun se på resultatet, nemlig kapitalakkumulationen – f.eks. i form af maskineri der ændrer ens arbejdsbetingelser.

Det er heller ikke nogen tilfældighed når lønarbejderne i efterkrigstiden udviklede konsum som højeste mål i det individuelle liv, og som kollektiv strategi. Det er netop et resultat af at dette er den eneste form for behovsdekning, og den eneste form for tilegnelse af sit eget produkt som er samfundsmæssigt synligt: Højere løn, flere varer. At den eksplosivt stigende mængde af varer kunne være mindre værd, fordi produktiviteten var stærkt stigende, er helt usynligt. Den borgerlige offentligheds klassiske struktur hviler indholdsmæssigt på dette objektive skin, men den producerer det også: Den bekræfter, udfylder og sammenkitter de illusioner som er hele grundlaget for kapitalismens legitimitet – og den

bortensurerer de oplevelser som synes at modsige den. Trods alt dette forsvinder kapitalismens modsigelser ikke helt.

Det som netop har været karakteristisk for Negts analyseperiode, højkonjunkturen og den særlige tyske udgave af den, var at grundmodsatningerne – f.eks. mellem arbejdere og arbejdsgivere – næsten forsvandt fordi den hastige stigning i varekonsumen kombineret med fuld beskæftigelse næsten var nok til at gøre alle glade – som vi også kender det herhjemme. Det betyder ikke at nationaløkonomiens og den borgerlige politikks forsøg på at tale dem væk forsvinder i det øjeblik vi får krise og arbejdsløshed. Faktisk oplever vi jo i dag, at på trods af at disse modsætninger udspiller sig på samfundets overflade, er det muligt at fastholde et fælles ansvar for kapitalisternes ve og vel som dominerende ideologisk forståelse i Danmark. I højkonjunktursituationen var disse modsætninger betydelig bedre gemt. Men de var der. Og tilsvarende i dag selv for folk der har arbejde i ekspanderende brancher uden umiddelbare krisetegn.

Modsatningerne mellem hvad man har lyst til at arbejde med, f.eks. på baggrund af en faglig uddannelse, og hvad der er efterspørgsel efter, modsætningen mellem kroppens rytme og samlebåndets, behovet for at kunne overskue og styre sin egen arbejdsproces og industrialiseringens nedbrydning af arbejdet til rutinemæssigt, opsplittet tempoarbejde er alt sammen eksempler på at der inden for arbejdsprocessen gøres en masse iagttagelser som kun langsomt eller slet ikke formuleres. Ofte forstås de ikke som betinget af arbejdsprocessens formning under kapitalistiske betingelser – produktivitetsøgning og profitmaksimering – men som teknisk betingede – og evt. fortolkes de som mangelfuld tilpasningsevne hos en selv til arbejdets naturgivne krav. Det er disse erfaringer som opbevares i de mere eller mindre rudimentære kollektive erfaringsorganiseringer som udgøres af de faglige organisationer og det daglige arbejderkollektiv – og som på visse tidspunkter er blevet formuleret offentligt i forbindelse med arbejdsstræjke – således under strejkebølgen i 1968-69. Tilsvarende ligger der erfaringer med kapitalismens modsætninger i familien og privatlivet, men her med endnu ringere betingelser for at blive formuleret kollektivt og offentligt. Her tolkes de næsten ubegrænset som »personlige«, stoflige fejl/

misfunktioner ved en selv eller de andre, og da alle her befinder sig i et helt anderledes intrikat spil er chancen for at der kan ske en kollektivisering tilsvarende ringere. –

Hverdagsbevidstheds-begrebets kritiske potentiale består i at udpege nogle strukturer for tilpasning til den umiddelbart givne realitet, og bestemme dem som i grunden forsvarsprægede og selvundertrykkende. Erfaringsbegrebet er på en måde de en mere »håbefulde« kategori, som indbefatter forhåbningen om en kollektiv indsigt og autonomi. Men også det tager sit udgangspunkt i en kritik af de forhold som blokerer erfaringens mulighed. Men det er nok karakteristisk for Negts betragtningensmåde, og for det erfaringsbegreb som jeg har hentet her, at blokeringerne hele tiden ses som sammenvævet med betingelserne. Den borgerlige offentlighed er historisk betingelsen for den individuelle erfaring overhovedet, men begrænser den på bestemte måder. Fagbevægelsens funktion som »mod-offentlighed« og ramme for erfaring er knyttet til dens faktiske organisationsbasis inden for et kapitalistisk samfund: Arbejdslivet og de handlemuligheder som knytter sig til det. Den analytiske interesse retter sig mod de »steder« hvor erfaringens mulighed og blokeringen af den støder sammen.

Erfaringens mulighed

Man kunne så spørge hvor Negts optimisme kommer fra, hans stædige fastholden ved erfaringens mulighed og ved muligheden af at det kan nytte noget at arbejde med de udgrænsede erfaringer som ligger i dagliglivets konkrete områder, hans fastholdelse af et modstandspotentiale? Skyldes det historisk *hans* tilknytning til Socialdemokratiet, der jo som parti og ideologi må fastholde muligheden af inden for det borgerlige samfunds rammer at udfolde en frihed, et demokrati og en retfærdighed?

Er vi ikke blot med denne modsætning henne ved den borgerlige kulturkritikers basale humanisme: Mennesket er som kategori et frit subjekt, som former sin egen eksistens og hvis vi for tiden er gjort til trælle så har vi dette menneskebillede som ideal. I en utopisk tænkning hvor »tider skal komme« hvor dette frie subjekt skal udfolde sig?

Nej, det er vi ikke – naturligvis. Og det drejer sig netop om dette at mennesket ikke er en abstrakt kategori. Det som bl.a. gør Negts begrebsramme så vigtig er at han sammenkæder det samfundsmæssige – de sociale strukturer – med det psykiske niveau – og at han forbinder objektive livsbetingelser med subjektiv tydning og bearbejdning.

Jeg vil gå en lille omvej for at forklare hvad der ligger i dette.

Erfaringen som aktiv proces er ikke en affotografering af den omgivende virkelighed sådan som erfaring er i en borgerlig empirisme. Det er en perception som allerede i sit udgangspunkt er selektivt, bestemt af tidligere erfaring, og en bearbejdning, opsummering i en bevidsthed om hvordan verden hænger sammen, og i en livsstrategi – dvs. en opfattelse af praksismuligheder, af hvordan det kan lade sig gøre at leve sit liv. Dette er ikke en rent kognitiv proces, hvor man generaliserer, sammenholder informationer, nuancerer osv. – og derved frembringer et system af udsagn. Det er heller ikke blot en samfundsbestemt proces, hvor man danner de bevidstheder som er »socialt praktisable«. Når vi i eksemplet med bryggeriarbejdernes »dobbelbevidsthed« omkring teknologiudvikling kunne vise en sådan tilsyneladende sammenhæng mellem forskellige livsfærer (arbejde/hjemme) og de dertil hørende offentlighedsrum (arbejderkollektivet/den borgerlige offentlighed) – og en bestemt modsætningsfyldt erfaring – så er det i virkeligheden et »heldigt tilfælde«. Heldigt for os fordi det anskueliggør og gør umiddelbart tilgængeligt nogle modsætninger i erfaringsprocessen som oftest er skjult både for en selv og for en mere eller mindre udenforstående iagttager/interviewer.

De fleste af erfaringsprocessens bearbejdningsprocesser regår for psykisk set lukkede døre, og frembringer entydige bevidstheder og livsstrategier – mens modsætningerne forbliver indre-psykiske. De behøver ikke at være utilgængelige eller usynlige – men de kan være stærkt fortegnede/camouflerede og kun tilgængelig for tolkning.

I modsætning til megen socialpsykologi som forsøger at forstå psykiske reaktioner i lyset af sociale betingelser gennem direkte rammesætning/påvirkning opererer dette erfaringsbegreb med en forestilling om at psyken har sit eget relativt

selvstændige liv, og at menneskers livshistorie ikke udelukkende har betydning for deres nuværende erfaring gennem deres bevidste »erfaringer«, synspunkter osv. Denne opfattelse henter Negt fra den venstrefreudianske tradition som jeg kort omtalte tidligere i kapitlet. Det er helt afgørende for forståelsen af den måde erfaringsbegrebet bruges på. Så bliver afstanden til den borgerlige erfaringspædagogik og en dagligsprøglig brug af begrebet erfaring ganske stor, selv når der i en praktisk pædagogisk fremgangsmåde kan være stor tilsyneladende overensstemmelse (mere herom i kap. 4).

Negt repræsenterer imidlertid også en særlig position i forhold til den venstrefreudianske tradition. Til dels ligger dette bag forskellen til hverdagsbevidsthedsteorien, som ellers har den samme psykoanalytiske tradition i grundtræk bag sig. Til dels har det netop at gøre med noget centralt ved erfaringsbegrebet, nemlig at det både er funderet i den relativt selvstændige indre-psykiske struktur og på det socialt-kulturelle niveau.

Jeg har allerede fremhævet at hverdagsbevidsthed er en formel kategori, mens erfaringsbegrebet er indholdsmæssigt. Jeg har også peget på at forståelsen af personlighedsdannelsen bliver anderledes når man tager udgangspunkt i de sociale forandringer som den foregår under. Men forskellen ligger også i opfattelsen af hvad der egentlig er subjektivitetens grundlag.

Venstrefreudianernes orientering mod de psykiske beskædigelser har nok i en række tilfælde betydet at kapitalistiske samfundsforhold har fået lov at stå som en lovlig modsætningsfri blok i disse analyser. En tilspidsning af dette teoretiske og politiske problem kan man sige ligger i at modsætningen »social realitet – drift« næsten bliver lig med »kultur-natur«. En del af de forskere som ellers er nært beslægtet med Negt undgår efter min mening heller ikke denne tendens.¹¹

Alfred Krovoza, som Leithäuser m.fl. refererer til, og som herhjemme hører til de mest anvendte forlæg for forståelsen af den moderne socialisations karakter, ser det fundamentale grundlag for menneskets *modstand* mod forarmelse og repression i at vores *naturlige* livsprocesser forløber i andre rytmer og former end dem som det moderne hverdagsliv tilbyder.

der, og at vi også historisk, traditionsmæssigt bærer erfaringer som ikke lader sig indpasse i dette. Derfor er der grænser for den mulige underordning af sociale og psykiske processer under en kapitalistisk formning af vores liv.

Fra marxistisk side er også Negt blevet kritiseret for at tænke »dobbeltplogisk«: for at operere med en opfattelse af at samfundet og menneskene på den ene side struktureres af en samfundsmæssig logik, nemlig *kapitalens*, som tenderer imod at underlægge sig alt samfundsmæssigt liv, herunder at indtage stadig mere omfattende livsområder, og gribe stadig mere formende ind over dem – f.eks. ved også at forme mellem menneskelige relationer i de mest intime sammenhænge. På den anden side er naturbaseret brugsværdilogik, som er menneskenes og tingenes (og dyrenes for den sags skyld) ikke-samfundsunterlagte stofflige udfoldelseslogik, deres »natur«.¹²

Som nævnt mener Negt også at erfaringsprocessen og den subjektive udfoldelse i det hele taget har et naturgrundlag, er udfoldelse af nogle potentialer. Men Negt formulerer klarere end de fleste i denne venstre-freudianske tradition en forestilling om at behov og psykiske kræfter i det hele taget er socialt og historisk *frembragte*, at de *udvikles* samfundsmæssigt. De behov som et kapitalistisk samfund deformerer og undertrykker, er også frembragt af det selvsamme samfunds udvikling. Kapitalismens civilisationseffekt består ikke kun i, gennem kapitalens omformning af arbejdsprocessen, at øge det menneskelige arbejdes produktivitet (samtidig med at det i sig selv gøres mere og mere umenneskeligt i sin form) – men også i samfundsmæssigt at udvikle menneskelige behov og historisk specifikke former for driftsudfoldelse som ikke før var til stede. I virkeligheden hænger denne opfattelse nøje sammen med Negts forankring i Marx' kapitalismeanalyse: Merværdien forudsætter lønarbejdet, lønarbejdet forudsætter lønarbejderen, lønarbejderen må reproducere sig selv: Det er den indbyggede nødvendighed i det som også er en historisk realitet: At det kapitalistiske samfund frembragte de frie rum i intimsfæren/privatlivet som Negt kalder »blokken af virkeligt liv«, og at det kapitalistiske samfund for det store flertal af befolkningen har betydet en uhyre stor udvikling af behov og af mulighed for at tilfredsstille dem.

De teoretiske konsekvenser af denne opfattelse vil vi lade ligge her – selv om de er aldeles vidtrækkende, jf. diskussionen om »dobbeltheden«. Men de politiske er også vigtige: De handler om forskellen på nostalgi eller desorganisering, tilbagetrækning til endnu eksisterende refugier af »naturligt« funktionerende sociale og psykiske sammenhænge – over for f.eks. Negts offensive, socialt organiserende politikopfattelse.

Det spørgsmål som socialisationskritikken og den bredere kultur- eller civilisationskritik som står på venstrepsykoanalysens og Frankfurterskolens grund stiller – og som stadig er præcist – er: Er det kapitalistiske samfunds udvikling i de seneste årtier ikke ved at underlægge sig dette frie rum, på en måde der betyder en reel destruktion af et menneskeligt livsgrundlag gennem en nedbrydelse af socialisationsprocessen, og dermed af betingelserne for udvikling af subjektivitet og erfaringssevne?

En del af socialisationskritikken, og også analysen af hverdagsbevidstheden fremdrager træk som peger i den retning: Subjektivitetens basis i fungerende menneskelige miljøer indskrænkes og gennemstruktureres, vores bevidsthedsliv underlægges defensive hensyn eller reduceres til et regressivt drømmearbejde. Vores fantasi, i betydningen evnen til at forestille os en anden virkelighed bliver bundet i denne regression af en aggressiv kapitalistisk bevidsthedsindustri osv.

Men jeg tror stadig det er et godt *spørgsmål*, men et ufuldstændigt grundlag for svar. Vi må rundt ad det samfundsmæssige niveau også. Den materielle og kulturelle frisættelse er også en åbning for nye former for subjektiv udfoldelse. Problemet bliver: Hvad kan de bruges til? Hvilke tolkningsmuligheder og udfoldelsesmuligheder står åbne? Erfaringens mulighed er ikke kun en psykologisk, men primært en social eller politisk. Hvilke handlemuligheder foreligger, hvordan organiseres vores erfaring af virkeligheden. Det bliver man til gengæld ikke optimist af.

Jeg vil gerne igen inddrage et eksempel.

Produktionsoffentlighedernes tematisering af psykisk centrale erfaringsrum, som før ikke havde nogen offentlighed, går hånd i hånd med en medieteknisk udvikling, som giver den medierede erfaring (næsten) samme sansesekvalitet som

vores »egen« deltagelse kan give. Den omfattende mediebrug betyder at erfaringen er en sammenfiltret tolkningsproces, hvori konkret sansning, struktureret gennem vores livshistoriske tolkningsberedskab, og mediernes fiktions-virkelighedsbillede indgår med næsten samme ansukkelighed.

Hvis vi samtidig ser på hvilken rolle medierne, især TV, spiller som organisatorer af og kriterier for virkelighed i vores hverdag, så er det åbenbart, at de klare grænser i denne realitet er væk/udviskede og gennembrudte, og at vores mulighed for at gøre kollektiv erfaring er bundet ind i medieringen og den middelbare erfarings betingelser. Og produktions-offentligheden er, samtidig med at den perforerer nogle af de indholdsmæssige udgrænsninger i den borgerlige offentlighed, forbundet med en medieteknisk udvikling som giver den medierede virkeligheds erfaring en ganske anderledes sansesekvalitet, end før, hvor man måske kunne trække et skel mellem en umiddelbar erfarings sanseligt konkrete kvalitet, og en middelbar erfarings verbale og abstrakte kvalitet.

For en klarheds skyld betyder dette ikke, at den ikke-medierede virkeligheds erfaring, den direkte sansning, på noget tidspunkt har været umiddelbar i betydningen ubørt af eller ikke-struktureret af sociale betydningsstrukturer.¹³ Medierstrukturen sammenvæver realitetsniveauer og symbolforarbejdningssniveauer, så den kvalitative forskel mellem »deltagerens erfaring« og »observatørens erfaring« udviskes. Omvendt gøres en lang række af vores direkte sansninger efterhånden i sociale strukturer, hvor vi i kraft af serialisering og fremmedbestemthed nærmest er »observatører«, hvor fornemmelsen af subjektiv deltagelse er svækket til nærnulpunktet. I det omfang det sker er vores mulighed for »realitetskontrol«/restriktionen på vores fantasimæssige bearbejdning også blevet mindsket – hvilket igen åbner en bred bane for produktionsoffentlighedens indbrud i vores virkelighedsfornemmelse og symbolbearbejdning.

I radikaliseret form er dette konsekvensen af de offentlighedsstrukturelle forandringer som Negt og Kluge indkredser.

I hvilken grad disse mediebårne tolknings- og betydningsmuligheder faktisk slår igennem, ja det afhænger af en del andre forhold: Hvilke andre tolkningsmuligheder der er til stede? I hvilken grad sociale og menneskelige sammenhænge

forarnes følelsesmæssigt og producerer angst, med deraf følgende forsvarsreaktioner? I hvilket omfang den frisatte subjektivitet har sociale handlingsmuligheder at udfolde sig i. Osv.

Det stiller spørgsmålet om vores evne til at gøre erfaring på en anden og mere kompleks måde: Som et spørgsmål om sociale strukturers indholdsmæssige indgriben i/sammenvævning med det intensiverede tolkningsarbejde som den kulturelle frisætning har muliggjort/kræver, og som de ændrede virkelighedsbetingelser kræver.

Det forekommer mig at være en *teoretisk* mere tilfredsstillende måde at begribe disse sammenhænge på. Men den har også andre konsekvenser: Den stiller nemlig spørgsmålet om erfaringsmulighed som et politisk og pædagogisk problem. Nemlig som et spørgsmål om at organisere de sociale betingelser for at den frisatte subjektive udfoldelse faktisk kan få karakter af erfaring og fremadrettet fantasi, i stedet for hverdagsbevidsthed og regressiv angstforebyggelse.

2.4. Erfaring og voksenundervisning

Jeg håber at dette kapitel har tydeliggjort – om ikke andet – hvorfor jeg mere interesserer mig for om undervisning kan bruges til erfaring, end det modsatte som plejer at blive stillet som erfaringspædagogisk problem: At bruge deltagernes erfaringer til undervisningen.

I bedste fald betyder det at voksenundervisning kan indgå i den proces som transformerer den regelighed på hverdagslivs-erfaringer til erfaring: en realitetsforståelse, en subjektiv retning i sin omgang med denne virkelighed, forestillinger om hvor man vil hen.

Det skulle også gerne være klart at undervisningens mulige rolle i så henseende er meget ydmyg. Selv om vi i efterkrigstidens konkrete historiske udvikling kan se en styrkelse af sekundære socialisationsprocesser og en relativ svækkelse af de primære socialisationsinstanser i familien og det umiddelbare miljø, så er det ikke det samme som at undervisning har fået en sikker og central betydning. Men det ligger også i forlængelse af de mere teoretiske diskussioner af erfaringsbegrebet, at det er et spørgsmål om *kamp*, om en almen kamp omkring livsformer og demokratisering, og en mere specifik

offensiv indsats for at organisere en erfaringsproces før den (des)organiseres kapitalistisk.

Voksenundervisning kan for mig at se fremdeles spille en rolle i menneskers erfaring.

Det kræver imidlertid at voksenundervisningen indenfor alle områder, ikke kun den almene, forholder sig til de helt grundlæggende orienterings-problemer, problemer med at udfolde sig subjektivt som synes at tårne sig op på godt og ondt. Godt fordi der åbner sig nye muligheder og stilles nye krav. Ondt fordi destruktionen af tidligere kulturelle sammenhænge ikke uden videre skyldes dannelsen af nye.

Jeg vil gerne give et par eksempler på hvordan jeg mener voksenundervisningen mere specifikt kan forholde sig til dette, og prioritere det hensyn at bidrage til erfaringsdannelse i stedet for det modsatte.

De to største udfordringer til vores evne til subjektiv erfaring er måske følgende – og de hænger sammen:

– opløsningen af sociale og kulturelle fællesskaber, og et krav om selv at skabe sin egen socialitet uden objektivt givne, sammenhængende systemer at starte med

– en accelererende forekomst af det som jeg med et billedlån kaldte tyveri af erfaring – dvs. samfundsmæssiggjort viden og erfaring som organiseres uden for os og står over for os som fremmed magt.

Vi har mange andre store problemer, men det er et par af dem som har noget at gøre med undervisning. For at tage det sidste først: Den menneskelige erfaring skal forholde sig til en tiltagende volumen af menneskelig erfaring som er stjålet, gjort til maskiner og ting, og nu forsøger at overtage vores egen erfaringsproces for os. Datateknologien og underholdningsindustrien først og fremmest, men ny teknologi og fan-tasi og følelser som er lavet til varer og vareæstetik i al almindelighed.

At forholde sig til disse udfordringer består *ikke* i at konkurrere med underholdningsindustrien om fritidskulturelle markedsandele. Det kan man slet ikke – eller rettere: Det vil betyde at markedsandelen bliver en sociologisk indikator for en bestemt side af samfundsudviklingen. Det består snarere i at bidrage til en udvikling af kollektive, subjektive sammenhænge, som kan gøre underholdningsindustriens produkter til det de er, nemlig varer med en brugsværdi som folk bruger

efter behov og kontrollerer selv – og ikke en overmægtig, følelsesmodellerende, mystisk størrelse. Det kan meget vel inkludere at undervisningen også godt kunne være mere underholdende og spændende for nogle flere mennesker.

Næsten ligeså med den ny teknologi, som nok mindre entydigt fremtræder som en fjende, men som dog følelsesmæssigt byder de fleste undervisere, folkeoplysere m.v. imod. Her drejer det sig heller ikke om at konkurrere – men heller ikke om at indgå i fremmedgørelsen ved at stille sig til tjeneste med indføring, retfærdiggørelse og betjeningsvejledning på den ny teknologis præmisser. Både i forbindelse med datateknologien og i forbindelse med den mere »traditionelle« teknologiuudvikling inden for produktionen, er der brug for hjælp til at opbygge både orienterings-, videns- og organisatoriske forudsætninger for at det kan være brugerne som definerer den ny teknologis anvendelse, og tilegner sig den i dette ords egentlige forstand. Det implicerer ganske givet både praktiske dataanvendelseskurser og bredere oplysningsvirksomhed. Men når man – med rette – tager udgangspunkt i at den ny teknologi både rummer farer og muligheder, så gælder det om at være dem der definerer deres udformning og anvendelse.

I begge tilfælde peger problemet hen på sammenhængen med det første punkt: Nedbrydningen af sociale og kulturelle fællesskaber.

Hvor voksenundervisningen tidligere kunne stå på et klasse- og gruppemæssigt grundlag som forenede visse træk af erhvervs-, reproduktions- og organisationserfaringer, og ud fra dette grundlag søge at organisere en fælles kultur, herunder undervisning og oplysning – der er vi med efterkrigstidens udvikling som udgangspunkt i en radikalt anderledes situation, hvor der knap gives et sådant samlende udgangspunkt med bare nogenlunde gyldighed for alle sider af den enkeltes liv, og med nogen social eksistens. Eller man kan sige: Det er ikke et samlende *udgangspunkt*, men kan kun være en *utopi*.

Så meget desto mere er der grund til at grave hvor man står – at arbejde utopisk inden for *alle* de sammenhænge hvor folk i øjeblikket befinder sig og derfor bl.a. også deltager i den undervisning som hører til den pågældende livssammenhæng med dennes begrænsninger.

Kapitel 3

Bryggeriarbejdernes erfaringer

Negts didaktiske ideer vedr. arbejderuddannelse, fremsat bl.a. i bogen *Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen*, blev på den ene side brugt som direkte inspiration i fagforeningsuddannelse m.v.¹ På den anden side blev den største indflydelse i første omgang dens betydning for udviklingen af pædagogiske strømninger som problemorienteret undervisning, projektarbejde og erfaringspædagogik i forbindelse med undervisning indenfor det offentlige uddannelsessystem.

3.1. Bryggeriarbejderne og samarbejdet med RUC's bryggerigruppe

Min egen primære praktiske erfaring i voksenundervisning er imidlertid knyttet til arbejderuddannelse der på mange måder byggede videre på Negts ideer. Det er et mangedægtigt samarbejde med bryggeriarbejdere på Carlsberg og Tuborg, især formidlet gennem et samarbejde mellem RUC's bryggerigruppe og Bryggeriarbejdernes Fagforening. Derfra kender jeg mange bryggeriarbejdere, deres situation og problemer på en måde så de ikke er »elever«. Jeg kender også deres forhold til uddannelse og undervisning, både den vi har medvirket i og anden undervisning så godt, at jeg ved at den ikke spiller nogen særlig fremstående rolle hverken i deres dagligliv eller i deres bevidsthed – og ofte er det heller ikke nogen særlig flatterende rolle. Det har sin baggrund i kombinationen af negative uddannelseserfaringer, og fravær af positive erfaringer med anderledes undervisning. Deres interesse i uddannelse er som regel rettet mod et konkret behov for viden til et ganske bestemt formål: Florskolen om at »lære for livet, ikke for skolen« får en påtrængende konkretisering i kampen for bedre arbejdsmiljø, for at sikre beskæftigelsen og i den mere stærke end klare drøm om et andet samfund. I denne sammenhæng er det fuldstændig indlysende at undervisning kun er relevant hvis den er brugbar i forhold til de handlingsmuligheder som bryggeriarbejderne kollektivt og enkeltvis har og selv *kan* se.

Det er en perspektivrig fastholdelse af at læreprocesser er deltagernes eget værk, og at undervisning og dens indhold

Der er en elementær selvmodsigelse i at beskæftige sig med andre folks læreprocesser som professionel pædagog eller uddannelsesforsker. Denne modsigelse træder måske særlig klart frem når det drejer sig om voksenuddannelse. For de fleste »folk« er undervisning og uddannelse kun *ét af de steder* hvor man kan lære noget, og ofte ikke det mest vigtige. For os pædagoger og uddannelsesforskere er den institutionalliserede undervisning *stedet* hvor folk lærer noget – eller i hvert fald det sted som er mest interessant for os, for vores praktiske arbejde og teoretiske overvejelser.

Det kan måske også for nogen forekomme usmægtigt at skrive om de konkrete mennesker det drejer sig om, og ikke i stedet skrive »professionelt« og principielt om læreprocesser og pædagogik og herunder om »deltagere«.

Jeg mener imidlertid at den professionelle distance er forbundet med en tendens til at gøre *folk* til *genstand* for den professionelle overvejelse og at det er mere solidarisk at forholde sig så konkret som muligt til disse folk. Dette er én af grundene til at jeg i dette afsnit vil berette forholdsvis konkret om mine erfaringer med arbejderuddannelse – og så vende tilbage til mulighederne for at uddrage noget generelt både teoretisk og praktisk.

Da jeg første gang i begyndelsen af 70'erne sammen med andre studenter og pædagoger begyndte at beskæftige mig mere teoretisk med arbejderuddannelse var det bl.a. inspirationen fra Oskar Negt som trak forbindelsen mellem folkeoplysning, fagforeningsuddannelse m.v. til den udvikling af begreberne om uddannelse og pædagogik som vi fra andre uddannelsespunkter var i gang med. (jf. Olesen, 1971). Selvom vi stadig tænkte som lærere, var det en begyndende opfattelse af undervisning som *oplysningsarbejde*, og en sammenkædning af voksenuddannelse, oplysningsarbejde, og en sammenkædning ter og »hverdagslivets læreprocesser«.

må begrundes og vise sin brugbarhed i forhold til deltagerens mulighed for at erfare og bestyre egne livsvilkår.

Derfor ligger der også i disse erfaringer – udover min konkrete erfaringsbaggrund og mulighed for at anskueliggøre nogle læreprocesser/overvejelser – en fastholdelse af at et rigtigt og nødvendigt udgangspunkt: Såvel teoretisk forståelse af læreprocesser som praktisk handling både på det pædagogiske og det uddannelsespolitiske niveau må forholde sig til den komplekse sammenhæng som udgøres af deltagerne, deres situation og deres erfaring af den – og undervisningen/læringen er momenter heri.

Derfor denne sammenskrivning af et forløb, med fokus på nogle bestemte temaer. Den bygger i meget vid udstrækning på et kollektivt arbejde i RUCs bryggerigruppe. Det er en gruppe lærere og studerende ved RUC, som har bestået i ca. 10 år, med varierende deltagere hen over tiden, ifølge sagens natur især på studentersiden. Den blev oprindeligt baseret på arbejde med arbejdsmiljøproblemer og teknologianalyser indenfor den teknologisk-samfundsvidenskabelige uddannelse (TEK-SAM) ved RUC og både samarbejds grundlag og indholdet i uddannelsesaktiviteterne har hvilet på en lang række grundlige projektarbejder indenfor denne uddannelse, og den teoretiske og empiriske forskningstradition som her er bygget op. Men min del af arbejdet har naturligvis især knyttet sig til uddannelses- og -formidlingsaktiviteter, som fra omkring 1976-77 har udgjort den anden hoveddel af bryggerigruppen, idet det især har været studerende og lærere fra RUCs læreruddannelser som har stået for udviklingen af uddannelsesmodeller, systematisk evaluering af formidlingsaktiviteterne, og for en bredere bevidsthedssociologisk og teoretisk forskning omkring læreprocesser.²

Samarbejdet med bryggeriarbejderne er på mange måder vævet ind i RUCs udviklingshistorie. Ønsket om at markere en anden akademikerrolle end den traditionelle og om at udvikle en tværfaglig, problemorienteret faglighed lå bag det første projekt, hvor samarbejdet med bryggeriarbejderne blev taget op, nemlig AMØ-projektet (fra 1974). Det var et udadvendt arbejdsmiljøprojekt, hvor man i samarbejde med Fællesorganisationen og de respektive faglige klubber undersøgte arbejdsmiljøet på tre større virksomheder, deriblandt Tu-

borg (især distributionen). Arbejdet resulterede i pjecer, debatmøder o.l. hvor resultaterne blev formidlet.

Ekspert – modekspert

I de følgende år blev RUCerne brugt som »modeksperter« på nogenlunde samme måde som medicinere, sociologer osv. bl.a. gennem Arbejder-akademiker-samvirket, Studentfronten i Århus osv. blev det på en række arbejdspladser og i en række fagforeninger.

Fra begyndelsen var målet i dette samarbejde både at skaffe bestemte relevante oplysninger/formidle de informationer forskning og studier frembragte. – Men også at tematisere – sammenhæng mellem de konkrete »røg, støj og møg«-fænomener som i årene fra 1968-69 var blevet stadig mere diskuterede og synlige – og produktionens lange udviklingslinjer og grundlæggende kapitalistiske betingelser. Derfor var disse typer af arbejder-akademiker-samarbejde – trods deres ofte meget elementære karakter – enormt vigtige både i forhold til arbejderne formulering af konkrete problemer og i forhold til udviklingen af indhold og perspektiv i en ny videnskabelig interesse for produktion og arbejdsliv. Og derfor var det også uhyre politisk og ømfindtligt – både i fagbevægelsen og i universitetssammenhæng.

Forudsætningen herfor var naturligvis at der »på hjemmebanen« igennem en række grundige og omfattende projektarbejder blev udviklet en viden om arbejdsmiljøforhold, om teknologiuudvikling og produktionsudvikling både på den konkrete arbejdsproces' plan og på økonomisk/samfundsmæssigt plan.

Og ser vi tilbage over de forløbne 10 år kan man sige, at det udadvendte arbejde på mange måder har påvirket den interne faglige udvikling.

Der er foretaget økonomisk/teknologiske undersøgelser, arbejdsmiljøundersøgelser, undersøgelser af bryggerikapitalens internationale udvikling m.v. Og der er i forbindelse med disse undersøgelser gennemført en række analyser, der er blevet formidlet tilbage til bryggeriarbejderne og deres fagforening. Formidlingen har dels været rettet mod at levere skyts til fagforeningen i dens forhandlinger med ledelsen og i

de arbejdskampe der har fundet sted og dels har formidlingen været rettet mod at nå bredt ud blandt bryggeriarbejderne for derigennem at sprede viden om og styrke diskussionerne af emner af fælles interesse for bryggeriarbejderne. Formidlingen har antaget forskellige former afhængig af formålet med den. F.eks. pjecer, plancher, bøger, analyserende oplæg, artikler i fagbladet, dias-serier og kurser. I direkte og indirekte forbindelse med disse formidlingsaktiviteter er der udført pædagogisk- og hvad man bedst kunne kalde bevidsthedssociologisk forskning.

Til illustration af bryggerigruppens arbejds måde kan nævnes aktiviteterne i forbindelse med opstarten af Fredericia Bryggeri og De forenede Bryggeriers investeringsplaner for Carlsberg og Tuborg. Arbejdet bestod i undersøgelser og analyser af bryggeriteknologiens konkret historiske udvikling samt i formidling af analyseresultaterne.

Teknologiundersøgelserne var utraditionelle, idet deres grundstamme blev fremstillet gennem en sammenstyknings af den kollektive bryggeriarbejderviden om teknologiudviklingen. Sammenstyknings blev foretaget af nogle RUC'ere, der var i praktik i fagforeningen. Den viden den enkelte bryggeriarbejder har om, hvilke planer ledelsen har for deres klubområde, er overraskende stor og systematiseringen af bryggeriarbejdernes fælles viden gav derfor et i hovedtræk korrekt billede af, hvad der var i gære. Udfra denne viden var det dernæst muligt for fagforeningen at stille en række detaljerede spørgsmål til ledelsen, der dækkede det samlede udviklingsbillede. På universitetssiden indgik arbejdet i en bredere oparbejdning af teori og metoder til teknologi- og arbejdsmiljøundersøgelser og parallelt med empiriopbygning indenfor en række andre brancher.

Teknologiundersøgelsens resultater blev i første omgang skrevet ned i bogen »Elefanterne drager vestpå – bryggeriarbejderne og ølkapitalen«. Den udkom i januar 1978 og fagforeningen købte 2500 eksemplarer til uddeling blandt medlemmerne. Næste skridt i formidlingen var afholdelse af »teknologikurser« for en stor del af de fagligt aktive, tillidsfolk m.m. Dem vil jeg beskrive nærmere som eksempel nedenfor.

Disse kurser resulterede bl.a. i at en del af deltagerne selv

organiserede videre oplysnings- og uddannelsesaktiviteter på deres egne klubområder. Sidste skridt i formidlingen var fremstillingen af en lyd-diasserie, der blev vist overalt på Carlsberg og Tuborg op til overenskomstforhandlingerne i 1979. De fleste af disse formidlingsaktiviteter er blevet evalueret og søgt analyseret i lyset af bryggeriarbejdernes almindelige situation iøvrigt. Dette arbejde har så indgået i en bredere oparbejdning af teori og metode omkring bevidstheds- og socialisationsforskning, som også har omfattet en række andre empiriske forskningsområder, f.eks. ungdomskultur.

Faglig nyorientering

At samarbejdet mellem bryggerigruppen og fagforeningen har kunnet eksistere så længe og fordomsfrit skyldes især, at fagforeningen har givet bryggerigruppen mulighed for – og aktivt støttet – at bryggerigruppen samarbejdede med bryggeriarbejderne på mange forskellige planer: fra »gulv-plan«, tillids-/sikkerhedsrepræsentant-plan, klubplan over fagforeningsplan til forbundsplan. Fagforeningen har således, set i forhold til mange andre fagforeninger, været meget åben overfor medlemsaktiviteter, som fagforeningen ikke definerer eller kontrollerer indholdet af. Desuden har det uden tvivl lettet samarbejdet, at den hører til de fagforeninger, der ser en faglig/politisk fordel i åbent at arbejde med og diskutere faglige krav og holdninger, heriblandt også mange, for dansk fagbevægelse iøvrigt, utraditionelle spørgsmål.

TEK-SAM-ernes arbejde udfoldede sig pædagogisk/formidlingsmæssigt i første omgang indenfor en forholdsvis traditionel ekspert- eller modekspert-relation, men på arbejdersiden var dette behov for ekspertbistand led i en nyorientering i det faglige arbejde som efterhånden lagde grunden til den meget omfattende satsning på oplysnings- og uddannelsesaktiviteter.

Uden at gå ind i en branchehistorie så var bryggerierne og bryggeriarbejdernes efterkrigshistorie en del af den generelle højkonjunkturhistorie i Danmark. Bryggerierne producerer et konsumprodukt, og udvidede produktion og afsætning samtidig med en rivende udvikling af produktionsteknologi-

en og produktiviteten. Derfor, og fordi bryggerierne samtidig havde en international brancheposition, var – og er – det en overordentlig velkonsolideret virksomhed.

Bryggeriarbejderne havde gennem et meget energisk fagligt arbejde gennem 60'erne svunget sig op fra at være en relativt lavtlønnet uflaglært gruppe til at være lønførende indenfor gruppen af ufaglærte. Som på de fleste andre industriarbejdsområder var det sket gennem akkordsætning og arbejdsintensivering, baseret på interessesammenfaldet *mellem virksomhedernes* interesse i stigende produktion og arbejderne i højere løn. En *tilsyneladende* resultatløs storkonflikt i 1965 var nok faktisk årsagen til at bryggeriarbejderne endnu ind i begyndelsen af 70'erne havde sat sig så meget i respekt at lønudviklingen fortsatte gennem lokale forhandlinger og automatiske reguleringsystemer, og at den teknologisk betingede produktivitetstigning også gav sig udslag i forbedrede bemandingsaftaler o.l. – Men interessen for miljøproblemer markerer her som andre steder den begyndende bevidsthed om omkostningerne ved 50'ernes og 60'ernes udvikling. Og da DfB lagde an til en hårdere rationaliseringskurs, som formidlet af markedsudviklingen og krisens genenslag fra 1973-74 indebar trusler mod beskæftigelsen, blev det grundlaget for nogle nye temaer i det faglige arbejde: Ny teknologi, beskæftigelse og bemanding, og arbejdsmiljø bliver. emner der rykker op i klasse med lønspørgsmål.

Nødvendigheden af en hårdere og mere langsigtet linie overfor ledelsen gjorde imidlertid nogle problemer i det faglige arbejde akutte: Medlemsaktiviteternes orientering mod lokale faglige problemer og modsætningerne i den faglige organisation. At medlemsaktiviteterne var rettet mod lokale faglige problemer, var blandt andet et resultat af, at forberinger i sidste halvdel af 1960'erne og i begyndelsen af 1970'erne var blevet opnået gennem et effektivt fagforenings- og tillidsmandsarbejde, – uden at der var stor medlemsaktivitet i forhold til generelle faglige spørgsmål. Modsatningerne indenfor den faglige organisation viste sig ved, at afdelingsledelsen i fagforeningen flere gange måtte konstatere, at fælles beslutninger, der rakte ud over den umiddelbare lønkamp, ikke blev ført ud i praksis på klubområderne.

På baggrund af disse problemer blev der iværksat forskelli-

ge aktiviteter med henblik på at styrke fodslaget mellem organisationens top og medlemmerne generelt, så den fælles front overfor arbejdsgiverne kunne styrkes:

1. Øget aktivitet omkring den mere traditionelle skoling af faglige folk.
2. Udgivelse af et medlemsblad 'Bryggeriarbejderen' med et åbent debatterende indhold.
3. Ansættelse af en oplysningskonsulent for at styrke oplysningsarbejdet.
4. Frem sættelse af kravet om betalt frihed til uddannelse.
5. Iværksættelse af et mere basiseret oplysningsarbejde. I første omgang omkring overenskomsten i 1977, men senere i udvidet form specielt omkring den teknologiske udvikling og arbejdsmiljøet på bryggerierne.

Uddannelseskravet

Kravet om betalt frihed til uddannelse blev fremsat første gang ved overenskomsten i 1977. Bryggeriarbejderne krævede, at hver arbejder skulle have ret til en vis mængde uddannelse hvert år i arbejdstiden med fuld lønkompensation. Uddannelsen skulle forestås eller kontrolleres af fagforeningen, men skulle være møntet på en bredere kreds af deltagere end den interne fagforeningsskoling af folk i tillidshverv. Perspektivet var en almen forbedring af uddannelsessituationen for den almindelige arbejder, også med sigte på politisk oplysning og aktivisering. Som forbillede for ideen blev nævnt de italienske metalarbejderes overenskomst-sikrede 150 timers uddannelse om året.

Overenskomstforløbet i 1977 blev forstyrret af politiske indgreb, og uddannelseskravet blev ikke gennemført. Der blev imidlertid lavet et protokollat om, at der skulle arbejdes videre med uddannelsesspørgsmålet i et fælles udvalg mellem de to københavnske bryggeriarbejder-fagforeninger (mandlig og kvindelig afdeling) og DfB. I løbet af 1977-78 forhandlede man sig i dette udvalg frem til grundlaget for nogle kurser i Regnskabsforståelse, Almene og Samfundsorienterende emner (RAS). Det gik ikke af uden sværdslag. DfB mente, at det skulle være neutral, kundskabsformidlende undervisning, der ikke måtte være holdningsbearbejdende. Fag-

foreningen mente, at kurserne skulle tilrettelægges på arbejdernes præmisser. Blandt andet skulle undervisningen omfatte emner som »arbejderbevægelsens historie og målsætninger«, der næppe kan behandles helt »neutralt«. Forhandlingerne resulterede i et kompromis i form af en indholdsplan for kurserne.

Fagforeningerne mente, at vel levede kurserne ikke op til de ideelle formål med uddannelseskravet, men de var dog en begyndelse, der var bedre end ingenting.

Siden har uddannelse været et af punkterne i aftalen mellem DfB og bryggeriarbejderne om investerings- og beskæftigelsesgarantier: RAS-kurserne blev videreført i foråret 1983 (RAS 2) og i 1983-overenskomsten aftales 6 RAS-kurser som gennemførtes i efteråret-foråret 1983-84 (RAS 3).

Fagforeningens eget oplysningsarbejde

Fagforenings-beslutningen om bredere oplysningsaktiviteter i forbindelse med DfB's rationaliserings-planer og andre faglige spørgsmål kunne ikke vente på, at kravet om betalt frihed til uddannelse i arbejdstiden blev gennemført.

Teknologikurserne 1978-79 blev startskuddet til en stærk satsning på det interne oplysningsarbejde som udfoldede sig både på klub, afdelings- og forbunds-niveau. RUC's bryggerigruppe medvirkede på alle disse typer af oplysningsaktiviteter – weekendinger i klubbernes bestyrelse, iværksættelse af kurser/studiekredse på klubbernes eller tillidsrepræsentanternes initiativ, udarbejdelse af dias-shows til brug for oplysningsarbejdet, forbundets forsøg på at sammenkæde og formidle oplysninger om teknologiudviklingen gennem et udviklingsudvalg etc. Der indgik i alle aktiviteterne et element af formidling, men det var langt fra altid særlig målrettet og reflekteret. Men specielt i mandlig afd. Kbh. forsøgte man at fastholde uddannelseskravet som et krav om politisk oplysning og uddannelse på egne præmisser, og forsøgte gennem oplysningsarbejdet at putte indhold i ideen. Et oplysningsudvalg med repræsentanter for alle mændenes klubber på Carlsberg og Tuborg var den primære ramme om forsøget på at etablere et decentralt uddannelsesarbejde. Det stødte mod store problemer: Oplysningsarbejdet havde stadig en tendens

til at blive skubbet til side når der virkelig var gang i det faglige arbejde – ved konflikter o.l. – og at isoleres fra det øvrige arbejde. Men en række konkrete initiativer blev det til.

Det klubbaserede oplysningsarbejde blev i første omgang rettet ind på de elementer, der indgik i en rammeaftale om produktion og beskæftigelse mellem bryggeriarbejderne og DfB. Det vil sige, at arbejdet bestod i at få igangsat diskussioner herom i klubberne. Fagforeningen har satset på at bruge oplysningsudvalget i en sådan afklaringsfase, men udvalget har også ført bredere diskussioner om uddannelseskravet, RAS-kurserne, m.m. og har været inddraget i forbindelse med fagforeningens seneste større uddannelsesprojekt i: *Fremstilling af undervisningsmaterialer, som studiekredsdelegerne selv kan bruge*. Dette projekt blev sat i værk i foråret 1982 og går i korthed ud på at fremstille undervisningsmateriale, som kunne anvendes af bryggeriarbejderne selv i studiekredse.

Et par af bryggerigruppens i mellemtiden færdiguddannede medlemmer (Anders Andersen og Finn Sommer) blev ansat under projektgruppeordningen for ledige akademikere og fremstillede nogle udkast til materialer.

En del af materialet indgik som grundlag for en forsøgsstudiekreds i kemisk arbejdsmiljø i foråret 1983, og siden er der i 1983-84 og 84-85 gennemført kurser på basis af dette materiale – delvis i klubregi, delvis på tværs. Det er tilrettelagt som fritidsundervisning, og har også været præget af de praktiske og psykologiske betingelser for dette: Skifteholdsarbejde og forskellige arbejdstider gør det umuligt at deltage hver gang, henholdsvis meget besværligt for nogle. Alligevel har de i lighed med en lang række andre kurser og aktiviteter afholdt i fagforeningens regi på en gang formået at inddrage »menige« som ikke var forpligtet til noget, at inddrage folk med tillidsfunktioner i læreprocesser som ikke kun sigtede på at varetagelsen af dens funktion – og at iværksætte læreprocesser der i hvert fald i en del af tilfældene både var dybtgående og aktive på en anden måde end man sædvanligvis oplever i tilgrænsende aktiviteter. Eksempelvis har en af studiekredsene produceret et nummer af fagbladet »Bryggeri-

arbejderen« om teknologiudvikling, investeringsplaner etc.

Et sidste skud på stammen er etablering af en række tyske kurser i klubregi. Hensigten er her at give en anden ramme om den sproglæringsinteresse som kommer til udtryk i mange andre sammenhænge, bl.a. fritidsundervisningen. Kurserne er bygget op med udgangspunkt i en kommunikativ sprogpædagogik, hvor det samtidig er en afgørende pointe at indholdet, det hvorom der tales, er emner med reference til bryggerier og til det at være arbejder i almindelighed og bryggeriarbejder i særdeleshed. Som led i kurserne er etableret en kontakt til bryggeriarbejdere i Tyskland, og kurserne har bl.a. omfattet et besøg i Bremen, samvær med tyske kolleger, bryggeribesøg osv. I videre forstand sigter det på at tilegnesen af fremmedsprog ikke kun bliver funktionel, men bliver funktionel i en anderledes »mellempoplelig« kontakt end den der ligger i turisme, indkøbsture etc. I mere snæver forstand har vi også forhåbninger om at der gennem sådanne kontakter kan etableres grundlag for et forbedret internationalt fagligt samarbejde på guldplan.

3.2. Teknologikurser – et eksempel

Jeg har allerede (s. 132ff.) oprimet noget af baggrunden for en serie teknologikurser i 1977-79, men jeg vil gerne beskrive dem lidt nærmere for at belyse sammenhængen mellem det konkrete pædagogiske niveau og den sammenhæng den indgår i.³

Kurserne blev gennemført under ledelse af fagforeningens oplysningskonsulent Flemming Carlsen, der med en fortid på Roskilde Højskole og en nutid i diverse arbejderuddannelser bl.a. inden for FIU var en yderst erfaren mand i arbejderundervisningen. Bryggerigruppen planlagde dem og udarbejdede materialer m.v. i samarbejde med ham, og i hvert kursus deltog 3-4 studerende fra RUC som oplægsholdere, lærere og observatører. Jeg vil beskrive det typiske forløb af et kursus, de intentioner der lå i det og nogle karakteristiske deltagerreaktioner ud fra perspektivet: Undervisning som tematisering af deltagerne erfaringer med og holdninger til teknologi, og deres forståelse af teknologiudviklingens samfundsmæssige baggrund og konsekvenser.

Formålet med teknologikurserne var naturligvis i første omgang at mobilisere fagforeningens medlemmer og klubber bag fagforeningens linie. Men samtidig var man klar over, at kampen ikke kun drejede sig om lønniveau og bemanding på Fredericia Bryggeri. Kampen angik også de samlede virkninger af den teknologiske udvikling, og der var derfor behov for en betydelig oplysningsindsats.

Dette faldt sammen med bestræbelserne på at gennemføre uddannelse for de almindelige bryggeriarbejdere til en kursus- og oplysningskampagne, der ikke – som det normalt var tilfældet – udelukkende rettede sig mod arbejdere med tillidsposter. Der blev iværksat en kursusrække, som klubberne blev opfordret til ikke kun at lade klubbestyrelsesmedlemmer deltage i. Også interesserede udenfor klubbestyrelsen skulle deltage i kurserne. Indholdet i kurserne blev sammen med andet oplysningsmateriale i oplysningskampagnen (blandt andet en lysbilledfilm, der blev vist på alle klubområder i forbindelse med arbejdsnedlæggelser) defineret bredt under overskriften: »Baggrunden for og konsekvenserne af den teknologiske udvikling«. Målsætningen var at diskutere, hvad man kollektivt kunne stille op overfor udviklingen. Der blev lagt vægt på at udnytte deltagerne egne erfaringer med – og viden om – den teknologiske udvikling. Frem for alene at give information om den nye teknologiske udvikling, var det hensigten at bygge videre på den viden, som allerede fandtes i stor stil blandt medlemmerne.

Fredericia Bryggeri – teknologiens spøgelse

Fredericia Bryggeri (FB) fremstod på tidspunktet for kursernes iværksættelse som en fremragende mulighed for en eksemplarisk tematisering af teknologiudviklingens generelle modsigelser, samtidig med at den havde et klart fagligt handlingsperspektiv: Der skulle føres forhandlinger om FBs bemanding, løn- og arbejdsforhold i sammenhæng med OK-forhandlingerne 1979. Det som skete på kurserne skal ses i sammenhæng både med det som gik forud og det som kom efter. Forud ligger det at FB var blevet synligt i offentligheden – dels ved De forenede Bryggeriers markedsføring af projektet, dels ved fagforeningens og bryggerigruppens opmaling af det som

skræmmebillede. DfB byggede tydeligvis ikke blot en fabrik (mere): Projektet blev udnyttet i en PR-kampagne, som delvis sigtede på at styrke billedet af DfB som et folkekært og progressivt foretagende ved at understrege den ny teknologi og ved at lancere en arbejdsorganisation med vægt på selvstyrende grupper og moderne ledelses- og organisationsformer – dels sigtede på det internationale know-how-marked ved også at understrege den høje produktivitet og effektive udnyttelse af arbejdskraft og teknik. Hvad der måske i offentligheden og for os mellem lag lyder helt rart og fornuftigt var for en københavnsk bryggeriarbejder modsætningsfuldt eller direkte negativt. Først og fremmest p.g.a. den direkte konkurrence til hans/hendes arbejdsplads, og ved den indirekte påvirkning af løn- og arbejdsforhold i København. Men de moderne organisationsformer er også langt mere speget: Det betyder arbejdernes ansvar for produktionen, det betyder bortfald af en række vikarpladser og det betyder psykologisk bondefangeri. De københavnske bryggeriarbejdere har også en høj grad af selvregulering af arbejdsprocessen. Men det sker indenfor fæste bemandings- og funktionsnormer, som formænd o.l. har ansvaret for. Det har været en del af den klassiske lønarbejderdefensiv at afgrænse sit ansvar, at undlade at morakke for at skabe »plads til en til.« Bryggeriarbejdernes faglige styrke har bl.a. betydet en kollektiv sikring af disse holdninger. – Derfor var det også logisk at opfatte FB som et skræmmebillede, og at sammenkæde niveauerne »konkret teknologi (teknik og arbejdsorganisation)«, »koncernstrategi«, »faglig svækkelse og truslen på løn, arbejdsforhold og beskæftigelse«. FB blev en konkret gestaltning af arbejdsgivernes interesser og af teknologiudviklingens generelt truende karakter. Dette skete både gennem bogen »elefanterne drager vestpå...«⁴ som blev produceret af en gruppe bryggeriarbejdere med hjælp fra RUCs bryggerigruppe.

Offentlighedsomridset af FB er altså præget af en samfundsmæssig modstilling som i dag er en velkendt figur: Teknologien som skræmmebillede, og teknologien som udfoldelsen af fremskridt og menneskelige muligheder. Historien har på dette punkt udviklet sig hastigt: I 1976-77 var det endnu en figur som først var under udvikling, og teknologikritikken havde indtil da i høj grad været afgrænset til bestemte proble-

matiske teknologier, f.eks. atomkraft, og den havde i første række været formuleret fra kulturradikale positioner. I den borgerlige offentlighed, og i fagbevægelsens almene samfundsforståelse var teknologi noget entydigt positivt. Bryggeriarbejdernes forbund og fagforeninger markerede da også meget klart – samtidig – at man ikke var maskinstormere – teknologi var OK, men ikke på arbejdernes bekostning. Eller som det er blevet sagt under 1985-strejken: Teknologi skal *aflaste* os, ikke *overflødigøre* os. I 1977 fremstod dette som en uformidlet modsætning mellem den traditionelle bekendelse til den tekniske udviklings nødvendighed og den defensive afvisning af dens konsekvenser. At skræmmebilledet Fredericia Bryggeri blev opmalet hænger utvivlsomt sammen med de faglige lederes klare fornemmelse af denne modsætning i deres medlemmers oplevelse af situationen. Som altid i vigtige politiske spørgsmål er det mindst lige så vigtigt at artikulere de stærke følelser der er investeret i sagen som det er at fremstille en modsætningsfri stillingtagen til noget som faktisk er modsætningsfuldt og udviklet.

De københavnske bryggeriarbejdere befandt sig i det som vi med Negt kaldte en *ustruktureret situation*. Den var præget af modsætninger som ikke allerede var stabiliseret i bestemte forsvarsmekanismer, men hvor nye erkendelser og holdninger er under udvikling – og samtidig en situation som kan være præget af stor usikkerhed og angstreaktioner. Men netop denne labilitet og det følelsesmæssige engagement gør at der foregår intense og omfattende læreprocesser under alle omstændigheder. Det spændende var at den fagforeningsstrategiske åbenhed og nyorientering gjorde at disse læreprocesser kunne foregå i det faglige organisationsregi.

Den holdning som især *Mandling afdeling*, Kbh. markerede offentligt og indenfor forbundet, gjorde livet langt lettere for venstreorienterede universitetsfolk som ønskede at tematisere sammenhængen mellem teknologiudvikling og kapitalistisk produktion.

Deltagernes forhåndserfaring

På dette tidspunkt var vores primære indlæringsmål for kursussarbejdet – ligesom i det oprindelige arbejds miljøarbejde at

tilbageføre konkrete arbejdsmiljøproblemer til grundlæggende udviklingstendenser i en kapitalistisk formning af den materielle produktion.

Men det var samtidig vigtigt ikke blot at foretage en reduktionsbevægelse, hvor det nye (FB) reduceres til en allerede kendt, abstrakt figur. Tværtimod gjaldt det om at få fremdraget de konkrete erfaringer som var grobund for at skræmmebilledet kunne virke.

Den produktionsoffentlige medieindustri bevidsthed mobiliserer følelser uden at give reel mulighed for handling eller erfaringsbearbejdning. Den traditionelle abstrakte videns bevidsthed fortæller om f.eks. teknologi og økonomi i begreber som ikke mobiliserer nogen følelser overhovedet, og som grundlæggende giver folk det budskab at de ikke ved noget selv, og at nu får de det at vide af en der ved bedre. — Vi ville gerne lave noget som var hverken det ene eller det andet: En læreproces som involverede den følelsesmæssige dynamik som lå i skræmmebilledet, men som samtidig bandt den sammen med en konkret oplevet virkelighed og med en oplevelse af at kunne sanse, forstå og handle selv. Og det var samtidig i en kursussituation — afgørende at anskueliggøre at der var tale om en *type undervisning* der bygger på deltageres egne erfaringer og styres af dem selv.

Derfor blev kursernes første fase brugt til to ting: En inductiv kortlægning af deltageres egne erfaringer med teknologiuudvikling på deres egne arbejdspladser, og en fremlæggelse af de lange historiske linjer i teknologiuudviklingen som skulle tydeliggøre at Fredericia Bryggeri og de små ændringer i deltageres eget arbejde var resultat af den samme udvikling.

Vi satte folk i grupper og bad dem præsentere sig ved at finde deres arbejdsplads i procesdiagrammer over produktionen, opdelt på bryg, tap og distribution. Dernæst bad vi dem beskrive hvilke ændringer i teknologi de selv havde oplevet, eller som de personligt kendte til indenfor de pågældende arbejdsområder — og finde ud af konsekvenserne af disse ændringer. Vi søgte også straks at skabe en arbejdsform som muliggjorde en kollektiv produktion af viden: Materialer til at lave referater, vægaviser, opsummeringer i plenum, konklusion på de vigtigste fælles iagttagelser. Selvom denne si-

tuation næppe er særlig sensationel definerer den et udgangspunkt der er deltageres eget, og oplevelsen af at andre har oplevet noget lignende, eller tolkningen af de forskelle der viser sig er i al sin enkelthed et vigtigt middel til erkendelsen af situationens kollektive karakter, og nødvendigheden af at finde ud af tingene selv.

Det viste sig at den induktive proces i høj grad blev styret af deltageres egen orientering omkring den generelle tendens i teknologændringerne: Rationalisering og reduktion af bemandingen. De konkrete iagttagelser rummede naturligvis alle hovedtræk af industrialiseringens procesudvikling:

- opdeling og forsimpning af den enkeltes arbejde
- erstatning af menneskelig arbejdskraft med maskiner
- arbejdsintensivering

men kursusedtagerne var meget hurtigt fremme ved resultatet: overflødiggørelse af arbejdskraft. Selvom det måske gik lidt for hurtigt så var effekten af at fortælle/erindre hvilke arbejdsfunktioner der var helt forsvundet (undertiden nogen af dem som de pågældende selv havde varetaget tidligere) og hvor mange der tidligere indenfor deres ansættelsesperiode *havde været om* udførelsen af forskellige konkrete arbejdsfunktioner en reel konkretisering af hvad teknologiuudviklinger. Og det fremdrog også elementer af »genstridig« erfaring: At det kan være »for åndssvagt at sidde fire mand og trykke på den samme knap.« Og de faktiske forbedringer der også har ligget i mekaniseringen af bestemte arbejdsfunktioner.

Dertil kom at den rationaliseringslogik som var tematiseret i Fredericia Bryggeri var at ganske forskellig betydning for de enkelte arbejdsområder. Mest karakteristisk var distributionsfolkens særlige erfaringer: På den ene side er det nok den mest arbejdsintensive afdeling, der har udviklet produktiviteten gennem forøget fysisk arbejde, og som fortsat har massive traditionelle arbejdsbelastninger. Samtidig er der et indslag af fribytter og af småborger i afdelingens arbejde med at køre øl ud, færdes frit i byen, være bonuslønnert osv. som også fremtræder i en mere individualistisk opfattelse af arbejdsituationen og ens egne muligheder i den — og en værdsættelse af arbejdet trods erkendte belastninger og trods den store arbejdsintensivering. Til gengæld tematiserede distributionen ikke selv de meget sandsynlige *fremtidige* rationali-

seringer i denne afdeling gennem inddragelse af ny teknologi (computere i styringen af lagre, bestilling, bogføring og afregning i stedet for den traditionelle »salgschauffør«-rolle). De så derimod nok risikoen for at kørslen af de store leverancer til de store enkeltkunder kunne blive overdraget til andre vognmænd.

Også brygside-arbejderne har en lidt anden situation. De havde typisk mest overblik over deres del af produktionsprocessen. Brygprocessen er den tidligst mekaniserede, og brygarbejdet har i vid udstrækning karakter af overvågningsarbejde i lighed med andre kemiske industrier. Brygsidefolkene kunne med egne erfaringer beskrive resultatet af en rationaliseringsproces, som var vidt fremskredet, med ganske få ansatte, og samtidig se nogle modsætninger i den: De fandt deres arbejde forholdsvis acceptabelt – brygarbejdet hører til dem man »avancerer« til på samme måde som distributionen, mens tapperierenes industrijobs har været dem som hele tiden blev fyldt op med sidst ansatte.

Arbejdet her er det mest traditionelle industriarbejde – monotont, støjbelastet osv. Det er samtidig der den mest kollektivistiske, lønarbejderdefensive indstilling til udviklingen gør sig gældende. Derfor konstaterer man også at teknologiu udviklingen har positive sider. – F.eks. mekanisering af optagning og ilægning af flasker som indtil 1969 var en af de hårde manuelle arbejdsopgaver. Men nettoeffekten er større produktion og færre ansatte. Samtidig er det karakteristisk at man egentlig ikke føler at man kan gøre noget ved det eller blot overskue teknologiu udviklingen i tap-processen – den er en sum af mange små samlebåndsforbedringer.

Dertil kommer de *relativt* voksende arbejdsområder som kunne kaldes »andet«: En stor del af rengørings-, service- og interne transportfunktioner. De er netop (endnu) ikke blevet rationaliseret, mens de centrale proces-arbejdsfunktioner er blevet det. Også her er konturerne af Fredericia Bryggeri rammen: Nye anlæg, og ikke mindst en frisk start på bemandingsaftaler m.v. skulle virkelig luge ud i denne type funktioner.

Produktivitetsstigningen som historiens røde tråd

Trods forskelle i konkrete arbejdsprocesser var alle umiddelbart på linje i en opfattelse af de konkrete teknologiu ændringer. I dette ligger der på den ene side en gruppedynamisk tendens, som har vist sig meget udpræget i næsten alle de kurser der foregår i fagforeningsregi eller blandt arbejdskamerater, nemlig en meget stærk koncensusorientering og tilbøjelighed til at acceptere fælles standpunkter. Og i denne sammenhæng bliver det i sammenhæng med solidariteten til at finde sammen bag dem som aktuelt trues, selvom man måske ikke lige selv kan se det på sin egen arbejdsplads. Denne mekanisme går også forud for en nærmere overvejelse eller undersøgelse af om man i virkeligheden selv har nogle *andre* problemer, som måske er lige så store, eller måske ligefrem nogle andre *interesser*. Det vil jeg vende tilbage til i en nærmere diskussion af det faglige oplysningsarbejde. Det andet er næsten endnu mere spændende: Deltagerne havde allerede på forhånd en meget klar bevidsthed om det som vi troede skulle være *hovedpointen i kurserne*: Nemlig sammenhængen mellem teknologiu udviklingen og kapitalisme. De formulerede så at sige Marx' værdilov med egne erfaringer: Maskinerne som overflødiggør os er købt for det vi selv har produceret – ja faktisk er det på en måde *vores* maskiner som nu bliver sat ind imod os. Jeg er ikke i tvivl om at de samtidig havde bevidstheden om at maskineriet er kapitalistens investering, og at kapitalisten bidrager til produktionen med sin kapital – men de var helt på det rene med kilden til denne kapital.

Programmets næste punkt var et dias-show, som viste bryggeribranchens historiske udvikling fra industrialiseringens start, og fremstillede den tekniske udvikling som en fremadskridende produktivitsudvikling under kapitalismens betingelser. Fredericia fremstod på denne baggrund som logisk følge af denne udvikling, ligesom sammenhængen mellem koncernens investeringer i Fredericia og hidtidige og kommende investeringer i de to københavnske bryggerier fremstod som en del af den samme udvikling.

Serien starter ved Elefantporten og hele den patriarkalske industrimytologi som DfB spiller på, og slutter ved de røde faner og de senere års arbejdskampe omkring indførelsen af

ny teknologi. Men indimellem dette går den ind på den konkrete udvikling af de enkelte arbejdsfunktioner, og dermed de større teknologiforandringer i konkret form. Noget af det som egentlig var slående var den positive interesse man på disse kurser viste overfor både lysbilledseriens historiske dele og de beretninger som ældre kolleger kunne give om bryggeriernes udseende i 1950'erne (de allerfleste kursusdeltagere havde en anciennitet som gik tilbage til 60'ernes midte eller slutning). Jeg har ofte oplevet stærke blokeringer eller ligegyldighed overfor alt det »gamle« – faktisk også senere og med præcis den samme lysbilledserie. Den må på dette tidspunkt have ramt ind i en gryende erkendelse af at det hverdagslige, uhistoriske mønster der hedder »ny teknik«, »omlægning af produktionen« alligevel havde en historie, og at den var interessant.

Dens funktion var at give kød og blod til en kapitalismehistorisk ramme og en mere logisk-teoretisk pointe, som vi skulle bygge videre på: Den *absolutte* overflødigghed af arbejdskraft lige nu og her som et moment i kapitalakkumulationens cykliske forløb, hvis mere permanente konsekvens er *produktivtetsudvikling*, og dermed *relativ* overflødigghed af arbejdskraft.

I højkonjunkturer investeres der i produktivtetsfremme af maskineri, og produktiviteten øges stærkt uden særlig store arbejdskraftforøgelse. I krisesituationen virker det: Når produktionsstigningen stagnerer skal der fyres folk.

Vi forsøgte næste dag at tematisere produktivtetsudviklingen og dens umiddelbare historie på en anden måde, nemlig ved at lave nogle »regnestykker« på den faktiske udvikling af tappekolonernes kapacitet i efterkrigstiden som et tilnærmet udtryk for en produktivtetsudvikling (antal tappe øl pr. mand der kræves til betjening pr. time) sammenholdt med de store investeringer i maskineri og et »overskudsbegreb« som bestod i at regne ud hvad der var til overs når løn, råmaterialer og afgifter var betalt.

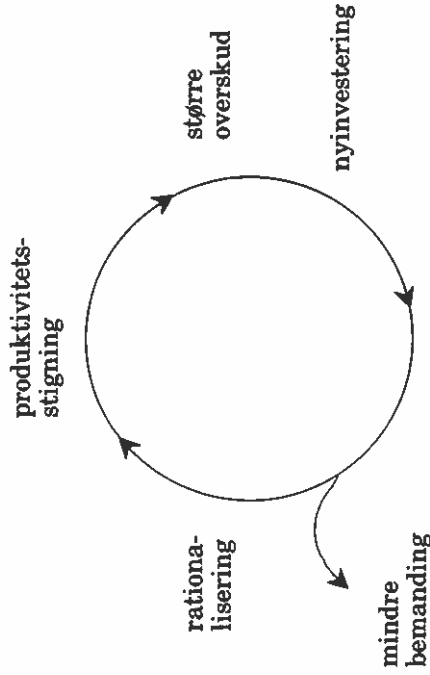
Meningen var at vise den sammenhæng, som folk altså abstrakt allerede havde klar, nemlig at de store investeringer finansieredes af et stigende »overskud«. Der ligger i dette et korrektiv til regnskabernes driftsøkonomi, hvor man »afskrifter« og »henlægger« alt det interessante. Men vi ville

også rejse diskussionen – altså en slags ramme for fantasier om hvordan en ikke-kapitalistisk investeringspolitik kunne se ud: Hvor meget til maskiner, hvor meget til løn osv.

Den onde cirkel

Som nævnt gik diskussionen allerede under den induktive kortlægning af teknologierfaringer ofte videre under et *udbytningbegreb*, så overskudsdiskussionen nærmest blev en historisk konkretisering af en allerede etableret erkendelse. – I nogle tilfælde var det en tilbageføring til et kendt historisk forløb, til maskiner de pågældende selv havde betjent. Derimod viste det sig svært at få en diskussion om en alternativ anvendelse af overskuddet til at bevæge sig ret meget udover det generelle synspunkt at det ikke behøvede at være så stort – at DfB med andre ord mageligt havde råd til at give arbejderne bedre betingelser mht. løn, bemanding, sociale ydelser etc.

Hele historien blev opsummeret i en figur kaldet »den onde cirkel«. Den viser kapitalismens produktivtetsudvikling og dens konsekvens for arbejderne, nemlig udstødning (jf. nedenfor). Det er en grafik som passer på den enkelte produktion, og anskuelig i forhold til den daværende/nuværende situation hvor produktivtetsudvidelsen ikke omsættes i en forøget produktion med samme antal arbejdere, men i en nogenlunde konstant produktion med et reduceret antal arbejdere. – Men den opsummerede i virkeligheden meget præcist den forhåndsstrukturering af problemstillingen omkring Fredericia Bryggeri, som er beskrevet ovenfor, og dens eksistentielle tilknytning til arbejdsløsheden/beskæftigelsen for bryggeriarbejderen. Det var så at sige synliggørelsen af det grundlæggende skærmmebillede af Fredericia Bryggeri og teknologiudviklingen som var til stede på forhånd. I bedste fald var det en vis udbygning af forståelsen af *hvorfor* teknologien må fungere sådan under kapitalistiske samfundsforhold, og af hvordan denne mekanisme ligger bag også alle de små og store teknologiudviklinger som man har personlig erfaring med.



Fra dette udgangspunkt – nu formuleret kollektivt – forsøgte vi at udvikle to videre diskussioner. Den ene var naturligvis handlingsrettet: Hvad gør vi nu? – Men før den forsøgte vi at få diskuteret det teknologi-billede som den »onde cirkel« viser i forhold til det offentlige billede af teknologi udfra pressens fremstilling af FB. Det billede som Vejle Amts Folkeblad giver er naturligvis også det vi alle bærer rundt på som børn af 50'ernes og 60'ernes positive oplevelse af teknologiens betydning for vores relative velstand, og under påvirkning af den selv samme borgerlige offentlighed. I sammenhængen fungerede det mest som et foragtligt skønsmaleri, et fjendebillede: Sandheden om teknologien var den onde cirkel, Vejle Amts Folkeblads positive fremlægnings af De forenede Bryggeriers intentioner var løgn. Mao. blev det næppe til en bevidstgørelse af modsigelser i deltagernes egne oplevelser af teknologi, men snarere til en forberedelse af det som fulgte efter, nemlig en kamppræsenteret diskussion af hvad man kunne stille op mod den borgerlige presses ensidighed i behandlingen af den teknologiske udvikling.

Handlemulighederne

Handlingsperspektivet blev søgt forankret i en *fremtidsdiskussion*: Hvad forventer og ønsker vi os af fremtidens teknologianvendelse? Hvordan kan teknologien bruges til noget bedre end til at understøtte bryggeriarbejdere? Men den blev klart tematiseret ind i den faglige aktionssammenhæng endnu hurtigere end det var forudset i kursusoplægget, hvor det var sidste punkt på programmet.

Det karakteristiske for diskussionen af fremtiden var at den havde form af formulering af krav til arbejdssituationen overfor ledelsen i DfB, og overvejelser over faglige handlemuligheder for at gennemtvunge dem.

Handlemuligheden er fagforeningens handlemuligheder overfor i dette tilfælde den enkelte arbejdsgiver/virksomhed (det har at gøre med den lidt specielle monopolagtige branchestilling som DfB har, men ville i andre sammenhænge måske snarere have modsvaret en branchevis handlemulighed svarende til aftalestrukturen i overenskomster m.v.). Jeg vil gerne vende tilbage til den faglige organisation som ramme for solidarisk handling, men også trække forbindelsen bagud til den form hvori teknologiudviklingen blev tematiseret. For selvom den blev perspektiveret til andre branchers udvikling, bl.a. i tilknytning til den (da) nyligt overståede BT-konflikts parallelle indhold, var den primære tematisering af teknologiudviklingen netop branchevis. Og skræmmebilledets opsummering i »den onde cirkel« var knyttet til den bevægelse som den kapitalistiske produktivitetsudvikling *tendentialt* gennemløber på enkeltproduktionsniveau, og som den *aktuelle* gennemløber i bryggeribranchen. Den aktuelle udvikling i bryggeribranchen er naturligvis bestemt af en række forholdsvis specielle faktorer, som tilspidser de almene forhold: Sammenfaldet mellem en intensiv kapitalakkumulationssfase og den økonomiske krises gennemslag, nogle konkrete faktorer omkring produktet og det samlede forbrug (konsumvareprodukt, omlægning af alkoholforbrug til vin), osv. Det almene problem delte bryggeriarbejderne med arbejderklassen iøvrigt: Hvordan forholder man sig til teknologisk udvikling, når den udstøder arbejdskraft? Hvordan undgår man at det bliver arbejderne som skal bære de sociale byrder?

Det blev tematiseret som alment samfundsmæssigt problem – men det skulle i situationen tackles gennem virksomhedsintern handling. Det frembragte i første omgang nogle modsigelser i arbejdernes aktionsgrundlag omkring maskinstormerproblemet, men også en eksemplarisk diskussion af hvordan den frisatte arbejdstid som ligger i produktivtetsudviklingen kunne udnyttes til noget bedre end arbejdsløshed: De krav man formulerede drejede sig især om løsninger af tre typer: 1) nedsættelse af arbejdstiden – 2) forbedring af bemandings- og pauseordninger samt 3) uddannelse og andre sociale forbedringer. Disse løsninger forholder sig alle eksemplarisk til det som senere efterhånden er blevet centrale kriseløsningsstrategier for hele fagbevægelsen – Men praktiseret på enkeltvirksomhedsniveau indebærer de en anvendelse af en *teknisk* øget produktivitet til en *økonomisk* fastfrosset produktivitet idet *arbejdskraftforbruget* søges øget i relativ takt med brugsværdiproduktionens mængde. Uden at gå ind i en lang økonomisk diskussion er det klart at dette *ikke* respektterer produktionens kapitalistiske grundlag: Bryggerarbejderne trøstede sig med at konkurrencen ikke er reel i branchen, og at DfB derfor havde råd til at se bort fra kapitalistiske betingelser på dette punkt – også fordi den indenlandske produktion i virkeligheden ikke længere er afgørende for koncernens økonomi.

3.3. At producere sin egen erfaring

De kurser der her er beskrevet blev kørt forholdsvis stramt, delvis bestemt af en »indlæringsmålsætning« men også af andre pædagogiske overvejelser. Vi ville på den ene side gerne have præsenteret en forståelsesramme for de udviklinger som lå bag FB og teknologiforandringerne på den enkelte deltagers arbejde. Og vi ville gerne sikre at kurserne fungerede som en praktisk illustration af eller gennemlevelse af at det er muligt at gøre et kursus til en *erfaringsproduktion*. Vi lagde meget vægt på at inddrage og udnytte deltagererfaringer, at bygge videre på dem og synliggøre dem (bl.a. ved hele tiden at kommunikere dem på vægaviser etc).

Jeg har nævnt inddragelsen af de enkelte deltageres placering i produktionsprocessen, og erfaringer med teknologien-

dringer indenfor det pågældende område. I diskussionen af produktivtetsudviklingen og overskudsudviklingen lavede grupperne selv nogle regnestykker som, udover at skaffe en populær illustration, også havde et sigte i retning af at afmystificere talbehandling og regnskabsmæssige størrelser.

Denne »selvproduktion« var tilrettelagt med en forholdsvis tæt tidsstruktur og opgavestyring som skulle drive arbejdsprocessen videre og ved en kontinuert gruppefunktion hvor de samme grupper hele tiden arbejdede videre på delkonklusioner og tidligere diskussioner. Rammebetingelsen for at disse organisatoriske og tilrettelægelsesmæssige metoder kan anskueliggøre en autonom erfaringsproduktion er naturligvis at de *virker* – derfor havde vi måske lidt for meget livrem og seler på. Men det er også en betingelse at kurset indgik i en *reel* problemløsning og var handlingsanvisende i forhold til virkeligheden.

Et meget vigtigt resultat var, at man gjorde et stort punkt ud af det videre oplysnings- og informationsarbejde. De fleste deltagergrupper konkluderede at de skulle forsøge at oplyse deres kammerater om FB, hvordan FB hang sammen med teknologiuudvikling og investeringsplaner indenfor deres specifikke afdeling osv. Og som skildret tidligere blev disse planer faktisk bragt til udførelse. Dels via fagforeningens oplysningsarbejde, dels via projekter i de enkelte klubområder.

Fo'slawet

Den stærke konsensus-orientering som gjorde at man hurtigt fandt frem til fælles acceptable konklusioner betød også at der ikke blev boret i uenigheder, forskelligheder osv. Nogle af dem, f.eks. kørselsfolkenes anderledes erfaringer og holdninger, var godt nok fremme, men blev afværget som konflikter gennem jokes, stereotyper som ingen gad diskutere for alvor, og opslutningen var ærlig nok. Jeg har allerede refereret at det også hos den enkelte under de efterfølgende interviews kunne være en ambivalens: På den ene side fuld og ærlig tilslutning til de konklusioner man var nået frem til under kurset, på den anden side tvivl eller skepsis, f.eks. m.h.t. mulighederne for at føre en arbejdskamp igennem til resultat. Fo'slawet betød altså en afgrænsning overfor andre livs-

sammenhænge og erfaringsområder, »dobbelbevidstheden« hos den enkelte blev ikke tematiseret og kunne følgelig ikke bearbejdes i kurset.

Omvendt betød det at kurserne gav rum for formulering af en kollektiv og solidarisk holdning til teknologiudviklingen og en moralsk-politisk opfattelse af hvad der er ret og rimelighed.

Vi har bagefter i bryggerigruppen diskuteret den indholds-mæssige forklaringsmodel som opsummeres i den onde cirkel: Egentlig er den teoretisk ikke helt korrekt, fordi den fremstiller udviklingen som en determineret og ikke som en tendentiell udvikling. Og spørgsmålet var om ikke den virkede desillusionerende og handlingslamnende. Et ironisk eksempel er at en bryggeriarbejder under et kursus sagde til en RUC'er, der opsummerede lovmæssighederne i den kapitalistiske udvikling af produktion og teknologi som en af konkurrencen påtvunget udvikling af produktivitet: »Du taler jo lisom ledelsen, mand!« – Med andre ord: Lovmæssighederne i »den onde cirkel« plejer at være ledelsens argumentation for at det ikke kan være anderledes.

Det er imidlertid værd at bemærke at konklusionen som blev draget af den »onde cirkel« ikke var resignation overfor kapitalismens nødvendigheder, men solidariteten i den faglige handlingsmulighed. Kursets dynamik var altså modsætningsfuld. Kognitivt formuleredes en fælles erkendelse af en uundgåelig udvikling eller en udviklingslogik, der kun kunne imødegås gennem samfundsændringer som i praksis ligger udenfor bryggeriarbejdernes og deres fagforenings umiddelbare rækkevidde. Men det skete udfra et moralsk og politisk perspektiv, som gjorde solidariteten og fællesskabsfølelsen til den afgørende følelsesmæssige faktor: Trods »den onde cirkels« nedslående budskab, var svaret fortrøstningsfulde aktionsplaner. Det er ikke altid kun på det kognitive plan for muleringen af handlingsperspektiver og handlemuligheder determineres. Det moralske og følelsesmæssige element i den faglige handling betyder altså at man her faktisk går igang med noget som man måske teoretisk måtte anse for håbløst. Men på en måde er »den onde cirkels« determinisme også en del af den moralske formulering.

Kurserne var mobiliseringskurser. De forholdt sig til den

dynamik der var i erkendelsen af skræmmebilledet Fredericia Bryggeri ved at puste til ilden: Både ved at beskrive teknologiudviklingen som en entydig, af kapitalismen determineret proces, rettet *mod* arbejderne – og ved at lægge op til faglig kamp imod denne udvikling.

Jeg har allerede skildret at kursusdeltagerne hjemme havde en mere ambivalent holdning. Dels artikuleredes en anden – parallel – bevidsthed om teknologiudviklingen, dels manifesteredes en tvivl på mulighederne for at gennemføre nogle rimelige krav gennem faglige kampmidler. Tvivlen på de realistiske muligheder for at vinde en kamp kombineres med en påmindelse om de mange reelle faktorer som bestemmer muligheden for at føre den: Reproduktionskravet (afdragene på bilen osv.), det psykologiske pres fra en familie, som ikke er med i arbejderkollektivet, og som måske ikke på samme måde føler nødvendigheden af solidariteten og nødvendigheden af at tage kampen op.

Disse forbehold og denne tvivl blev imidlertid ikke taget op til diskussion på kurserne. Der er mange grunde til dette: At rejse hovedkonflikten gennem forståelsen af teknologiudviklingens kapitalistiske karakter blev prioriteret fremfor de modsætninger der lå indenfor denne. – Fagforeningens militante kollektivisme, som både er generel og specifikt veludviklet indenfor bryggeriarbejdernes, forenedes med organisationsinteressen i at mobilisere – og endelig var vi nok også som lærergruppe for usikre på os selv og på vores rolle i situationen til at tematisere diskussioner på tværs af hovedtemaet, og ville måske heller ikke have gjort det på dette tidspunkt uden at så tvivl om den afgørende forudsætning for vores funktion: At vi var urokkeligt solidariske i forhold til bryggeriarbejderne.

Et sådant mobiliseringskursus skal ikke betragtes isoleret – det er et element i den langt vigtigere erfaringsproces som ligger i hverdagen og det videre arbejde, og der blev faktisk sat en masse ting igang. Næste led i læreprocessen er mødet med den knapt så integrerede og interessebevidste arbejdergruppe på arbejdspladsen, hvor »foslawet« ikke er tilstede hos alle, og langt fra er så taktfast som hos dem der har ulejliget sig med at melde sig til kursus. En væsentlig del af de videre erfaringer knyttede sig til oplysnings- og informa-

tionsarbejde. Selvom formentlig alle kursusedtagere har haft deres tvivl og har rummet begrebsmæssige modsætninger i forståelsen af den teknologiske udvikling, så var det nok faktisk et flertal der engagerede sig i at videreførelse budskabet og forklare problemet for kollegerne. Og det var et afgjort mindretal der påkædede bevidstheden om det helt væk.

Det vigtigste element i den videre læreproces var udfra en sådan mobiliseringsdynamik naturligvis den faglige kamp, og den blev særdeles modsætningsfuld. Det vigtigste er nok oplevelsen af at det *er* muligt at kæmpe: Det er svært at overvurdere betydningen af den konkrete oplevelse af at sætte sig i bevægelse og handle kollektivt i spørgsmål af yderste vigtighed – men det var samtidig sådan at resultatet blev tvivlsomt. For det første endte de københavnske bryggeriarbejdere med at blive isoleret, idet aftalerne omkring bemanding af FB m.v. blev indgået mod deres flertals ønsker af de øvrige fagforeninger i forbundet. Men afstemningsresultatet i København var også langt mindre klart imod end ventet.

Resultatet blev en vis forbedring af bemandingerne og en sikring af et (næsten) københavnsk lønniveau. Dette var de københavnske bryggeriarbejdere helt klar over ikke var nogen effektiv barriere mod den konkrete trussel mod deres beskæftigelse og lønforhold m.v.: Den primære rationaliseringsgevinst lå stadig i en relativt meget lavere bemanding i Fredericia, og den ledelsestaktiske gevinst i at kunne placere fremtidige investeringer i FB, spille på en stigende overkapacitet i branchen og dermed sætte københavnerne skakmat. Det var utvivlsomt manglende tro på at man kunne/ville vinde en konflikt, der fik mange til at stemme ja alligevel. Den senere historie omkring investeringsplaner og rammeplaner hører i virkeligheden med til denne læreproces, fordi den desværre til overflod har vist at FB's skræmmebilled-karakter ikke var helt forkert – men også vist vanskeligheden ved at kæmpe en kamp omkring samfundsmæssigt grundlæggende udviklingstræk som disse på enkeltbrancheniveau eller enkeltvirksomhedsniveau.

Historisk teknologiforståelse

Skræmmebilledet og den onde cirkel opfanger kun den ene side af arbejdernes faktiske erfaring af teknologiens konsekvenser, mens den anden kun besværges med »vi er ikke maskinstormere«. De arbejdere som i 70'erne har oplevet den teknologiske udvikling som en trussel på brødet, har for mange vedkommende i 50'erne og 60'erne oplevet teknologien som kilden til materiel fremgang. Skønsmaterialet som den borgerlige offentlighed formidler omkring teknologi og fremskridt har også for dem en subjektiv sandhed, som ikke tematiseres i den »onde cirkel« (men nok i den »kapitallogisk« korrekte begreb *tendential udstødning*). Derfor er det nødvendigt både at forholde sig mere til »kapitalismens velsignelser« som en faktisk modsætning der er kædet sammen med »kapitalismens forbandelser« – og det er nødvendigt at gå mere historisk konkret til værks specielt omkring den periode som erfaringsmæssigt og realøkonomisk hænger sammen med den aktuelle situation, nemlig udviklingen efter krigen/ fra slutningen af 50'erne. Det har vi forsøgt at råde bod på i det senere oplysningsarbejde omkring teknologiudvikling.

Dette vil jeg gerne illustrere med et par eksempler på tematisering af de samme problemstillinger i undervisningen i emnet 'industrialisme, erhvervsliv og arbejdsmarked': På RAS-2 var hovedperspektivet i dette emne at gøre forståelsen af industri og teknologi *historisk*. Det vil sige at vise nogle sammenhænge mellem den historiske udvikling af samfundet i almindelighed, industrien, dens teknologi, deltagerne egen dagligdag – både på arbejdet og i fritiden, familien, m.v. Til illustration af disse sammenhænge anvendtes en skematisk struktureret af et parallelt forløb mellem teknologiu udviklingen på bryggerierne (efter 2. verdenskrig), udviklingen i økonomien, arbejdsmarkedet, løn, forbrug, osv. I første omgang viste dette, at industrialiseringen i denne periode går hånd i hånd med en relativ velstandsforøgelse og en lang række samfundsændringer.

Fra starten havde der været en diskussion af »fordele og ulemper« ved den industrielle udvikling, hvor deltagerne udtalte en modsætningsfyldt holdning: Vi kunne ikke have undgået den udvikling – men samtidig var mange ting bedre før

i tiden. For at sætte kød og blod på denne diskussion, blev det diskuteret, hvordan dagligdagen var før i tiden. På det første af de tre forløbskurser indenfor RAS-2 gik det ikke, men på de to næste kurser var det noget nær det mest produktive i forhold til at aktivere deltagernes viden og overbevisning om egen formåen.⁵ Diskussionen gav en præcis gengivelse af, hvorfor man ikke skulle ønske sig tilbage til dengang, men også at der ikke var tale om, at den rigdomsudvikling, vi har oplevet i samfundet, nødvendigvis har ført til lige ønskelige resultater. Ofte udtrykt i modsætningerne mellem på den ene side teknologiske/økonomiske hensyn og på den anden side menneskelige hensyn, for eksempel samværsformer, beskæftigelse og »biologiske« hensyn, for eksempel stress, skiftehold, osv. som direkte følger af industriudviklingen.

Den modsætning som lå mellem mobiliseringen mod teknologiudviklingen og distanceringen fra maskinstorm, blev i de senere kurser videt ud til modsætningen mellem teknologiudviklingens »fordele og ulemper« på en måde der – tror jeg – opsamlede deltagernes livshistoriske erfaring af at industrialiseringsprocessen fundamentalt havde været rigtig, *uden* at de tabte dens trussel mod deres egen eksistens af syne. – På samme måde forsøgte vi at brede behandlingen af produktivitetens udviklings modsætninger ud, og tydeliggøre sammenhængen mellem den onde cirkel – som i de senere år ikke blev mindre nærværende på bryggerierne – og den specifikt kapitalistiske form for produktivitetens udvikling ud, og indplacere den i den bredere diskussion om den samfundsmæssige udnyttelse af den frigjorte tid. Igen vil jeg gerne illustrere med en fremgangsmåde jeg har brugt på nogle af RAS-kurserne.

Rammen var sammenhængen mellem kapitalophobningen og produktiviteten. Med udgangspunkt i bryggeriernes udvikling, Marshall-hjælpen, forholdet mellem I-lande og U-lande, m.m. fremstillede jeg en grov model for udviklingen af to sektorer i økonomien: Produktionen af produktionsmidler (maskiner, m.m.) og produktionen af konsumtionsmidler (levnedsmidler, m.m.). Produktionsmiddel-sektoren vokser, blandt andet ved øget inddragelse af U-landene i den internationale arbejdsdeling, men produktionsmiddel-sektoren vokser også i den indenlandske økonomi. Det er et af den fortsatte kapitalakkumulations synlige og praktiske udtryk. Men

det betyder samtidig, at stadig mere kapital skal »forrentes« af den samme mængde arbejde i samfundet. Produktionsmiddel-industriens vækst muliggør – og kræver også! – en voldsomt stigende produktivitet. Den *muliggør* det, fordi det jo er maskineri, der produceres forholdsvis mere af. Og den *kræver* det, fordi det stadig mere omfattende maskineri skal tjenes ind/forrentes af nogenlunde det samme antal arbejdere. Man kan sige, at krisen er det tilspidsede udtryk for, at produktivitetens-stigningen ikke længere kan opveje kapitalophobningen.

På kurserne blev vist en kurve over industriproduktionens produktivitet i perioden 1950-1970. Kurven steg i denne periode stejle og stejle, så den til sidst næsten truer med at »vælte bagover«. Deltagerne lagde helt bogstaveligt hovedet på skrå til venstre for at følge kurven og overvejede, om den mon vil vælte bagover på et tidspunkt. Det er en helt magisk udgave af ragnarok-truslen og illustrerer meget godt den tvangsmæssige udvikling og de modsætninger, som et kapitalistisk samfund hele tiden bygger op, og som den lange »økonomiske opgang« 1957-1974 i særlig høj grad byggede op. Det stod helt klart for deltagerne, hvordan dette produktionsopparat på en gang var produceret af dem selv, og samtidig udgjorde en trussel mod deres arbejde. Og det stod klart, at den velstand, som vi har oplevet i opgangsperioden, er et produkt af industriudviklingen (stigende produktivitet = en billigørelse af varerne) samtidig med, at industrialiseringens økonomiske logik samler sammen til en krise, hvis ofre er de arbejdere, der producerer maskineriet: Konsekvensen er arbejdsløshed, reallønsfald og øget udbytning af arbejderne i U-landene.

De to modsætningstemaer som blev formuleret på denne måde indplacerer teknologiproblemets modsigelser i den bredere samfundspolitiske eller historiske sammenhæng: Kapitalismen ødelægger sit eget grundlag, naturen og menneskenes funktionsevne – den indbyggede økonomiske modsætning i kapitalismen som fremtvinger de uacceptable følger af det som egentlig skulle være en rigdomsudvikling. Pædagogisk opsummerer de nogle erfaringer som er ganske centrale for folks erfaring i den nuværende livssituation og de nuværende politiske dilemmaer. Politisk indgår de i formulering af nogle mere offensive bud på kriseløsning end dem som var tilstede i

fagbevægelsen i 70'erne. Forudsætningen for dem var et brud med den borgerlige teknologi- og fremskridtsforståelse, og fastholdelse af den lønarbejdersolidaritets, som kunne få bryggeriarbejderne til at kæmpe mod »den onde cirkel« selv om den syntes uafvendelig.

Jeg vil godt lidt senere vende tilbage til fagforeningens og fagbevægelsens rolle som organisator af denne erfaringsproces. Men først vil jeg gerne beskrive et kursus med en anden central tematik, som har en anden placering i bryggeriarbejdernes subjektive situation, nemlig arbejdsmiljø, og specielt kemikalier.

3.4. Et arbejdsmiljøkursus

Jeg vil gerne beskrive endnu et kursusforløb, som på en måde viderefører erfaringerne fra teknologikurserne, nemlig ved at være forbundet med konkrete handlingsperspektiver, og bygget op omkring løsning af konkrete problemer. Men det er samtidig et kursusforløb som på nogle punkter reflekterer den selvkritik, som er antydnet ovf., og den ublide landing i hverdagen som lå i overenskomstløsningen 1979, hvor de københavnske bryggeriarbejdere stemte nej, mens resten af forbundet stemte ja.

Vi ville godt forsøge at få bedre fat i de subjektivt problematiske niveauer i læreprocessen – få fat i fodslaw'ets brudflader – i stedet for først at møde dem efter kurset som boom-rang. Og især ville vi godt forsøge at arbejde med nogle temaer som i højere grad kobledes til andre livs- og erfaringsområder, samtidig med at det indeholdt kollektive arbejdslivserfaringer.

Det kursus som jeg skal beskrive er hverken særlig repræsentativt, eller specielt vellykket, men er egnet til at vise noget centralt om undervisningens plads i deltagerens virkelighed – og virkelighedens strukturerende indflydelse på undervisningen. Det drejer sig om et arbejdsmiljøkursus, som gennemførtes i efteråret 1979 i AOFs regi, med bryggerigruppen som lærerkræfter, og for deltagerens vedkommende på almindelige fritidsundervisningsbetingelser.

Initiativet til kurset kom fra fire sikkerhedsrepræsentanter på Carlsberg, der tog kontakt til RUCs bryggerigruppe. I

fællesskab drøftede vi det behov de følte for undervisning indenfor området, som udsprang af afmagt overfor opgaverne som sikkerhedsrepræsentanter, og som var et nødråb om hjælp fra *loyale eksperter*, idet de havde en række negative erfaringer med f.eks. virksomhedens og det offentliges eksperter.

Invitationen til deltagelse i kurset blev sendt til sikkerhedsrepræsentanter og andre arbejdsmiljøinteresserede, og derudover opfordrede kursusdeltagerne personligt deres arbejdskammerater til at deltage. Kurset blev afholdt 1 aften/uge over 10 uger, ialt ca. 30 timer. Da kurset gennemførtes var deltagergruppen en blanding af sikkerhedsrepræsentanter, andre fagligt aktive og faktisk også en række »menige«. Der deltog både mænd og kvinder, hvilket vi så som et stort plus både i forhold til emnet og fordi mænd og kvinder er organiseret i hver sin fagforening.

Man kan få et indblik i kursets indhold og tilrettelæggelse ved at se på den endelige indholdsplan. Planen var en kombination af både studiekrederledernes overvejelser og deltagerens ønsker. Punkterne refererer til de enkelte studiekreder gange:

1. Arbejdsmiljøbegrebet, det vil sige introduktion til de sammenhænge, der er i arbejdsmiljøet, herunder kortlægning af kemiske arbejdsmiljøproblemer på Carlsberg og Tuborg.
2. Et konkret arbejdsmiljøproblem med smøreløier.
3. Ud fra olie-problemet diskuteres forskellige arbejdsmetoder i sikkerhedsarbejdet. Herunder fremlagde en »miljøgruppe« fra Tuborg erfaringer fra deres arbejde.
4. Hygiejniske grænseværdier, målinger af kemiske stoffer i luften og lovgivning omkring arbejdsmiljø, herunder gennemgang af DfB's kemikaliekartotek.
5. Diskussion af arbejdsmiljøproblemerne betydning for privatlivet ud fra filmen 'Pengene eller livet'.
6. Toxicologi og arbejdsmiljø, især ud fra rengøringsmidler, samt diskussion af beskyttelsesforanstaltninger.
7. Gennemgang af rengøringsmidler som kemisk produkt. Herunder diskussion af hvordan man kan formidle problemer i forbindelse med rengøringsmidler videre til kollegerne.

9. Udarbejdelse af planche, ophæng og artikel til klubblad om rengøringsmidler.
10. Forgiftningssagen på Carlsberg fortsat. Diskussion af målemetoder, lægeundersøgelser, litteratur om arbejdsmiljø samt planlægning af en møderække om arbejdsmiljø på bryggerierne.

Vi ville gerne høre arbejdsmiljøproblemerne ud over røg, støj og møg, og havde en forventning om at deltagerne nok bag de umiddelbare problemer, gener og risici havde en opfattelse af arbejdsmiljø som var bredere. Der ligger også i disse punkter en opfattelse af *hvorfor* arbejdsmiljøemnet er et godt emne: Det tager på den ene side udgangspunkt i problemer, der er forbundet med arbejdssituationen og peger mod kollektiv tolkning og løsning i denne. På den anden side er de på en række punkter egnet til at gå på tværs af og berøre hele arbejderens situation, og tangere nogle af de dybeste angst- og afmagtsfølelser, som er knyttet til arbejdssituationen.

Kemikalierne i hverdagen

Det er næppe tilfældigt at *kemiske* arbejdsmiljøproblemer spiller en stor rolle i arbejdsmiljø-diskussioner (og miljødiskussioner iøvrigt).

Kemiproblemerne udgør en helt bogstavelig trussel mod arbejdernes totaltilværelse, der udspringer af kapitalens formbestemmelse af arbejdsprocesser. Men da arbejderne er lønafhængige er det eksistentielle spørgsmål kemiproblemerne sætter på dagsordenen: »Sælger jeg blot min arbejdskraft, eller sælger jeg mig selv og hele mit liv?« Det fremkalder angst, fordi en korrekt besvarelse måtte føre til handlinger, der bliver opfattet som urealistiske, kemiproblemernes uigennemskuelighed sammenlignet med f.eks. støj, accentuerer afmagts- og angstfølelser. Angsten forarbejdes derfor ofte gennem rationalisering og vi kan herefter iagttage den situation at handlingsmotivationen bliver omvendt proportional med angsten.

I dette eksistentielle spørgsmål gemmer sig samtidig kemiproblemernes potentiale som læreindhold, idet en erkendelse af arbejdsmiljøproblemerne objektive betydning vil

kunne forbinde nogle af de modsætninger der normalt holdes adskilt i erfaringen. Den skarpe sfære-opdeling mellem arbejds- og fritid understreges f.eks. af lønnens instrumentalitet: »Vi knokler på arbejdet, men så får vi det også bedre i fritiden«, mens den klart nedbrydes gennem kemiproblemernes karakter: »Vi bliver ødelagt på arbejdet, og det ødelægger også vores privatliv«.

I bryggeriarbejdernes subjektive bearbejdning af dette grundspørgsmål omkring kemikalieproblemerne formulerer de selv en brudflade i selv- og situationsforståelsen. Men i deres daglige praksis kommer de uden om problemet ved at fortrænge/rationalisere det, dvs. ved at indordne det i de foreliggende, realistiske handlingsmuligheder. I forhold til videns- og lærebehov indebærer dette en instrumentalisering, f.eks. ved at udvælge et enkelt område inden for kemikalieområdet, som de så gør noget ved – og siden ved at stille sig tilfreds med at få et nyt præparat, måske blot et nyt fabrikat med samme kemiske egenskaber, som »løsning«.

Vores opgave må her være at analysere sociologisk og psykologisk hvorfor kemikalieproblemerne fortrænges – ikke kun at fremskaffe relevante teknisk-kemiske informationer. Og at fremdrage ikke blot den fælles bevidsthed, men også den fælles *fortrængte* erfaring, der er defineret af en fælles afmagt.

Det er en kendsgerning at arbejdsmiljøproblemerne er »hverdagsproblemer«, og herunder omgangen med kemikalier. For den enkelte bryggeriarbejder er de en del af den konkrete dagligdags totalitet, hvor noget er godt og andet skidt, men helheden »selvfølgelig« og målt med alternativt arbejde egentlig ganske god. Det viser sig i den faglige håndtering af dem: De skal løses som konkrete enkeltproblemer af sikkerhedsrepræsentanter. Der er ikke udviklet klare strategier for arbejdsmiljøarbejdet på samme måde som for andre områder i det faglige arbejde. Det er meget sjældent at det giver anledning til større mobilisering eller konflikt, men når det sker så er det et »stjerneskud« som i forekomsten af et bestemt stof e.l. fokuserer hele den til dagligt fortrængte angst over at være udleveret til miljøbelastninger som man ikke kender og over at være tvunget til at affinde sig med risici som er særdeles indgribende i hele ens person. Kemika-

lier er i deres uhåndgribelige virkninger, og i deres oftest »uskyldige« og trivielle fremtræden, alligevel noget af det som mest nærgående og dybtgående påvirker den enkelte person, nemlig via varige og omfattende kropsskader. De er mystificerende på en anden måde end støj eller en skarp kniv eller rygbelastning. Derfor er det nogle af de arbejdsmiljøproblemer som fokuserer den daglige fortrængning/trivialisering stærkest – og også et arbejdsmiljøproblem der frem for noget optræder som et »stjernesud«: Et bestemt stof tematiseres, det udskiftes evt. med et andet (af samme art), og sagen »glemmes«. Støjbelastninger i tapperiet og ergonomiske belastninger i distributionen på bryggerierne er i højere grad en permanent bevidst belastning, som der bare ikke »er noget at gøre ved«, som »hører med til arbejdet«. Men som også på dette niveau undergår sproglige og symbolske harmonisering/rationaliseringer som gør dem til en *acceptabel* del af hverdagen.

Et udvidet arbejdsmiljøbegreb

Både arbejdsmiljøproblemerne »hverdagskarakter«, deres integration i opfattelsen af »naturlige« omstændigheder, og deres bagvedliggende følelsesmæssige potentialer gjorde at vi i forbindelse med det pågældende kursus forestillede os at deltagerne i virkeligheden havde et *snævert* arbejdsmiljøbegreb, på røg-støj-og-møg-niveauet, og et *udvidet* arbejdsmiljøbegreb, som indbefattede en kompleks psykologisk håndtering af deres livssituation og modsætningerne i den. Opgaven måtte være på den ene side at hjælpe med at kortlægge og at løse de konkrete arbejdsmiljøproblemer som deltagerne selv oplever i deres daglige arbejde, og søge at synliggøre og bearbejde dem som det de også er, nemlig en del af arbejdsmiljøet i udvidet forstand.

Vi prøvede at strukturere hvad det var for sammenhænge arbejdsmiljøet indgår i, som i en eller anden form er tilstede i den subjektive bearbejdning af arbejdsmiljøproblemer, det *udvidede arbejdsmiljøbegreb*:

1. Sammenhængen mellem kapital, teknologi og arbejdsmiljø.

2. Arbejdsmiljøproblemerne betydning for hele individets liv.

3. Arbejdsprocessens konkrete belastninger forstået som en historisk betinget modsætning mellem arbejdsprocessens strukturer og arbejderne, hvor begge »sider« i modsætningen forstås historisk.

4. De forskellige former for erfaringsblokering i forbindelse med erkendelse af og handlingsmotivation overfor arbejdsmiljøproblemerne.

5. Mulige og realiserede løsningsstrategier i arbejdsmiljøarbejdet. Bl.a. spørgsmålet om den virksomhedsnære og den statslige institutionalisering af arbejdsmiljøfeltet overfor de muligheder der måtte ligge i selvorganiseret arbejdsmiljøarbejde.

Disse niveauer skulle vi altså søge at synliggøre i bearbejdningen af de konkrete emner.

Da kurset faktisk startede viste det sig at deltagerne var en række sikkerhedsrepræsentanter, nogle aktive i arbejdsmiljøgrupper som var etableret omkring nogle konkrete arbejdsmiljøproblemer på Tuborgs vandfabrik, og en del almindeligt interesserede, delvis opfordret af de to andre grupper.

Indholdsforlaget var lavet ud fra initiativtagergruppens opfattelse af hvad der var aktuelle miljøproblemer på deres arbejdsområder.

Småproblemer

Kurset startede med en præsentation af en eksemplarisk eller problemorienteret metode, og en opfordring til deltagerne om at formulere de arbejdsmiljøproblemer som de fandt vigtigst.

Her viste der sig for det første at de emner af mere konkret karakter som blev nævnt var nogenlunde dem kammeraterne havde forestillet sig. Det var bl.a. *rengøringsmidler* der på bryggerier ikke kun bruges til rengøring af bygninger mv., men spiller en central rolle fordi relativt mange arbejdsfunktioner af manuel art vedrører rengøring af tanke m.v. og rensning af kasser og flasker. For det andet efterlyste man bedre teknisk hjælp og loyale eksperter. Man følte sig afmægtig

overfor ledelsens teknikere, og følte sig usikker på den eksisterende sikkerheds- og sundhedsorganisation, incl. den der ligger udenfor virksomheden i offentlige organer (arbejdstilsyn, hospitaler etc). I dette lå – lidt for – store forventninger til RUCernes ekspertise og mulighed for at anvise neutral, pålidelig sagkundskab.

Men for det tredje

– hvad der måske var lige så vigtigt: Man tematiserede arbejdernes generelle affinden sig med problemerne som problem for sig selv. Det viste sig i denne problemstilling at vores kursusedtagere i hovedsagen følte sig placeret i en klemme med en miljøviden og et engagement i løsningen af *miljøproblemer*, og kammeraternes passivitet eller meget høje tærskel for uacceptable forhold: F.eks. var en lang række eksempler, hovedpine, kvalme, betændelser osv. noget der stort set blev accepteret selvom det godt kunne skyldes eller formodedes at være betinget af arbejdsmiljøfaktorer. Det der viste sig her var at vores deltagergruppe følte sig som *repræsentanter*. En del var som sagt faktisk funktionsindehavere, nogle var »aktivister«, men der var også andre. Når dette synspunkt i højere grad viste sig her end i teknologikurserne tror jeg det viser miljøproblemernes dagligdags fortrængning blandt arbejdere i almindelighed: Når man skal tematisere dem fagligt, søge at få dem løst praktisk, føler sig ansvarlig for dem, så løber man lige så meget ind i en mur hos kammeraterne som man gør det hos ledelsen og dens teknikere/eksperter. Begge de to sidste punkter tematiserer handleperspektivet i forhold til at løse konkrete problemer, selvom det siden skulle vise sig at der netop i handleperspektivet lå stof til nogle dybtgående diskussioner og uenigheder i gruppen. – Men i diskussionen af *hvorfor* kammeraterne var passive, og af hvor grænsen for accept af miljøbelastninger i arbejdet ligger, kom de frem til nogle af de niveauer som vi havde inkluderet i det udvidede arbejdsmiljøbegreb: Lønarbejdsafhængigheden som var bestemmende for at ingen ville sige fra overfor »småproblemer,« men også arbejdets positive betydning som socialt samvær som de erfarede af nogle kvinder der blev hjemsendt med løn pga. forgiftningssymptomer – de meget personlige individualpsykologiske og kulturelle faktorer i oplevelsen af hvad der er et belastende arbejdsmiljøsymptom: At kvinder

taber håret er uacceptabelt, men en mand der havde fået »brum« på stemmen kunne godt leve med det, eller måske ligefrem finde det positivt, f.eks. – Arbejdsmiljø som ens samlede livssituation, hvor også arbejdstid og skifteholdsarbejde er arbejdsmiljøfaktorer etc.

Det første konkrete emne, olier, var kommet ind på initiativ af RUCerne, og passede godt ind i orienteringen mod kemikalier. Det var valgt fordi

– det er et godt eksempel på kemikalier som der er masser af, som er lidt pågastede, »hverdagslige«
– det er kemikalier som er meget nært forbundne med teknologiuviklingen og som derfor er »uundværlige« –
– der er masser af »små« miljøbelastninger knyttet til dem (eksem, hudtørring, luftvejsgener) og der er mistanke om at olier også kan være kræftfremkaldende.

Efter en introduktion blev deltagerne sendt på hjemmearbejde med at kortlægge forekomsten af olier, undersøgelse af deres indhold og egenskaber vha. kemikaliekartotek mv. – for derefter at diskutere hvad man kunne gøre. De fandt – overraskende for dem selv – mange olier, også på arbejdspladser hvor de ikke var ventelige. Specielt forekomsten af damper (aerosoler) som knytter sig til højtrykssmøring af maskiner udgør et generelt problem, mens skæreolier o.l. naturligvis er mere forbundet med enkelte arbejdspladser. Mineralske smøreolier er til gengæld så intimt forbundet med det moderne maskineri, så det forekommer i al industri. Højtrykssmøringen som gør det til et problem for andre end smøremanden har at gøre med produktivitetstigningen via maskinhastigheden. Det rejste diskussionen om produktivitetshastigheden er et rent kapitalistisk fænomen, eller det også ville være nødvendigt i et andet samfund. Og om sammenhængen mellem sociale interesser og teknologiens udformning: Kan man overhovedet udvikle f.eks. vegetabiliske smøreolier, sådan som det f.eks. er lykkedes (under pres) at udvikle ugiftige skæreolier, vandbaseret maling osv.? – Det rejste også diskussioner om hygiejniske grænseværdier – HGV: er det sundhedsbestemte grænser eller er de en afspejling af et magtforhold, jf. støjgrænser som er blevet øget med produktionsudviklingen, og så nedsat en gang imellem når der har været kamp om det. Endelig den meget vigtige diskussion om man

skal bruge personlige beskyttelsesmidler (tøj, masker etc.), kræve udstyrsændringer (f.eks. indkapsling af støjende, dampende osv. processer) eller kræve mere grundlæggende procesændringer som fjerner de miljøbelastende arbejdsprocesser.

Olieemnet er et eksempel på et lærerstyret emne, som griber fat i reelle erfaringer – dels kemikalier generelt, dels opdagede folk altså faktisk nogle vigtige og upåagtede konkrete problemer. Det styrkede lærergruppens ekspertstatus (lidt for meget), men det etablerede også kurset som en problem løsnings situation hvor det var virkelighedens problemer man skulle tage med og gøre noget ved. I realiteten er der ud fra en instrumentel motivation for at lære noget, en sammenhæng mellem ekspertrollen for lærerne/vejlederne – og uddannelsessituationens karakter af virkelig problemløsning, fordi det er det som udgør deltagerne mest *positive* erfaring af viden og læreprocesser. Det udgjorde derfor med disse begrænsninger – en god indgang til det videre arbejde som bl.a. skulle dreje sig om et af de kemikalieproblemer som var reelle og påtrængende for en del af deltagerne, nemlig rengøringsmidler.

Repræsentantens handleperspektiv

Samtidig skete der imidlertid det at deltagerne reelle praksissituation slog igennem som determinerende for læreinteressen, nemlig deres *repræsentantstatus*. Diskussionen om olie havde ganske vist fastholdt nogle af det udvidede arbejdsmiljøbegrebs niveauer, men derefter fokuserede man på sikkerhedsrepræsentantens problemer med arbejdsmiljøloven, målinger, hygiejniske grænseværdier og tekniske og lægelige eksperter. Der optrådte også en uenighed som udsprang af to repræsentantgrupper med en forskellig arbejdsmåde. På den ene side sikkerhedsrepræsentanterne, som arbejdede gennem de institutionelle kanaler. På den anden side arbejdsmiljøgruppen, der godt nok fungerede under den faglige klub, men som udgangspunkt havde at »udvalgsvejen« ikke duede til noget som helst. Derfor forsøgte denne gruppe at skabe direkte opmærksomhed og aktion omkring bestemte miljøproblemer på den pågældende afdeling, og interesserede sig mere

for ekspertbistand som »gengældelsesvåben«, snarere end som et ønske om neutral sagkundskab. De så arbejdsmiljøproblemerne som et rent fagpolitisk problem, hvis løsning mere beror på styrkeforhold end på argumenter osv.

Disse to arbejds måder slog igennem i kurset, men det var faktisk svært for deltagerne at diskutere dem. Det hænger naturligvis også sammen med at de som real praksis, der er forbundet med frustrationer og vanskeligheder, er en sårbar del af en personlig selvforståelse, og derfor ikke uden videre bringes til debat på en dødssyg kommuneskole en aften om ugen.

Derimod var det egentlig forbløffende hvor ens de to positioner stod med hensyn til deres *stedfortræderiske* reaktioner. Ingen af deltagerne kom uden videre frem til betydningen af at arbejde med kollegernes bevidsthed om og mod på at kæmpe omkring miljøproblemerne – den erkendelse der var omkring blokeringsmekanismer i arbejdernes holdning til miljøet var så at sige internaliseret i repræsentanternes selvforståelse som dem der tog sig af det. Kun en enkelt gruppe gik af sig selv igang med at formulere nogle pædagogiske sider af problemløsningen da man gik igang med *rengøringsproblemet*, som var et af de konkrete miljøproblemer som deltagerne selv havde bedt om at få taget op.

Humlen i dette er at den praktiske situation deltagerne står i griber ind over kursussituationen og definerer på den ene side en positiv læreinteresse, som gør det muligt selv under så relativt håbløse betingelser at få en dynamik i læreprocessen, få folk til at komme og få dem til at lave »hjemmearbejde«. Og på den anden side også indebærer nogle bestemte blokeringer og begrænsninger som man ikke uden videre kan overskride, og som vi i vores kursustilrettelæggelse ikke uden videre fik taget hul på. Måske var vi også her – ligesom i teknologikurserne – for koncensus-orienterede fordi vi var tilfredse med at fastholde hovedkonflikten: mellem den kapitalistiske produktionsudvikling og arbejdernes sundhed og velbefindende – og derfor undlod at tematisere konflikter og problemer som vi egentlig ifølge vores egen strukturerings af det udvidede arbejdsmiljøbegreb burde tage op. Specielt gjaldt det nok at vi fandt det prekært at gå ind i uenigheden mellem de to strategioptættelser, hvorimod vi direkte udfor-

drede deres manglende opmærksomhed på medlemsmobilisering og formidling til kammeraterne.

En virkelig sag

Nu skete der imidlertid det at virkeligheden også her greb ind i situationen i form af et nyt forgiftningstilfælde på en af de repræsenterede afdelinger på Carlsberg. – Jeg har flere gange oplevet denne situation: Enten insisterer man på at undervisningen skal køre videre, når der indtræffer en konflikt i gruppen eller som gruppen indgår i – og så forsvinder al opmærksomhed fra undervisningen, hvis ikke folk ligefrem går – eller også tematiserer man de pågældende begivenheder. Her var der ingen tvivl. Det var i sig selv en oprivende affære, og samtidig var den lige i centrum af kursusindhold: Bl.a. tematiserede den meget direkte de dilemmaer sikkerhedsrepræsentanter o.l. står i.

Den konkrete forgiftningssag kom til at vise alle eksempler på vanskeligheder i arbejdsmiljøarbejdet. Ingen deklaration på stofferne, ingen havde gjort noget på trods af at en række kvinder allerede tidligere var hjemsendt, på hospitalets skadestue vidste man ikke noget om kemikaliet og kunne i første omgang heller ikke få ordentlig besked fra leverandøren. Da man havde behandlet kvinderne sendte man for en ordens skyld deres journaler til bryggeriet, bagatellisering og løgnehistorier på stribe, en enkelt hæderlig læge fra arbejdstilsynet som kritiserede en række forhold på arbejdspladsen (under et besøg arrangeret af kursusdeltagerne mens kurset endnu kørte), og tilsidst et konkret resultat i form af et nyt kemikalie – som arbejderne dog mente i realiteten havde samme egenskaber som det kasserede.

Denne virkelighedens erfaringsproces virkede naturligvis langt stærkere end den nok så alarmerende viden RUCerne kunne give, og den bragte bevægelse i den positionslåste uenighed om hvordan man skal arbejde med miljøproblemer. Selvom forløbet langt hen ad vejen fungerede som en bekræftelse af aktivistgruppens kritik af det eksisterende sikkerhedssystem, viser slutningen på historien også at arbejdsmiljøarbejdet afhænger af en mere stabil bevidsthed om arbejds-

miljøproblemerne hos kollegerne, og af en udvidelse af definitionen på problemet.

Sikkerhedsrepræsentanterne så sig pludselig kastet ud i en helt reel situation, hvor deres »sædvanlige« problemer blev anskuelige. Nu kunne de imidlertid diskuteres – nogle af blotkeringerne blev hævet, fordi selvforsvaret blev underordnet i forhold til det reelle problem. Jeg tror også at kursussituationens kollektive sammenhæng og ekspertbistanden i bearbejdningen af de enkelte faser, hvor den ene »ekspert« efter den anden bagatelliserede og forklarede problemet, bidrog til at sikkerhedsrepræsentanterne turde fastholde deres egen fornemmelse og deres kollegers oplevelse af gener og årsagerne til forgiftningen.

Men samtidig vendte den reelle situation op og ned på undervisningssituationen. Det var nu (nogle af) deltagerne som var de handlende og ansvarlige for at drage erfaringer af hvad der skete. Og virkelighedens hårde krav gjorde det nok tydeligt hvorfor man havde følt et så stort behov for loyal ekspertbistand, og viste også at den kunne bruges til noget. Men først og fremmest bekræftede det RUCernes synspunkt om hvor *begrænset* en hjælp eksperter kan yde. Slutningen på historien viste på den ene side at det var for begrænset at føre arbejdsmiljøpolitik på f.eks. enkeltkemikalier, fordi der altid vil være et andet – og betydningen af at satse mere på oplysning og mobilisering fordi man ikke kan videreføre en kamp uden en langt bredere bevidsthed hos de enkelte arbejdere om baggrunden for arbejdsmiljøproblemerne.

Virkeligheden lukker sig igen

I interviewene et stykke tid efter kurserne var det påfaldende at den konfliktbevidsthed som eksisterede under sagen og kurset var betydelig mere udvisket. Hverdagen »lukker sig« omkring den slags hændelser, en ny selvfølgelig virkelighed etablerer sig – arbejderne færdes selvfølgelig med det nye rengøringsmiddel, indtil en dag måske en ny oplevelse minder dem om at de egentlig ikke ved ...

Arbejdsmiljøarbejdet og arbejdsmiljøbevidstheden er et karakteristisk område, hvor en generel bevidsthed eller følelse af usikkerhed, angst og mistro kun (kan) bringes til udtryk i

glimt – bundet til afgrænsede gestalter. Hvor indsigten i hvilket farefuldt liv man som industriarbejder er påkøbt til at leve holdes i snor af den hverdagslige rutineoplevelse og af en afgrænsning af konfliktheden til det stofligt-tekniske problem.

Vores kursusedtagere er dem som indenfor kollektivet opretholder en kontinueret bevidsthed om og et handleberedskab overfor miljøproblemerne. Men det betyder ikke at de bryder hverdagsbevidstheden: Måske ville det endda hurtigt gøre dem umulige hvis de altid gik rundt og snakkede om kapitalisme når de nu har røg-støj-og-møg som arbejdsområde. Også de er pragmatisk orienteret mod at reagere på og løse enkeltproblemer. Derfor strukturerede kurset sig indenfor handlingsdilemmaer, og derfor kom der bevægelse i læreprocessen da et konkret problem organiserede deres moralsk-politiske fornemmelser i et bestemt handleparadigme.

Men vanskeligheden ved at være den »stabile arbejdsmiljøbevidsthed« for kammeraterne viser sig jo netop i deres usikkerhed omkring ekspertbistand, viden og autoriteter, og ved deres forsvarsholdninger omkring bestemte handlingsmønstre (henholdsvis »udvalgsvejen« og »aktivistvejen«) som først en virkelig erfaringsproces kan bringe i bevægelse. Den instrumentelle handlingsorientering de som »repræsentanter« lagde for dagen, gav fart og dynamik over kurset, men den var samtidig blokerende for en refleksion af den bredere opfattelse af arbejdsmiljøet som »det hele« som de faktisk formulerede i begyndelsen af kurset i diskussionen af kammeraternes passivitet m.v. – og som lå i det vi kaldte det udvidede arbejdsmiljøbegreb.

Arbejdsmiljøkurset tematiserede nogle af de objektive sammenhænge i arbejdsmiljøproblemerne: At der ikke er tale om »tilfældige« hændelser og uhensigtsmæssigheder, eller virksomhedsledelsens tåbelighed, men om elementer i en kapitalistisk, konkurrencebestemt produktionsudvikling som alle andre sider af den samlede teknologi. Jeg tror også at kurset bidrog til at bestyrke deltagerne i deres tro på egne og kollegernes fornemmelser og konkrete iagttagelser, og deres resistens overfor den første den bedste bortforklaring. Der hvor det måske kneb mest var i tematiseringen af deres egen rollekonflikt eller – usikkerhed (jf. pkt. 4 i det »udvidede arbejds-

miljøbegreb«.) I bedste fald blev de lidt mere opmærksomme på betydningen af kammeraterne og formidlingsarbejdet, og lidt mere respekterende overfor kammeraternes »passivitet« – og i så fald også lidt mindre fastlåst i dilemmeet som »repræsentant« der både er afhængig af ledelsens lunefulde og dobbelte reaktioner, og af en eller anden form for sagkundskab til at afgøre hvad der er rigtigt og forkert (jf. pkt. 5).

Kurset er et meget godt eksempel på at det er virkeligheden og folks dagligdag som agerer også i en undervisningssituation – men samtidig viser det betydningen af at få tematiseret ikke blot de objektive vilkårs kapitalistiske karakter – som fjendebillede – men også de kapitalistiske modsætningsgennemtrængningen af det subjektive niveau – som psykiske og organisatoriske konflikter.

3.5. Mobilisering af lysten til at lære

Hvad er det nu som er karakteristisk for disse kurser som undervisningssituationer?

Det var først og fremmest et højt aktivitetsniveau hos deltagerne. Engagementet var højt, og deltagerne selvtilfældigt bandede i forhold til lærerne og i forhold til stoffet var betydeligt højere end i en mere traditionel undervisningssituation. – Forventningen om at det er lærerne der slår takten var der ganske vist udpræget, »ekspertrollen« ligeså, men det betød ikke at deltagerne følte sig uden ansvar eller var passive.

Undervisningens indhold var i betydelig grad baseret på inddragelse af deltagerne »hverdagsliv« – for så vidt angår deres arbejdsituation. Deres viden og erfaringer blev udnyttet systematisk. Der var også fagligt input – teoretiske modeller, kompliceret teknisk, økonomisk og kemisk viden – som var både svært og omfattende i forhold til deltagerne »skolevanthed« og forhåndskundskaber (som dog er en særdeles variabel størrelse). Men disse vidensformidlinger, som ofte af voksne kortuddannede opleves som akademiske og/eller svære, blev modtaget med meget få blokeringer og forholdsvis uproblematisk.

Set i forhold til de problemer man almindeligvis står overfor som pædagog, ikke mindst i formaliserede undervisningssituationer med deltagere som ikke er »uddannelsesvanter«

eller som har negative undervisningserfaringer mener jeg man kan tale om en omfattende mobilisering af energi og læreinteresse, og en rimelig sandsynlighed for at læreprocesserne i højere grad har karakter af personlig tilegnelse og i mindre grad er parallellæring eller »udenadslære« end i en traditionel formaliseret voksenundervisning.

Indlæringsproduktet i mere snæver forstand har jeg ikke noget klart og entydigt udtryk for, men det må udfra almindelige pædagogiske erfaringer antages at der har været en høj indlæringsgrad udfra de iagttagelige processer. Går vi uden for undervisningssituationen er billedet modsætningsfuldt i forhold til den: På den ene side ser vi som beskrevet i kap. 2 klare eksempler på at det som deltagerne tilsyneladende har »lært« på kurserne overlejres af eller ledsages af helt andre opfattelser og bevidstheder. På den anden side ser vi også eksempler på at folk virkelig har brugt det de har arbejdet med på teknologikurserne i oplysningsarbejde og fagligt arbejde bagefter, og meget tydeligt det fænomen at »niveauet« for tilegnelse af meget udviklede og omfattende forhold er himmelhøjt og uden forbindelse med den almindelige pædagogiske forventning om videns- og indlæringsniveauer.

Den gensidige relation mellem undervisningsprocessen og det der ligger udenfor gør en diskussion og undersøgelse af læringsresultater meget kompliceret. Erfaringer og viden fra hverdagen er trukket ind i undervisningen i stedet for at blive »efterladt i garderoben« i den selvnedvurdering som ligger i at påtage sig en elevrolle. F.eks. ved bryggeriarbejderne jo en masse om teknologiudvikling på de enkelte arbejdsområder som ikke findes samlet nogetsteds, formentlig end ikke i koncernledelsen, der viste sig på alle kurser »eksperter« på et eller andet område som havde en avanceret specialviden på et eller andet osv. Evnen til at »tage til sig« og bruge en viden til noget har været stor – antagelig fordi den blokering overfor undervisning og læring som hører med til mange deltagers skoleerfaring blev ophævet. Men der ligger også eksempler på at viden og indsigt, som formuleredes og lærtes under kurserne forsvandt som dug for solen: Altså at en erfaringsblokering i hverdagssituationen ophæves *temporært* fordi vi er »uden for virkeligheden«, eller fordi den særlige dynamik i situationen muliggør det, men at den-

ne blokering sætter sig igennem igen når man vender tilbage: F.eks. opfattelsen af handlemuligheder i forbindelse med teknologændringer, og indsigte i risikoen ved bestemte kemikalier.

Det som har mobiliseret lærelysten – og læreevnen! – er det helt enkelte forhold at undervisningen har været en reel del af den virkelighed som ligger uden for kurserne. Deltagerne har opfattet situationen som en ramme for formulering af nogle fælles erfaringer og for tilegnelse af en viden som de andre havde brug for – de har oplevet at de kunne noget og de kan forarbejde og videreudvikle en viden som har praktiske perspektiver for den situation de selv står i.

I en lige så banal forstand udgør eksemplerne på denne måde grænsetilfælde af undervisning, eller måske en omvendt af det: Undervisning er almindeligvis formidling af viden til nogle mennesker som ikke har denne viden. Den skjulte eller åbne »supplerende læreplan« er at de ikke kan forarbejde deres erfaringer (selv), og at denne viden ikke kan omsettes i handling. Det er sjældent der er tale om rene former – enhver fornuftig undervisning forsøger naturligvis at få eleverne til at opleve at de kan noget selv, og den forsøger at inddrage den viden og de erfaringer de besidder. Men det er en Sisufos-opgave.

Bag den tiltagende interesse for projektarbejde, problemorienteret undervisning, hverdagslæring, arbejdsdagogik osv. ligger der en erkendelse af et problem i undervisningens adskillelse fra den virkelighed som deltagerne befinder sig i, og mere eller mindre helhjertede forsøg på at bygge bro over denne adskillelse.

Man kan gå flere veje. Man kan etablere en ny virkelighed – for kortere eller længere tid. Det er den vej som så forskellige pædagogiske strategier som Tvind-skolerne, socialpædagogiske produktionskollektiver, en del arbejdsdagogisk inspirerede efterskoler og højskoler – og såmænd også internat-kurser med holdningsbearbejdende og terapeutisk sigte gør. Det har nogle specifikke virkninger og betingelser, som jeg ikke vil gå nærmere ind på her.⁶ Eller man kan gøre det at man søger at tilnærme undervisningssituationen så meget til hverdagssituationen og dens handlingsformer som muligt, eller i hvert fald at knytte den så tæt til hverdagslivets sam-

menhænge som gør ligt. Det er en fremgangsmåde som ligger i praktik-organiserede uddannelsesforløb, megen faglig efter- og videreuddannelse som direkte arbejder med professionsopgaver – og det er også det som har været mest anvendt indenfor voksenuddannelsesområdet som et bevidst organiseret forsøg på at *genskabe* sammenhængen mellem liv og læring for at løse motivations- og rekrutteringsproblemer. Det er pædagogisk set denne tendens mine eksempler falder indenfor. Man kan endda sige at det er nogle »overtvedelige« eksempler på denne tendens. Jeg har ud af den store bunke af kurser og læreprocesserfaringer som ligger i bryggeriarbejdernes oplysningsarbejde fremdraget de to temaer teknologi og arbejdsmiljø, og nogle undervisningsforløb som i meget høj grad er forbundet med en erfaringsproces uden for undervisningsforløbet og som var meget nært forbundet med deltagerens handlingsperspektiver. De viser efter min opfattelse noget om at det er muligt under bestemte betingelser at overvinde den fremmedgørelse og selvundertrykkelse som er undervisningens vigtigste bidrag til erfaringsdannelsen i vores samfund, og at det er muligt at trække på psykiske og sociale kræfter som gør læreprocessen mere omfattende og dynamisk end en traditionel undervisning er. Men netop som idealtypiske former giver de også mulighed for at se hvordan *modsatningerne* i deltagerens virkelighed og i deltagerens reelle handlemuligheder slår igennem som modsætninger i læreprocesserne.

Mit budskab med disse eksempler er altså *ikke* at hvis bare man etablerer en bestemt undervisningssituation, som ikke er undervisning, men praktisk handling, så bliver alt godt. Det er lidt mere dobbelt: På den ene side at undersøge nærmere hvad det er for kræfter som derved bringes i spil – hvad det er for subjektive kræfter der i dette tilfælde blev dynamikken i læreprocessen. Men også at anskueliggøre at selv i »klokkerne« virkeligheds- og erfaringsnære, handlingsrettede læreprocesser slår blokeringer i handlemuligheder og brudflader i erfaringsprocessen igennem som momenter i undervisningen.

3.6. Erfaring gennem arbejderkollektivet

Det næste bliver derfor at undersøge *hvad* det er som i disse konkrete tilfælde »kommer ind i undervisningen« i kraft af at undervisningen kommer *ud i (en del af) deltagerens virkelighed*.

Det sociale fællesskab

Det handler grundlæggende om undervisningens indlejring i et bestemt socialt rum for erfaringsdannelse, og det handler om rollerne i undervisningen. De to eksempler viser en undervisning som er indlejret i det sociale rum for erfaringsdannelserne der afstikkes af det konkrete *arbejde/arbejdspladsen*, det *sociale fællesskab* på arbejdspladsen (kammeratgruppen og den *faglige organisering*. Alle arbejder indenfor samme branche eller koncern, alle er organiseret i den samme fagforening og opfatter sig i en eller anden forstand som lønarbejdere. Det sociale liv som udfolder sig med arbejdskammeraterne følger med over i undervisningssituationen. Undervisningen *nød* i høj grad godt af disse tre fællesskaber. Det var den organisatoriske ramme for arbejdet i begge tilfælde, det leverede tematikken til hovedparten af undervisningen: Selvom der også var faglig viden som ikke havde noget specielt at gøre med bryggerierne, så var det hele tiden muligt at eksemplificere og afprøve synspunkter og modeller på nogle konkrete arbejdsforhold og erfaringer med dem. Selv der hvor man i en kommunikation ikke eksplicit konkretiserer en generel viden eller nogle teoretiske modeller indgår der i modtagelsen af dem en masse associationer til kendte konkrete forhold, og her kunne man altså med stor sikkerhed gå ud fra at der var genkendelighed eller identitet i disse associationslag. Det sociale samvær byggede videre på borgestuekulturen (borgestuerne er bryggeriernes kantiner). Dvs. der var på forhånd tryghed og åbenhed og sociale samværsformer – hvor man ellers i en kortvarig undervisningssituation som et kursus skal bruge en del energi på at skabe det. Der er en elementær lighedsstruktur i undervisningen fordi alle er det samme, og ved det, og det eliminerer på forhånd en række statusmarkerings- og konkurrenceelementer, og skaber en tillidsfuld og åben kommunikation.

Det hører med til de typiske misforståelser af hvad en eksemplarisk metode eller erfaringspædagogik er at det drejer sig om at samle en gruppe mennesker med fælles erfaringer, og så lade dem formulere disse. Det er denne misforståelse som danner grundlag både for mange typer af kritik som siger at erfaringspædagogik er reproduktion af deltagerne fordomme, tomgang, uden faglig læring.⁷ Det pædagogiske misbrug af deltagererfaring, som går ud på først at snakke om deltagerne erfaring, og så når de er trygge og velvillige at fyre et fagligt indhold af som man som lærer har fastlagt i forvejen bygger på den samme forståelse af at formuleringen af erfaringer blot er reproducerende og additiv. Derfor er det vigtigt hvad det egentlig er der sker når man *formulerer* bestemte erfaringer, eller med andre ord: når man *erfarer* i stedet for blot at »opleve« eller »notere sig«.

Det skal ikke forklejnes at selve *genkendelses*-effekten, idet man genkender sig selv i andre, og genkender sine egne oplevelser i det andre fortæller, kan være en vigtig faktor i en *afmystificering* og bestyrkelse af ens egne oplevelser og fornemmelser overfor de tolkninger og udlægnings som man ellers præsenteres for gennem den borgerlige offentlighed og gennem sine egne indlærte selvcensurer. Dette kan i nogle situationer være noget helt andet end blot at formulere noget man godt ved i forvejen, eller få bekræftet sine fordomme. Hvem ville f.eks. bruge denne karakteristik på det eksempel i arbejdsmiljøkursets slutfase, hvor nogle af sikkerhedsrepræsentanterne (kvindelige, forresten) havde brug for at få støtte gennem diskussionen med kammerater og loyale eksperter for at tro på deres egne øjne og fornemmelser snarere end de udsagn som virksomhedens eksperter og den lægelige ekspertice lagde frem.

Arbejderkollektivet

Men der sker mere end det. I de helt konkrete arbejdsbetingelser som både teknologi og arbejdsmiljø er en del af, er der grænser for fællesskabet f.eks. mellem forskellige arbejdsområder. Alligevel forstår og accepterer man straks hinandens problemstillinger, og orienterer sig intuitivt kollektivt og solidarisk i forhold til dem. Mest udpræget er det i eksemplerne

at distributionsfolkene uden videre forstod og accepterede problemer som var typiske for situationen i taphallerne og andre steder, men som ikke uden videre passede på deres erfaringer fra distributionen.

Det er ikke en ren kumulation og generalisering af fælles erfaringer som sker. Det samme kan man sige om rollerne i kurset. Det er en vigtig side af pædagogikken at fastslå intentionen om og at skabe muligheden for en kollektiv deltagerstyring – vi markerede det verbalt, vi gjorde en del ud af at synliggøre deltagerne selvstyre – men det var også noget som »lå i situationen«. Selv ekspertrolle-forventningerne – som vi forsøgte at relativere efterhånden var hos deltagerne bundet op i en forestilling om det var dem selv der styrede forløbet og skulle handle med *hjælp* fra eksperter og lærere og den faglige viden vi repræsenterede.

Den der styrer og handler er ikke uden videre summen af enkelte bryggeriarbejdere. Det er snarere noget i retning af det som i arbejds sociologien er blevet kaldt *arbejderkollektivet* som gør det.⁸ Arbejderkollektivet er en empirisk reel organisation, en social institution med sin egen dynamik. Men det er ikke noget udenfor den enkelte arbejder stående, det er en udtryksform for en selv, hvorigennem man erfarer og handler. Det er med andre ord en subjektivitetsform. Men det er heller ikke arbejderne som sådan – arbejderkollektivet organiserer individernes erfaringer og handlinger indenfor en del af deres sociale liv, men ikke andre dele. Faktisk er andre subjektivitetsformer som »individ i et borgerligt samfund« eller »familiemedlem«, »konsument« måske lige så vigtige og mere omfattende. Men det vigtige er, at den eksisterer, og at den organiserer bestemte erfaringer som kun delvis kommer til syne indenfor den borgerlige offentlighed, og ikke kan omsættes indenfor de bevidstheds- og handlemuligheder som man iøvrigt indgår i.

Det er dette arbejderkollektiv som erkender, styrer og handler i de læreprocesser som foregår i de to kurser og i de lange forløb før og efter som de indgår i.

Erfaringsdannelse er altid en *bearbejdning* af nogle umiddelbare oplevelser og erkendelser. En undervisning kan ofte være formidling af (andres) erfaring, idet viden og faglig kundskab jo også i en eller anden form er produkt af en social

erfaringsproces⁹ – men det behøver ikke at føre til nogen erfaringsproces for deltagerne i den pågældende undervisning – så taler vi om parallellæring eller udenadslære. Men inddragelse af deltagererfaringer er heller ikke nogen garanti for en erfaringsproces.

I dette tilfælde indgår der i undervisningsforløbene en lang række fælles kundskaber – implicit og eksplicit – om bryggerierne, om bryggerprocessen, arbejdsforhold, underdirektørernes måde at være på, ølsalget, aftaleforhold, kammeraternes holdninger, tidligere konflikter osv. osv. – et virvar af viden på vidt forskellige niveauer. De samme konkrete livsvilkår perciperes og opleves næsten aldrig ens for to mennesker, fordi allerede oplevelsen af dem er en fortolkning gennem den pågældendes erfaring dannet gennem en kulturel og individuel livshistorie. Det meste af det er alligevel intersubjektivt genkendeligt blandt bryggeriarbejdere, men allerede for RUC's bryggerigruppe kan det være svært at følge med. Det gælder naturligvis især den ganske vigtige side af det som er bevidstheden om at stå i en fælles situation, og at være *lige*.

Men det som derudover kommer ind i læreprocesserne i kraft af det kollektive subjekt, som jeg kalder arbejderkollektivet, er *retning* og *fart* i erkendelsen: Det er en partisk synsvinkel som afstikker selvfolgelige konkrete rammer for hvordan ting kan opfattes og hvad der er vigtigt, og det er *solidaritet* og *interessebevidsthed* som giver drivkraft til at komme videre, til at bearbejde og nå konklusioner.

Enhver pædagog som har prøvet at køre død med en erfaringsbaseret diskussion vil se, at det meget ofte er lige det som har *manglet* i denne situation – (der kan også have været meget andet galt).

Det kollektive subjekt er ikke den eneste subjektive faktor der var tilstede: Der er også andre subjektive tilskyndelser tilstede – f.eks. kørselsfolkernes fælles, men individuelt orienterede fribyttererfaring. Ligeledes mere eller mindre fælles, men individuelt orienterede, privatlivs/reproduktions-interesser. Og andre kollektive subjekter stak lige hovedet indenfor: partipolitiske tilhør og lignende. Men det er netop karakteristisk for de her beskrevne kursusforløb at de i meget høj grad underordnede arbejderkollektivet som erkendende og handlende subjekt.

I en kursussammenhæng, hvor arbejderkollektivet delvis var tilstede, men uden det faglige handlingsperspektiv, nemlig RAS-kurserne, var det karakteristisk at netop fritidsinteresser af alskens art, som ikke har nogen reference til arbejdspladsen og arbejdsituationen dukkede op i kommunikationen i langt højere grad. F.eks. home computers, drageflyvning, osv. – og ligeledes individuelle livshistoriske beretninger. I al sin modsætningsfuldhed dannede arbejderkollektivet også her en trygheds- og åbenhedsskabende ramme så de individuelle, ikke-arbejdsrelaterede interesser kunne komme frem uden blokeringer og (selv)censur.

Arbejdererfaring – hverdagsbevidsthed

Hvad er det så for en erfaring arbejderkollektivet repræsenterer og producerer i læreprocessen? Det er ikke en klassebevidsthed i traditionel marxistisk forstand.

Det er først og fremmest en bevidsthed som knytter sig nært til den daglige arbejdsplads, og til de handlemuligheder som hverdagen tilbyder de pågældende. Det er naturligvis også på mange måder en bekvemmelighedsbevidsthed, som letter orienteringen i dagligdagen, som gør tingene genkendelige og overskuelige, og som skaber »hygge« og fordragelighed, snarere end konflikter og udfordringer.

Den har form-lighed med den bevidsthedsmechanisme som Leithäuser m.fl. beskriver, jf. kap. 2, men har også nogle karakteristiske indholdsmæssige træk som ikke svarer til »hverdagsbevidstheden«.

Formlighederne ligger i at den knytter sig til en bestemt side af dagliglivet og til nogle bestemte handlingsmønstre i dette, og afgrænser opmærksomhedens felt til disse. Den udfører også en aktiv udgrænsning af andre livsområder: F.eks. i forbindelse med diskussioner af arbejdskamp-mulighederne, hvor størrelsen »sommerhus« optræder som en negativt ladet størrelse, som forbindes med en småborgerlig livsform og med de sociale/økonomiske forpligtelser som blokerer folks deltagelse i en kollektiv kamp, og som i det hele taget står mellem den enkeltes privatliv, og arbejdspladsens solidaritet – mens det faktiske sommerhus formentlig for den enkelte er en særdeles positiv ramme om familieliv og rekreation. Måske er

det endda element i en fritids- og naboskabskultur som kan være lige så klassemæssig, og et familieliv som kan være lige så solidarisk som arbejderkollektivet. – Den kan også være konfliktundvigende ved at sætte faktiske konfliktelementer på en fælles formel, f.eks. er den faglige enhed også en måde at afvise politiske og andre holdningsmæssige uenigheder. – Den er ofte reducerende i forhold til nye fænomener: Kemikalier opfattes over en kam som skadelige kræftfremkaldende og truende – hvad der jo faktisk også er ganske fornuftigt som *udgangspunkt* – og »ny teknik« er indenfor denne bevidsthed en trussel og noget tvivlsomt isenkram – mens den tildels selv samme nye teknik i home computerens form er spændende og fascinerende legetøj og formentlig en lærerig hobby. For slet ikke at snakke om kvindebilder og lignende komplicerede sager. – Der er ofte socialt defensive træk i arbejderkollektivets bevidsthedsdannelse, f.eks. rationaliseres den eksisterende bemandingsnorm gennem en opfattelse af at de pågældende arbejdsopgaver er fornuftige og at man ikke kan klare andet – selv om man samtidig faktisk siger og mener at man kun laver dem på den omstændelige måde for at opretholde en ekstra arbejdsplads, jf. holdningen til Fredericias bemandingsstruktur og arbejdsorganisation. Udover at den bevidsthed, som arbejderkollektivet producerer, indgår i det hverdagsliv som arbejderne lever omkring arbejdet: Afgrænset ved objektive arbejdsbetingelser, socialt fællesskab og faglig organisering. Den har her en række konfliktundvigende, afgrænsende og legitimerende funktioner. Selvom det er udtryk for psykiske forsvarsreaktioner, som lader sig analysere psykodynamisk i relation til arbejderens individuelle livshistorier – som det ligger i Leithäusers centrale forklaringsmodel for hverdagsbevidsthedsmekanismen – så har denne bevidsthed også nogle træk som ikke uden videre peger i retning af Leithäusers hverdagsbevidsthedsbegreb. Jeg vil nævne tre, indbyrdes forbundne.

Den første er at arbejderkollektivet bygger på en social orientering som er *historisk* og rækker udover den aktuelle praksis/hverdagsrutine. Den trækker på en række klasse- og gruppemæssige erkendelser og orienteringssystemer, som refererer til en fælles tradition, en fælles objektiv situation som lønarbejdere og en bevidsthed om de grundlæggende sam-

fundsmodsatninger. Det som Oskar Negt kaldte »sociale topoi«, altså fælles »steder« i erfaringen, er forbindere til arbejderbevægelsen og arbejderklassens historiske fælleserfaring, også selvom de måske er stereotypier i formel forstand og i deres aktuelle funktion i en vis forstand er »anakronistiske« eller ukorrekte. En række af de holdninger og reaktioner som arbejderkollektivet mobiliserede overfor teknologiudviklingen var relativt stereotype kapitalismeforestillinger, en konservativ holdning til teknologi osv. Det samme gælder forestillingsbillederne om arbejdskampe osv. De er altså fsv. defensive og »blokerende« for bestemte nye oplevelser og opfattelser af virkeligheden, men refererer til en reel fælles historisk erfaring med kapitalister.

Jeg viste også i relation til teknologitemaet, at det kollektive handlingsperspektiv ikke primært var bestemt af en mål-middel-rational overvejelse over hvad der kan opnås ved at gøre på en bestemt måde, men mere bestemt af en moralsk-politisk stillingtagen, og en *solidaritet* med kollegerne. Både i en læreproces og i arbejdskampsituationer ser man en relativ »automatisk solidaritet«, som indebærer at man uden videre kan regne med hinandens støtte – også hvis der ikke er for meget tid til at forklare hvorfor der skal handles, og hvad man kan opnå med det. Dermed er naturligvis ikke sagt at det ikke også netop kan være blokerende og splittende hvis der ikke sker en sådan formidling.

Men solidariteten det *andet særlige* træk ved arbejderkollektivets bevidsthedsdannelse. Det er først og fremmest en følelsesmæssig tilskyndelse til stillingtagen og handling, som til gengæld giver et meget solidt fundament for diskussion og overvejelse af hvad der er rigtigt. Dolkestødslegender er faktisk ganske sjældne i arbejderkollektivet, sammenlignet med andre situationer hvor menesker skal handle kollektivt under stærkt pres.

Det tredje er at arbejderkollektivet også er produktionssted for forestillinger om et andet samfund, og en anden virkelighed. Den hviler naturligvis på bevidstheden om den solidariske handlemulighed, men også på det forhold at arbejderkollektivet samtidig er et socialt rum for samvær der ikke er specielt knyttet til faglig eller samfundsmæssig handling, og heller ikke entydigt defineret af arbejdet som ramme. Det

spiller en afgørende rolle for den undervisning jeg har været involveret i, at det sociale klima blandt deltagerne og omgangsformen er udpræget tolerant og tryghedsskabende. Undtagelsen (blandt bryggeriarbejdere) ligger i nogle kønschauvinistiske/aggressive reaktioner og holdninger, som dels kan ses som gennemslag af samfundsmæssige kønsstrukturer, dels har deres egen fagpolitiske historie i bryggeriernes arbejdsorganisation. Men generelt støtter man hinanden, respekterer hinandens synspunkter og forskelligheder – også M/K – og det betyder også at forholdsvis vidtløftige og følelsesbetonede diskussioner om hvad der er godt og skidt, og hvordan man kunne forestille sig et socialistisk samfund osv. kan køre afsted uden at nogen bliver forlegne eller der bliver fniset i hjørnerne. Det samme gælder meget personlige emner, f.eks. en søn der sidder i fængsel, parforholdsproblemer, alkoholproblemer osv. Det gælder vel at mærke også i grupper der ikke har noget nært kendskab til hinanden. Historisk henter disse omgangsformer vel næring fra den arbejderklasseinterne kultur som også har eksisteret udenfor arbejdspladsen, i familie- og naboskabsrelationer.

Men den relative frigørelse af arbejderne på arbejdspladsen gennem aflastning for fysisk slæb, bedre pause- og afløsnings-systemer, og et andet autoritetsforhold har også udvidet rummet for socialt samvær. Og det er så i anden omgang grobund for konkretisering af drømme om andre livsforhold og samfundsforhold, og for at disse drømme ikke forvises til familielivet, men har relevans for arbejdet.

Sammenligningen mellem arbejderkollektivets bevidsthedsproduktion med Leithäusers hverdagsbevidsthedsteori giver anledning til følgende præcisering:

Den bevidsthed som udvikles i en gruppe i tilknytning til hverdagslivets praksis rummer altid momenter af psykisk forsvarsmekanisme, konfliktundgåelse og fortrængning, lige som der *kan være* momenter af udvikling, øget selvindsigt og foregribelse af forandring (fantasi, om man vil). Arbejderkollektivets bevidsthedsproduktion er ingen undtagelse. Man kan kun komme nærmere en forståelse ved at se *indholds-mæssigt både* på den biografiske, psykodynamiske baggrund og de sociale livsbetingelser.

Nu er Leithäusers tese jo en tese om en *fremvoksende be-*

vidsthedsform under senkapitalismen, og de momenter der her er fremhævet omkring arbejderkollektivet kunne måske på denne baggrund tolkes som *reminiscenser* af klassebaseret socialitet som er under opløsning, og vil efterlade individerne orienteringsløse – eller man kunne måske endda forestille sig at den historiske udvikling i socialiseringen som Leithäuser m.fl. har som en hovedforklaring på senkapitalismens bevidthedsstrukturer var et aktivt element i *nedbrydningen* af den klassebaserede socialitet. Jeg har ikke empirisk belæg for at det ikke er det som foregår. Men jeg vil dog antyde et andet moment i sagen: Som jeg skrev i kritikken af Leithäusers og andre socialisationsforskere tendens til at anskue socialisationshistoriens udvikling som en nedbrydning af personlighedsstrukturer, så har disse personlighedsstrukturer formentlig aldrig i realiteten eksisteret andre steder end i borgerskabets mandssocialisering, og endda her kun i sjældne vellykkede tilfælde. At arbejderklassen f.eks. bevidsthedsmæssigt udvikler rationaliseringsbevidsthed indenfor arbejdets sfære, og en segmenteret bevidsthedsstruktur har i hovedparten af historien været overlevelsesbetingelse, og en måde, subjektivt at forvalte lønarbejdet som livsform. Godt nok kan man så se f.eks. det militante fòslaws fixering på arbejdskampen og solidariteten i arbejdskampen som en repressiv forsvarsmekanisme der blokerer en mere helhedspræget fantasi om et bedre liv, hvor både kamp og fred, både arbejde og fritid indgår. »Det onde sommerhus« er også en sådan defensiv blokering – men det er mere indlysende at fortolke det som historisk rationelle forsvarsmekanismer end som angstpræget følgagtighed overfor nye aktuelle hverdagsbetingelser. Og samtidig ligger der netop i eksemplet bryggerierne en tydelig modgående tendens til at udvikle det ufor-melle sociale liv indenfor arbejdspladsen. Dermed udvikles en erfaringsbasis for krav om en humaniseret arbejdsituation og for at de krav til tilværelsen som historisk alene har været rettet mod familielivet, nu også rettes mod arbejdspladsen. Det giver et nyt grundlag for forestillinger om socialismen, for hvilke faglige krav til udnyttelsen af den af produktivitetstigningen frisatte tid skal bruges til osv. og dermed for udviklingen af en faglig strategi. Og det er faktisk en modsat bevægelse af den som Leithäuser beskriver – den går i ret-

ning af at bygge bro mellem livssfærerne, den går i retning af den »historiske reminiscens,« solidarisk handling/faglig organisering, *kan* fungere som ramme om udmøntningen af senkapitalismens frisatte energier. – Og udviklingen af den ne side af arbejderkollektivet er faktisk et produkt af den civilisationsudvikling som Leithäuser m.fl. også refererer til – det er teknologiudviklingen, ændrede autoritetsrelationer og den generelle kulturelle frisættelse som har skabt plads for dette liv indenfor arbejdspladsen. Mere på bryggerierne måske end på så mange andre industriarbejdspladser, men som tendens i efterkrigstiden er det nok ganske udbredt.

Arbejderkollektivets erfaringsdannelse er ikke nogen modsætningsfri størrelse. I det omfang undervisningen indlejres i arbejdspladsens erfaringsrum og arbejderkollektivet bliver en virksom faktor i læreprocesser, så er der blot tale om at modsætninger som er reelle og konsekvensrige kan blive arbejdet i undervisningen og at undervisningen kan bidrage til de mere omfattende erfaringsprocesser som foregår i hverdagslivet.

3.7. Fagforeningen som modoffentlighed *Teknologi og arbejdsmiljø i offentligheden*

I forhold til læreprocesser omkring teknologi og arbejdsmiljø, som her er eksemplerne, er det indholdsmæssigt afgørende at der overhovedet synliggøres modsigelser i forståelsen af disse fænomener, og at der etableres kommunikationsrum for de oplevelser der ikke kommer offentligt til syne, og set fra det synspunkt og med det handlingsperspektiv som arbejderne har.

I den borgerlige offentligheds forståelsesramme er teknologiudviklingen en lineær fremskridtsproces. Der findes ingen alternativer, undtagen mht. hastigheden i udviklingen. Diskussion om rimeligheden og hensigtsmæssigheden af en given teknologi, således som det er sket med udviklingen af teknologikritikken i de senere år opfatter den hyppigt som mangel på indsigt.¹⁰

Langt hen ad vejen har denne teknologiopfattelse været en anvendelig offentlig ramme om f.eks. danske industriarbejderes opfattelse af teknologi, fordi det dominerende element i

teknologiopfattelsen har været dens funktion som kilde til økonomisk fremgang, og fordi den tekniske udvikling også på det konkrete arbejdes niveau på mange måder har været oplevet som positive. – Andre oplevelser er oftest blevet bortcensureret allerede på individualpsykisk niveau: Man har accepteret konkrete ubehagelige sider af teknologien som en slags biomstændighed ved en iøvrigt positiv udvikling. Er det ikke sket på individuelt niveau, som led i lønarbejdets instrumentelle rationaliseringsmekanisme, så er det sket socialt gennem karakteristik som bagstræb, nostalgi osv. F.eks. håndværkeres oplevelse af en kvalitetsforringelse i deres arbejde, forbrugernes oplevelse af at alle pølser er ens, osv. er blevet kollektivt fortrængt.

Ligeså arbejdsmiljøoplevelsen, både i bred forstand og i dens mere afgrænsede form som »røg-støj-og-møg«-problemer, og som arbejdssikkerhedsproblemer, nedslidning pga. tempoarbejde osv.

Arbejdsmiljøproblemerne var nok den første artikulation af negative arbejdererfaringer i efterkrigstidens industrielle udvikling som fandt et offentligt udtryk, først i strejkebevægelsen 1969-70, dernæst i den borgerlige offentligheds tematisering af røg, støj og møg. Med den omfattende arbejdsmiljølovgivning og et statsligt kontrolapparat forsøgte fagbevægelsen og Socialdemokratiet at give problemet en løsning. Udgangspunktet var at problemet var en slags fejlfunktion, der lod sig løse uden at krænke kapitalismen.

Teknologiudviklingens negative sider set fra det konkrete arbejdes niveau blev artikuleret nogenlunde samtidig i kritikken af nedslidning, monotonien i arbejdet osv., og også disse syntes løselige indenfor kapitalismens rammer. I begge tilfælde var det naturligvis også rigtigt i den forstand at man indenfor kapitalismens rammer kunne gennemføre konkrete arbejdsprocesændringer, fordi der endnu var en rimelig profitmargin under forudsætning af at fagbevægelsen ville sætte sin styrke på dette i stedet for på lønudviklingen. Det var fagbevægelsen nok i færd med – hos bryggeriarbejderne skete der som nævnt en temmelig drastisk omorientering fra slutningen af 60'erne.

Med krisens gennemslag ændredes den objektive situation brat: Nu kunne end ikke begrænsede arbejdsmiljøforbedrin-

ger presses igennem, arbejdsmiljølovgivningens realitet rullede baglæns, dele af fagbevægelsen fulgte med for at prioritere hvad man anså for sikring af beskæftigelsen frem for et sundt arbejdsmiljø. – Teknologisk udvikling som indtil da i 25 år havde været synonymt med fremskridt og bedre livsvilkår, blev pludselig næsten overflødig, fordi det blev muligt at presse arbejdsintensiteten i vejret og lønnen nedad. Fra da af blev teknologiuudvikling og produktivitetssøgning lig med fyrringer, og der var ikke andre steder at gå hen.

Det var i denne situation bryggeriarbejdernes faglige organisationer tematiserede teknologiuudvikling som en trussel, og det forhold at teknologiuudviklingen var underlagt kapitalistiske betingelser. Det vigtige ved dette var at skabe et rum for kommunikation af de faktiske negative erfaringer både med teknologien konkret, og for den fremtidsangst som alle arbejdere var ramt af. Den blev kædet sammen med den gode marxistiske opfattelse at teknologi egentlig er »stjålet arbejde« som nu bliver brugt mod arbejderne i stedet for at blive brugt af dem.

De første serier af teknologikurser og oplysningskampagner omkring Fredericia Bryggeri, fremstillede teknologiuudviklingen, produktivetsudviklingen og arbejdskraftudstødningen som en nødvendig sammenhæng i et kapitalistisk samfund. Det afgørende pædagogiske mål i denne undervisning var at trække *hele* forbindelseslinjen fra de *personlige erfaringer* og følelser via *produktionsudviklingen/teknologiuudviklingen* til det *samfundsmæssige* niveau – og dermed at tydeliggøre nødvendigheden af en *radikal* kritik af den sociale struktur som former teknologiuudviklingen: Kapitalismen.

Det forhold at arbejderne *faktisk mangler* reelle handlemuligheder overfor denne udvikling indenfor det eksisterende samfund har lammet fagbevægelsen i flere år, og har siden ført dele af den ind på en udpræget pro-kapitalistisk industripolitisk kurs, skærpet konflikten mellem de beskæftigede og de udstødte osv. Indenfor forløbet af vores teknologikurser var svaret på »den onde cirkel« ikke resignation eller accept af tingenes tilstand, og en deraf følgende individuel overlevelseskamp. Tværtimod var det den solidariske erfaringsdannelse i arbejderkollektivet, og den kollektive handlemulighed som ligger i den faglige kamp.

Helt så klart er billedet ikke omkring arbejdsmiljøtemaet. Her var det snarere den generelle angst, som blev formuleret og bragt frem i tilknytning til et konkret stof og en konkret oplevelse af risikoen i det daglige arbejdsmiljø, men blev pakket lidt af vejen igen da det konkrete problem var løst – selv om den mellemliggende læreproces klart rummede en forståelse af sammenhængen mellem kapitalistisk produktionsprocesudvikling og brugen af kemikalier, samt tilsidesættelsen af arbejdernes behov og sikkerhed. Om det nu skyldes forståelse af psykiske rationaliseringsmekanismer, som følge af risikoen radikale og personlige karakter, eller det skyldes at den generelle tematisering ikke på samme måde kunne fastholdes som kontinuert problem er ikke til at sige. Men fagforeningens og kursusarbejdets rolle lå igen i at skabe en modoffentlighed, hvor problemet blev anerkendt som reelt, hvor der lå en anden erkendelse af virkeligheden end den som »autoriteterne« og den borgerlige offentlighed rummer – og hvor det derfor blev muligt at formulere sin skepsis overfor helt hverdagsagtige forhold som rengøringsmidler, smøreolier osv. – Dens effekt skal måles på hvordan deltagerne næste gang fortolker et problem, hvordan de næste gang stiller sig til en kollegas og en teknikers modstridende udsagn osv.

Teknologiuudviklingen og kampen mod udstødningen af arbejdskraft har derimod lige siden – som det også fremgik af den indledende beskrivelse af oplysningsarbejdet – spillet en central rolle på bryggerierne og i fagforeningens arbejde. Selvom bryggeriarbejderne har været presset i defensiven, er det karakteristisk at de hele tiden har fastholdt teknologiuudviklingens nødvendighed, men krævet selv at få fornøjelse af den frigjorte tid, og rejst diskussionen om hvad den skal bruges til. Netop i skrivende stund er det grundlaget for en ny hård kamp om fornyelse af rammeaftaler om beskæftigelse og investeringer. Det gør i hvert fald mig løftet og imponeret at se en kamp mod fyringer blive ført med udgangspunkt i en samfundsmæssig og politisk formulering af problemet, og med krav om at nok skal der ske investeringer, men at teknologien skal bruges til at hjælpe arbejderne. Tidligere har på samme måde kravene om betalt frihed til uddannelse og nedsettelse af arbejdstiden været formuleret som positive krav til udnyttelsen af den frigjorte tid.

Nu skal det jo givetvis ikke henføres hverken til fagforeningens holdning alene, eller godskrives tematiseringen i kursus- og oplysningsarbejdet – det ligger mig fjernt. Men det viser betydningen af at sammenkæde det teknologikritiske niveau med det samfundsanalytiske, og af at teknologiuudvikling og produktivitetsudvikling forstås som frisættelse af arbejdstid.

Siden midten af 70'erne har teknologikritikken fået langt bredere og mere konkret basis i miljøbevægelser, forbrugerbewægelser og har også formået at sætte spor ind over både bureaukrati, kulturelle institutioner og politiske institutioner. Men det er faktisk indtil for nylig karakteristisk at teknologikritikken *ikke* havde væsentlig grobund i fagbevægelsen – ofte har endda de argeste modstandere af den kulturradikale og grønne teknologikritik været i dele af arbejderklassen og fagbevægelsen. Årsagen er både arbejderbevægelsens historiske fremskridtsforståelse af teknologiuudviklingen og ikke mindst arbejdernes positive teknologierfaring gennem 2-3 årtier. Men det har været hjulpet på vej af den borgerlige offentligheds fordrejning af teknologikritikken til maskinistorm. Godt hjulpet af, eller måske ved at forme, dele af teknologikritikken som en rent stoflig kritik af maskinerne og teknikkerne som sådanne, og af deres konkrete konsekvenser – eller som en helt abstrakt etisk-humanistisk, kulturradikal holdning, som ingen arbejder kan se sig selv i.

Disse historiske forløb viser for mig betydningen af at bryggeriarbejdernes fagforening har fungeret som organisator af modoffentlighed på to leder: På den ene side ved at muliggøre for sine egne medlemmer, at en række erfaringer omkring teknologi og arbejdsmiljø kunne formuleres, og efterhånden udvikles til en offensiv politik. På den anden side at skabe en vej for kommunikation på samfundsmæssigt plan mellem f.eks. en mellemlags-teknologikritik og en arbejderintern erfaring, som ellers blev blokeret af den borgerlige offentlighed.¹¹

Fagbevægelsen og en proletarisk offentlighed

Negt har gennem hele sit virke fastholdt opfattelsen af at fagbevægelserne var afgørende som organisatorer af erfarin-

ger og af politisk bevægelse i Vesttyskland. Hans begrundelse er at det er de eneste samfundsmæssige organisationer som nyder masseloyalitet, og som har mulighed for at etablere en modpol til den kapitalistiske bevidsthedsindustri og det borgerlige politiske hegemoni. Det har han gjort på trods af at han i perioder har været marginaliseret i den socialdemokratiske fagbevægelse, og selvom han i denne periode i høj grad har været inspirator i mere mellemlagsbaserede politiske aktiviteter, med sigte på andre livsområder end arbejdet og den faglige organisering (alternativskoler, miljøbevægelser, atomkraftmodstand m.m.) bl.a. indenfor Sozialistisches Büro.

Fagbevægelsens centrale betydning er formentlig endnu mere rigtig i Danmark. Fagbevægelsen har en langt højere organisationsgrad end i f.eks. Vesttyskland, og har også her den legitimitet at være en demokratisk massebevægelse, hvis politiske indflydelse er relativt bredt accepteret. Samtidig har fagbevægelsen et relativt bredt socialt og kulturelt engagement, og en karakter af folkelig bevægelse som næppe gælder større landes. Spørgsmålet er i høj grad hvad den så bruger denne masseloyalitet til. Hidtil har den socialdemokratiske dominerede fagbevægelse ligget under for to afgørende begrænsninger i sin offentlighedsdannende funktion. Den ene er hvad man kunne kalde *legalismen*. Det danske arbejdsrets- og aftalesystem bygger på en frivillig fredspligt, baseret på hovedaftalen, og fagbevægelsen har stået vagt om dette aftalesystem, bl.a. gennem en strikt varetagelse af sin forpligtelse til intern justits.

I perioden siden 2. verdenskrig, hvor den aktive classesamarbejdslinje om udviklingen af industriens produktivitet, blev hele fagbevægelsens centrale organisation og uddannelsesarbejde bygget op omkring den legalistiske samarbejdsfunktion, og også i de sidste 10 års langt mere konfrontationsprægede situation har størsteparten af fagbevægelsen holdt fast ved dette. Legalismen forhindrer på den ene side en klar formulering af interesser og sympatier, som kunne udgøre det offentlighedsrum indenfor hvilket medlemmerne kunne formulere deres reelle kritiske erfaringer. På den anden side leverer det psykisk råmateriale til det borgerlige samfunds disciplinering af både lønarbejdere og mennesker i al almindelighed, fordi det holder liv i en autoritær og ordens-oriente-

ret socialisering som havde bestemte rationaler i bevægelses disciplin i nogle historiske kampe, men nu bruges til noget helt andet.

Den »automatiske solidaritet«, som indgår i arbejderkollektivets funktionsmåde, og det fodslag som jeg trak frem i bryggeriarbejdernes håndtering af teknologiproblemet er historisk-psykologisk baseret på den samme erfaring om nødvendigheden af *disciplin* og tilsidesættelse af *individuelle særinteresser*, som den disciplin en højesocialdemokrat eller en fagforeningsbureaukrat appellerer til når han uden nærmere argumenter siger at man jo må følge reglerne. Hos bryggeriarbejderne bruges den til militant solidaritet. Den københavnske afdeling har i årevis netop markeret sig *imod* legalismen ved konsekvent at nægte at indrette sig efter arbejdsretten og ved lige så konsekvent at undlade at varetage den interne justits, bl.a. med striber af domme for organisationsansvar til følge.

Legalisme eller ej har en ganske vidtrækkende offentligheds-strukturel konsekvens, der rækker helt ind i den enkelte læreproces i arbejderuddannelsen, og i den læreproces der foregår i hverdagen. Hvad er muligt? Hvad er legitimt? Hvad er de grundlæggende interessemodsatninger og interessefælle-skaber?¹²

Der er opbrud i fagbevægelsen – men det er særdeles u-jævnt. Dele af den socialdemokratiske fagbevægelse synes at forstærke fanevagten om arbejdsretten, mens andre dele erkender at det er vanskeligt at være sine medlemmers demokratiske talerør samtidig med at man er arbejdsgivernes loyale ordensmagt.

Det andet punkt som har vanskeliggjort den socialdemokratiske fagbevægelses funktion som offentlighedsdanner er ikke at den er socialdemokratisk, men at den har sammenblandet sin rolle så meget med det socialdemokratiske partis *parlamentariske* og *statsbærende* funktioner i en meget lang årrække. Igen er der tale om at fagbevægelsen ikke organiserer en offentlighed som formulerer arbejderne faktiske interesser som arbejdere og herunder også deres utilfredshed med konkrete statslige politikker, men at fagbevægelsen gennem et omfattende taktisk spilfægtteri blokerer bestemte sider af denne diskussion på forhånd.

Dette blokerer for udvikling af en modoffentlighed. Bryggeriarbejdernes Fagforening har den faglige enhed på tværs af partierne som ramme, uden af den grund at undlade politiske markeringer – tværtimod har den faktisk haft en meget høj politisk cigarføring. Som mit eksempel med teknologitemaet viser fører det i sin umiddelbare logik til handlingsperspektiver som ikke kan indfries på enkeltvirksomheds- eller brancheplan, men som er samfundspolitiske. Der ligger i den enhedsfaglige linje, som ellers primært har været holdt i live af kommunisterne og de mange tidligere kommunister i fagbevægelsen, en tendens til afgrænsning af den faglige aktivitet til militant interessekamp, og måske også syndikalistiske holdninger, altså synspunkter i retning af at en socialistisk samfundsudvikling primært skal baseres på den faglige organisering. Det mener jeg personligt er en blindgyde, men som eksemplerne også viser så er det reelt udgangspunkt for en tematisering af samfundspolitiske spørgsmål, og bryggeriarbejderne er aldeles vel i stand til at afgrænse hvilke mål der kan kæmpes igennem på hvilket plan (de har f.eks. *arbejdet* meget aktivt for 35 timers-kravet i den store overenskomst, men ikke i den interne kamp om rammeaftaler med bryggerierne).

Uden en omfattende omlægning af den socialdemokratiske indre organisationspraksis, så organisationsopbygningen bliver langt mere rettet mod at organisere basisdiskussioner og basisaktiviteter og i mindre grad at levere automatisk opbakning til partiets aktuelle taktiske og institutionelle bindinger, vil offentlighedsfunktionen i den socialdemokratiske fagbevægelse være blokeret. Det handler ikke om en afgrænsning af fagforeningernes interesseområde og mandat i forhold til det parlamentariske og samfundspolitiske niveau – tværtimod. Her er der brug for en udvidelse. Også her kan man lære af bryggeriarbejdernes erfaringer.

Men jeg tror fremdeles at fagbevægelsens rolle som danner af modoffentlighed er fantastisk vigtig af de to grunde. Negt giver: Det er den eneste organisationsammenhæng som har en mulighed for at række fra organiseringen af hverdagens erfaringer til det samfundspolitiske og institutionelle niveau og som den brede befolkning har en følelsesmæssig loyalitet og identifikation med.

Negt har også et projektivt begreb – en utopi eller foregribelse af – en offentlighedsstruktur som omfattende organiserer lønarbejdernes overtagelse af samfundet og udvikling af et nyt, socialistisk: *Den proletariske offentlighed*. Jeg har ikke brugt dette, men begrebet modoffentlighed om den funktion som bryggeriarbejdernes fagforening har udøvet. Samtidig med at denne offentlighedsfunktion har dannet alternativ til den borgerlige offentlighed og dens knopskydninger, så har den i sig selv været underlagt karakteristiske begrænsninger.

Den proletariske offentlighed som kategori dækker en offentlighedsfunktion indenfor hvilken *ingen erfaringer udelukkes*, alle *livsområder* er sammenfattet og udveksling af erfaringer mellem mennesker som er skilt af deres plads i den samfundsmæssige Kooperation eller af kulturelle skel m.v. sikres. Det er en utopi som retter sig kritisk mod de begrænsninger der ligger i det borgerlige samfunds erfaringsorganisering, og den borgerlige offentligheds begrænsede udfoldelse som offentlighed men som derfor også retter sig kritisk mod de former for erfaringsorganisering som er formet af det borgerlige samfund.

Og det er naturligvis også den modoffentlighed som jeg her har fremstillet som noget spændende og positivt. Fagbevægelsen er som organisationsform knyttet til lønarbejdet, og dermed ensidigt til en livssfære. Den er historisk præget af en bestemt form for defensiv kamp, som nok har avlet solidaritet, men til gengæld ikke udviklet hverken fantasien om eller de praktiske opskrifter på hvordan produktionen kunne være organiseret anderledes.

I relation netop til teknologitemaet er fagbevægelsens defensive organisering iøjnefaldende. På den ene side er der forsvaret mod de konsekvenser for arbejderne som kapitalens teknologiuudvikling kan medføre – et forsvar som i *bedste* fald – som hos bryggeriarbejderne – indgår i et politisk oplysningsarbejde med sigte på at udvikle bevidstheden om det kapitalistiske samfunds sammenhænge og rejse til aktivt forsvaret. Men det er langt fra det normale – snarere har forsvaret karakter af at mildne luften. På den anden side er der en relativt afmægtig tilpasningspolitik i forhold til denne teknologiuudviklings krav til arbejdskraften. Der indgår også kun

på forholdsvis generelt plan offensive elementer i forhold til teknologiuudviklingen og arbejdsorganisationen. Man anfægter ikke i egentlig forstand ejendomsrettens adkomst til at lede og fordele, men satses på de forholdsvis gunstige kutymer og magtforhold der er etableret, og som indrømmer arbejderkollektivet og de faglige klubber en betydelig indflydelse på gulvplan. I rammeaftalen, som altså nu – måske – er under fornyelse, indgår der elementer af investerings- og produktionsstyring, og ligeledes ligger der i den ikke-formaliserede hensyntagen til organisationernes styrke en indflydelse på det som ellers er kapitalisternes gebet. Men udgangspunktet og indholdet i denne indflydelse er stort set begrænset til beskæftigelses- og lønspunkter, samt bestemte defensive punkter fsva. den konkrete teknologi og arbejdsorganisation. – I forhold til den samfundsmæssige styring af produktionen er der grænser for hvor langt politikken er udviklet. Det samme gælder den konkrete produktion hvilket naturligvis afspejler lønarbejdernes afskæring fra produktionsmidlerne. Man kan dårligt udvikle alternative forestillinger om produktionsorganisering uden at have adgang til at gøre erfaringer med det.

Det er for mig et udtryk for de faktiske (af)magtsforhold at vi i mindre grad konkret har foregrebet et andet samfund på produktionens og arbejdets områder, end på reproduktionens og det sociale fælleslivs. Og det er afgørende for ændring af dette afmagtsforhold at de to nævnte vækstpunkter for en proletarisk offentlighed bringes i (bedre) kontakt med hinanden. Jeg ser udviklingen af de kvalitative krav til arbejdet, og prioriteringen af arbejdstidsspørgsmål o.l. som begyndelsen til en bredere opfattelse af fagbevægelsens mandat, og en perforering af den snævre lønarbejder- og arbejdsopfattelse. Men den er spæd, og ikke særlig udbredt.

Kapitel 4

Voksenpædagogik

integration i et relativt statisk socialt system til et krav om at socialisationen skal være en central dynamisk faktor i samfundets fungeren, og med udviklingen af en politisk eller videnskabeligt begrundet forståelse af og respekt for barnet som selvstændigt subjekt.¹

De sidste årtier har netop betydet at ikke kun samfundsmæssigt marginale grupper er begyndt at opfatte barnet som selvstændigt individ, og ikke som ufærdig voksen. Hvor reformpædagogiske strømninger tidligere i århundredet havde en *professional* basis blandt psykologer og pædagoger, som kunne se at barnet rent faktisk *er* et individ, og at læreprocesser og personlighedsudvikling fungerer bedst hvis man respekterer dette, så har de i de sidste 20-30 år fået en meget bred samfundsmæssig basis: Forældre over en sociologisk bred skala er begyndt at opfatte opdragelse og børn anderledes. Selvstændighed, individualitet osv. er blevet vigtige opdragelsesmål, og livet *uden for* »elevrollen« er blevet mindst lige så vigtigt som livet *i* den. Det hænger naturligvis sammen med den dobbelte udvikling i lønarbejdersituationen: Frisættelsen af livsrum til den ene side, som kræver »hele mennesket«, og behovet for en mere intensiv inddragelse af individets personlighed og kvalifikationer i arbejdet, i varekonsumtionen osv., til den anden side.

Det er disse modsætninger indenfor børne- og ungdomspædagogikken man falder ind i når man anvender begrebet »*voksenpædagogik*«. Det er ikke *kun* et spørgsmål om, at erfaringsudveksling og ligestillet dialog synes mere indlysende relationer til voksne, selvstændige, og oftest selvvalgte deltagere i undervisningen – omend det skærper paradokset. Men det er en opbrudsproces i hele pædagogikken, fordi dens *centrum* – den voksne, autoritative opdrager – og dens praktiske udførelse – institutionel skoleundervisning – er blevet problematiseret.

Jeg har i de foregående kapitler forsøgt at anlægge en helt anden indgang til voksenundervisning, ved at nærme mig undervisningssituationen fra en anden kant end lærerens opgaver og hensigter eller uddannelsesinstitutionernes formålsformuleringer og umiddelbare funktioner. I stedet har jeg set på de meget overordnede strukturer i den samfundsmæssige formning af læreprocesser, som historisk proces,

4.1. Læreprocesser og pædagogik

Selve ordet voksenpædagogik har ofte ansporet filosofiske sjæle til vittigheder, fordi pædagogik betyder noget i retning af at »ret- og vejlede børn«. Nogle har søgt at konstruere et nyt begreb (I USA, Jugoslavien m.fl. lande bruges ordet *dragogik*) eller ved at bruge ord med andre associationer. Bag det sproglige problem stikker et reelt: En oplevelse af en modsætning mellem det at undervise voksne mennesker og det begreb om pædagogik som vi bærer rundt på.

Det pædagogikbegreb som strider mod respekten for vores autonomi er udviklet af den historiske sammenhæng mellem naturlig og social nødvendig omsorg for børn, og en autoritær socialisationspraksis, der grunder sig i samfundsmæssige undertrykkelsesinteresser og sociale tilpasningskrav til socialisationen. Denne sammenhæng har fået sin særlige modsætningskarakter i det borgerlige samfund, fordi vi her har på den ene side ideen om individet som en autonom størrelse, og på den anden side udviklingen af samfundsmæssige krav om at barnet skal inddrages i et kulturelt fællesskab. Denne modsætning har den borgerlige pædagogiske tænkning løst gennem en dannelsesforståelse, hvor det voksne (vældannede), individ danner *mål/slutten for*, og samtidig som autoritet *varetager* udviklingen af barnet. I den institutionelle undervisningsform er denne humanistiske selvforståelse i praksis udmøntet i et automatiseret dannelsesindhold (pensum), en autoritær lærerrolle og en pædagogisk reduktion af barnet til en tingslignende »elev«. Den voksne, modne person er blevet rolle-/funktionsbærer som »lærer« med en ubestemmelig sammenblanding af institutionstræk og mere eller mindre afklarede personlige indslag. Denne pædagogiske tænkning er kommet i splid med sig selv, også for så vidt angår børneundervisningen, efterhånden som det samfundsmæssige krav til socialisationen har flyttet sig fra kulturel

fremlægge den aktuelle situation, hvor voksenundervisning er blevet noget meget centralt for samfundet og for det enkelte individ. Og jeg har på den anden side set på de grundlæggende strukturer i den subjektive erfaring af egne omgivelser og situation i dem, som for den enkelte (voksne) er afgørende for læreprocessers mulighed, retning og betydning, hvad enten de foregår i undervisning eller i andre sammenhænge.

Dermed er afstukket et felt af delvis sammenfaldende, men ikke mindst modsatte kræfter indenfor hvilket voksenundervisningens aktører med større eller mindre bevidsthed kan agere. Det skulle faktisk strukturer et alternativt begrebsapparat til det pædagogik-begreb som er blevet problematisk i almindelighed, og som forekommer skævt i særdeleshed i forhold til voksenundervisning. Jeg er ikke i stand til at udmånte et sådant begrebsapparat², men kun at vise nogle konsekvenser af denne samfundsmæssigt/historiske strukturering ind over den umiddelbare undervisning – konsekvenser som jeg til gengæld finder centrale både for pædagogisk praksis og for udvikling af et andet begrebsapparat.

Professionaliseringen af lærerarbejdet

Når jeg alligevel vælger at bruge begrebet *voksenpædagogik* som overskrift for et kapitel er det af to grunde: For det første vil jeg gerne forholde mig reelt til dem, som jeg bl.a. håber at skrive for, nemlig underviserne som daglig skal forholde sig *professionelt* til det som for andre er personlige erfaringsprocesser, der har deres tyngdepunkt udenfor undervisningssituationen. De er ligesom jeg og andre lærere, pædagoger og uddannelsesforskere med nødvendighed i en særlig rolle i forhold til læreprocesser, og må reflektere denne rolle, så paradoksalt den kan være, og løse paradokset i praksis. Jeg håber sådan set også at både kritikken af pædagogikbegrebet og alternativet i det foregående, fremstår som lige så relevant i sammenhæng med børne- og ungdomsundervisning. At man kan se voksenundervisning og voksnes erfaring som en anskueliggørelse af nogle forhold der ligger i enhver pædagogisk situation.

– For det andet vil jeg gerne tilspidse det dilemma som ligger i vores (lærer)rolle i forhold til de lærende, og i proble-

met med at almenføre og operationalisere en erkendelse af læreprocessens karakter så den får gyldighed for flere og nye undervisningssituationer. Den forventning som vel knytter sig til begrebet voksenpædagogik for den professionelle lærer – og for ad-hoc underviseren – er ønsket om noget *værktøj* der kan bruges til noget i den daglige undervisning. Når læreren tager sin rolle på sig, anlægger han/hun også et institutionelt perspektiv og efterspørger nogle værktøjer til at udfylde rollen. Kan dette ønske nu indfris?

Pædagogikken plejer at forsøge at gøre det ved at formulere generelle *begrundelser* for og bestemte *handleregler* for den pædagogiske praksis. Ofte sker det som en normativ deduktion fra en af polerne i det *felt* mellem subjektiv erfaringsprocesser og samfundsmæssig formning af institutionel undervisning og opdragelse, som pædagogikken udfolder sig i, endda ofte uden at reflektere at der er et modsætningsfelt, og uden at reflektere hvad polerne i dette egentlig er. Man kan f.eks. se de traditionelle underdiscipliner i pædagogikken *didaktik* og *metodik* opbygget som en deduktion fra lovgivningen og de statslige reguleringer (læseplaner m.v.) suppleret med en videnskabelig/erfaringsmæssig basis som giver entydige og almene praktiske normer.³

De mulige modsætninger og konflikter i sådanne normer tænkes væk eller søges gjort operativt løselige, uanset om det sker på et tilsyneladende apolitisk teknokratisk grundlag, eller det sker med en klart profileret værdipræmis i form af en filosofisk/dannelsesteoretisk overbygning. Begge dele er lige idealistisk.

Man kan se en fuldstændig ligeså modsætningsfri deduktion fra den modsatte pol, hvor der af et menneskesyn og/eller en udviklingspsykologisk baseret opfattelse af mennesker afledes såvel begrundelser som handleregler for en pædagogisk praksis, der er lige så entydige og almene. Og som på tilsvarende måde er idealistiske fordi de ikke indreflekterer samfundsmæssige betingelsers gennemslag *udefra* (institutionerne som rammer om læreprocessen) og *indefra* (al menneskelig udvikling og psykisk identitet er altid allerede fyldt med konflikter af samfundsmæssig/historisk konkret oprindelse).

Betyder det så ikke pædagogikkens og dens underdiscipliners ophør? Pædagogik er jo en praktisk orienteret disciplin,

som skal begrunde og give anvisninger for pædagogisk praksis?

Faktisk kunne man måske godt se de senere års udvikling af en uddannelsesforskning som et udtryk for pædagogikkens ophør som teoretisk disciplin: For mens pædagogikken mere og mere har tenderet mod at spaltes i en teknisk metodedisciplin og filosofisk grundlæggelsesgymnastik, så har det især været en ekstern socialvidenskabelig, psykologisk (ikke pædagogisk-psykologisk!) og humanistisk forskning som har bidraget til en teoretisk forståelse af hvad der egentlig sker i en læreproces og i en undervisningssituation.⁴ (Jeg vil ikke underkende den reelle viden om undervisning og læring, som ligger i den meget praktisk-tekniske udvikling af håndgreb, men teoretisk er den ikke, og dens sigte er heller ikke at give forståelse udover det umiddelbart omsættelige.)

Denne teoriudvikling peger på hvad det er der er omdrejningspunktet for pædagogikken, og også dens eksistensberettigelse: Den har *læreren* som *det* handlende subjekt. Det er på en gang det som gør den uomgængelig, og dens fundamentale svaghed. For lærere skal handle, og vores interesse for sagen er betinget i dette arbejde, og denne rolle i undervisning. Men det er ikke os der (primært) handler i en læreproces og en undervisningssituation. På den ene side *handles der rundt med os* af samfundsmæssige kræfter der er langt stærkere end en læseplan, endside vores gode vilje. Og på den anden side skal vi som lærere kun handle for at fremme/muliggøre *andres* subjektive handling, nemlig elevernes.

Denne modsætning i lærerens situation er under institutionaliseringen af læreprocesserne blevet løst gennem hvad jeg vil anse for en *dårlig form* for professionalisering. Den har haft karakter af en fortrængning af det faktiske subjektive moment i lærerarbejdet – som tidligere lærerrolleopfattelser reflekterer meget klart. Professionalisme opfattes som beherskelse af en eller nogle metode(r) som er det færdige produkt af teoretisk/videnskabeligt arbejde, som andre har udført forud for og udenfor undervisningssituationen. Jeg tror at professionaliseringen af lærerarbejdet er nødvendig og kan være produktiv. Den er på en gang et udtryk for samfundsmæssiggørelsen af uddannelse, og for en realistisk opfattelse af at nogen på en systematisk måde kan *hjælpe andre med (selv) at*

organisere deres læring. Derfor er det også logisk nok at den professionelle må have noget »værktøj«. I praksis er det imidlertid – særlig indenfor den skolemæssige undervisning – nogle metoder, i stedet for et *beredskab til at arbejde meto-*
disk. Der er for lidt og for dårligt værktøj i værktøjsskassen.

Ser vi først på analyseværktøjet, teori, så tror jeg ikke det bruges ret meget. Den pædagogiske psykologi læres måske nok som abstrakt teori, men den kan ganske åbenbart ikke bringes i forbindelse med ens virkelighed. Den behandler kun et snævert udsnit af sin genstand, og den almengør så det grænser til det intetsigende: I stedet for de praktisk fungerende mennesker, som *bl.a.* lærer, under bestemte omstændigheder, fremstår abstraktionen »eleven«. Derfor kan den i realiteten kun fungere på samme måde som almen pædagogik: Som grundlæggelses- eller *legitimationssystem* i forhold til en given praksis, eller som *projektion* af en *ønskelig* praksis. Vi ser det parallelt i den måde man modtager bestemte nye psykologiske iagttagelser, f.eks. narcissismeteorien, eller nye pædagogiske »skoler«, f.eks. erfaringspædagogik: De bliver ikke primært brugt som analyseværktøj, men som forklaring/universalopskrift.

Ser vi dernæst på udførelsesværktøjet, »metodikken« eller den »praktiske pædagogik«, er hovedproblemet måske at det er værktøj der bruges for meget og opfattes forkert. Det opfattes som standardmetoder eller metodeforskrifter, i stedet for som *muligheder* hvis anvendelse må afhænge af en analyse og beslutning ud fra en given situation. Ofte anvendes det defensivt efter devisen at få situationen til at »fungere« uden særlig klar strategi for hvorfor den egentlig skal det, og hvor læreprocessen bevæger sig hen. Valget af metode bliver bestemt af dette hensyn og af lærerens snævre muligheder for at forberede sig, udarbejde nyt materiale etc.

Realiteten er at der idag kun er dårlig forbindelse mellem teoretisk viden og refleksion på den ene side, og nogle praktiske metoder og håndgreb på den anden side. Den første forudsætning for et ordentligt teoretisk udviklingsarbejde er at teorien gør sig fri af kravet om at være leveringsdygtig i *umiddelbare recepter*. Teoriens forpligtelse er at bidrage til at forstå læreprocesser og den virkelighed der strukturerer dem – at udvikle begreber osv. der kan bruges til det, også af

Både på det teoretiske og det praktisk-pædagogiske plan drejer det sig om at sejle op mod de skinløgninger som ligger i at reducere virkeligheden for at få styr på den. De eksempler jeg har fremlagt fra bryggeriarbejdernes uddannelses- og oplysningsarbejde er ment som en illustration af og en inspiration til dette.

Kap. 3 er på en gang flere historier. Det er et ganske vist stærkt perspektivisk billede af en bestemt gruppe arbejders situation under den industrielle udviklings seneste fase: Hvordan ser højkonjunkturer, krisen og den teknologiske udvikling ud fra deres side? Det er også en historie om hvordan der kan ageres indenfor den centrale livssammenhæng som arbejdslivet er – historien om hvordan de faglige organisationer kan forvalte den organisationsloyalitet og klassesolidaritetsom er udviklet under en tidligere historisk epoke centreret om forsvaret for *lønarbejder*interesser, for bedre umiddelbare vilkår på lønarbejdets præmisser – og hvordan denne klassesolidaritet kan danne basis for en kollektiv erfaring af en ny og måske kvalitativt anderledes samfundsmæssig situation. Og så er det endelig også en *pædagogisk-metodisk* beretning om et lille stykke praktisk voksenundervisning. Det er en vigtig del af pointen at denne historie ikke kan skilles fra de to andre niveauer: Arbejdernes situation og den kollektiv-subjektive handlingsammenhæng, men at disse niveauer netop hænger sammen. For *pædagogikken* indebærer det en stærk udvidelse af *genstandsfeltet*. Pædagogikkens genstand er deltagerens situation og deres (kollektive) erfaring af den med hjælp af, men ikke gennem undervisning. Endvidere betyder det en ændring af *subjektforholdet*: Det er ikke læreren og undervisningsinstitutionen der er det handlende subjekt i læreprocessen, det er de lærende individer og de kollektive strukturer hvori erfaring samfundsmæssigt dannes, i dette tilfælde arbejderkollektivet og den faglige organisationer.

Denne sammenkædning af niveauer i den praktiske historie aftegnede samtidig en helt anden lærerrolle og metodeopfattelse. »Teori« — dvs. analyse og evaluering af læreprocesser — og »praksis« — planlægning og gennemførelse af undervis-

lærerne selv. Det kan imidlertid ikke forenes med at levere recepter, der er umiddelbart anvendelige i den institutionelle praksis. For den lever netop på basis af *afkoblingen* fra disse sammenhænge, og på at reducere det lærende individ til en *elev*.

Derfor er det også nødvendigt at bryde med den metodeforståelse som ligger i professionaliseringen af lærerarbejdet, nemlig at læreren gennem sin uddannelse har fået et sæt metoder på videnskabeligt afsikret grund. Det skal helst ske *for* professionaliseringen af lærerarbejdet for alvor sætter sig igennem indenfor voksenundervisningen. Netop fordi denne metodeopfattelse er udviklet i sammenhæng med institutionaliseringen af læreprocesser og udbygningen af skolesystemet er den måske indenfor voksenundervisningen ikke særlig rodfastet. Vi har idag alle grader af institutionel organisering af voksenundervisning, og alle grader af professionalisering af lærerne. Store områder er ikke indrammet af egentlige undervisningsinstitutioner: Dele af fritidsundervisningen, daghøjskolerne, foreningsvirksomheden.

Men når voksenundervisningen i de kommende år udbygges og flere og flere bliver professionelle voksenundervisere, henholdsvis begynder at se sig selv som sådan, så vil samtidig trykket i retning af den skitserede metodeopfattelse blive stærkere: Voksenpædagogikken vil begynde at fremstå som en hierarkiseret, arbejdsdelt faglig kompetence. Humlen er jo at det ikke er den enkelte lærers gode vilje, der er den bestemmende faktor. Det er snarere nogle strukturer i lærernes arbejdssituation og de ressourcemæssige rammer som nødvendiggør/fremmer en bestemt måde at være metodisk på. I den institutionelle pædagogiske teori reflekteres læreren ikke, fordi han/hun netop er det suveræne handlende subjekt. Derfor er det vigtigt ikke blot at fjerne denne illusion, men også at udvikle værktøj til en realistisk erkendelse af hvilke determinanter læreren som aktør i det pædagogiske felt påvirkes af, og hvilken rolle han/hun spiller i det: En praktisk-organisatorisk erfaringsbearbejdning og opbygning af en kollektiv erkendelse, som tager udgangspunkt i den faktiske undervisningssituation og dens muligheder, i stedet for i en forventning om en videnskabelig afskåret metodik, og en strategi til håndtering af lærerarbejdets modsigelser.

ning og oplysning er to *forskellige*, men indbyrdes *gensidigt* forbundne aktiviteter – der i dette tilfælde udføres af de samme personer. Både teori- og praksisfeltet er udvidet: Det pædagogiske er vævet sammen med det som i pædagogisk forstand plejer at være udgrænset som det »faglige«, nemlig indholdet i undervisningen. Og praksisfeltet undervisning er vævet sammen med både »forskning« og »almen politisk-organisatorisk aktivitet«.

Denne beretning kan naturligvis på ingen måde *generaliseres* eller danne norm for en voksenpædagogik eller en professionel underviserrolle indenfor voksenundervisningen som modstykke til den der tegner sig ved overførsel fra den institutionelle undervisning. På den anden side mener jeg – naturligvis – at denne erfaring på en eller anden måde kan bruges som *pejlemærke* og inspiration – spørgsmålet er nu i hvilken forstand den specifikke erfaring også er almen.

Først og fremmest er det en pointe at voksenpædagogisk kvalifikation snarere er et *beredskab* til at forholde sig til en *specifik deltagergruppe* i en *specifik undervisningssituation*, end det er en fastlagt teoretisk og metodisk viden og kompetence som sikrer lærerens professionelle kontrol med undervisningen på forhånd. Det stiller til gengæld nogle meget *almene kvalifikationskrav*. Nogle af dem er nærmest personlige og holdningsmæssige (en god lærer er et godt menneske!) – selvtilid, tillid til deltagerens subjektive hensigter, åbenhed, nysgerrighed, fleksibilitet og vilje til at omstille sig efter situationen. Det er måske ikke mærkeligt at den institutionelle lærerrolle søger at kompensere for den slags personlighedskrav. Problemet er at de søges kompenseret gennem defensiv standardroller, som til gengæld nærmest modarbejder undervisningens karakter af menneskeligt/socialt samvær, og udelukker de konkrete og varierende ressourcer som både elever og lærer har med fra andre sammenhænge.

Men der er jo faktisk også andre måder at gøre undervisningen uafhængig af specifikke personlige egenskaber. En pædagogisk grundforståelse som tager udgangspunkt i at enhver situation er specifik, og at den konkrete deltagergruppe er udgangspunktet for undervisningen, kombineret med et analyseværktøj som gør det muligt for læreren at orientere sig i en på forhånd ukendt situation – dvs. en almen teoretisk

indsigt og nogle håndterlige analysemodeller. Og for det andet et vist praktisk repertoire af faglig viden og undervisningsorganisatoriske ideer som er større end det umiddelbart anvendte, kombineret med en arbejdsorganisation som generelt mindsker undervisningens afhængighed af læreren, og øger deltagerens mulighed for at styre og overkue deres egen læreproces.

Derfor er det ikke nogen tilfældighed at hovedparten af de pædagogiske forsøg og alternativ undervisning i de senere år har bevæget sig indenfor den didaktiske hovedtendens som mest systematisk er begrundet og beskrevet af Knud Illeris med nøgleordene *projektorganisering*, *problemorientering* og *deltagerstyring*, selv om det har været med vidt forskellige overskrifter og med forskellig vægtning af nøglebegreberne. Det betyder også at der i forhold til en institutionel undervisning findes en ganske omfattende og mangesidig metodeerfarings som først og fremmest er defineret ved en ændret *arbejdsorganisation/undervisningsform*. Indholdet i undervisningen styres ved en varierende kombination af umiddelbare deltagerønsker, alternative lærerstyrede tematiseringer, eksterne virkelighedsnære opgaver, konkrete anskuelige produktmål osv.

Denne udvikling hænger både sammen med en elementær *pædagogisk-teknisk* erkendelse af ineffektiviteten og selvmodsigelsen i autoritær, pensumstyret undervisning, og med at samfundsudviklingen har medført et sammenbrud i de *dannelses- og kvalifikationsmål* som det institutionelle uddannelsessystem orienterer sig imod. Det som i den traditionelle didaktik identificeres som *videnskabsfag* og *praktiske fag* (håndværk m.v.) står ikke længere som klippefaste kulturtindhold som kan definere undervisningens indhold i en række *undervisningsfag*.

For den teknokratisk orienterede pædagogik er dette fagindhold holdt op med at være et bestemt fagligt repertoire – det er blevet et *hvilket* som *helst* fagindhold som man/samfundet måtte ønske – pædagogik er blevet *formidlingsteknologi*. For den progressive og kritiske pædagogik er det især en forankring i eleven – enten udfra udviklingspsykologisk viden (eksempelvis Summerhill, Bernadotteskolen m.fl.), udfra moralsk-politiske synspunkter (eksempelvis Freire) eller ud-

fra pædagogisk-psykologisk viden (eksempelvis Piaget-inspirationen, Beryne, Rogers). Udfra eleven synes den autoritære og vilkårlige underordning af undervisningen under et fag snarere at hæmme end at fremme indlæring og udvikling. Derfor må denne progressive pædagogik frigøre sig af den indholdsbestemte struktur, og koncentrerer derfor sin tænkning om udvikling af almene *organisatoriske* principper for undervisning.

Så langt er der tale om en *pædagogisk* løsning på en pædagogisk modsigelse: Der må for at undervisningen kan fungere som den sociale og subjektive proces den er, skabes plads til eleverne og til virkelighedens indtrængen i den. Der ligger heri en reaktion mod en didaktisk forfaldstendens, der har resulteret i en indholdsfetichisme, en automatisk forståelse af undervisningens funktion ved dens indhold, og en selvstændiggørelse af dette indhold fra dets virkelighedsgrundlag og fra dets mulige subjektive betydning for de lærende.

4.2. Undervisning som kulturel reproduktion

Uddannelse har generelt som funktion at *reproducere samfundet* ved at bidrage til at sætte individerne i stand til at fungere socialt, og sørge for de kan udfylde samfundsmæssige funktioner (*socialisation* og *kvalificering*). Det er processer der også foregår andre steder. En vigtig side af denne funktion er *formidling af kultur* – levevis, viden, færdigheder af enhver slags som er immaterielle produkter af vores kultur, som nye generationer må tilegne sig aktivt. Teknologi, håndværksfag, videnskabsfag, kunst etc. er sådanne kulturprodukter.

Det er samtidig et tiltagende nødvendigt led i socialisationen at den producerer subjektivitet, menneskelig evne til at fungere selvstændigt, og herunder altså også tilegne sig viden, færdigheder osv. aktivt og skabende – faktisk er dette et historisk relativt nyt kvalifikationskrav for det store flertal af befolkningen, jf. kap. 2.

Uddannelsens institutionalisering har betydet en stærk tendens til at *fetichere* kulturprodukter, til at gøre ikke kulturens genskabelse af sig selv som social proces, men formidlingen af dens produkter som *ting* i sig selv til hovedsagen.

Det skaber et pædagogisk problem både fordi det strider mod læreprocessens karakter og betingelser – og fordi virkeligheds krav ændrer sig. Derfor har vi set en pædagogisk modernisering angribe denne fetichering fra vidt forskellige sider. Først og fremmest fra en funktionalistisk effektiviseringsorienteret synsvinkel: »Før man fastlægger indholdet må man kende sine mål« og »Når man kender sine mål, er indholdsudvælgelsen et blandt flere midler«. Det har affødt mål-systematikker, metodefetichisme som erstatning for indholdsfetichisme osv. – Men det har også ført til et angreb fra progressiverne, pædagogisk-psykologiske og antiautoritære synspunkter, som først og fremmest har søgt at relativere indholdets betydning til fordel for deltagerens spillerum, eller til fordel for de læreprocesser som er knyttet til planlagte arbejdsmønstre, interaktionsstrukturer, osv. På denne baggrund har man næsten kunnet sige – som nævnt tidligere – at en række moderne pædagogiske tendenser løber sammen i en overvejende *formalistisk* didaktik – i nogle tilfælde positivt defineret ved formens betydning, i andre tilfælde negativt defineret ved ønsket om at undgå den specifikke tradition og binding som er kodificeret i indholdet.⁵

Med en formalistisk didaktik mener jeg en forståelse af de væsentlige mål og funktioner i undervisningen udfra dens form og den heraf bestemte almene indlæring, relativt uafhængig af et specifikt indhold. Den progressive pædagogiks orientering mod formerne har været begrundet delvis i almene kognitionspsykologiske indlærings teorier eller i almene personligheds- og udviklingspsykologiske teorier, og ud fra dem tilsluttet en almen kompetence og autonomi-»træning«. Den funktionalistiske pædagogik har på den ene side anerkendt det grundlæggende pædagogisk nødvendige i disse indlærings- og udviklingsmål og samtidig gennem sin kritik af indholdsfeticheringen søgt at »rydde banen« for nye undervisningsindhold og rydde op i den bestående kulturs rariteter og selvfølgeligheder. Derfor er teknokratiske og socialteknologiske didaktiske tendenser – på trods af at de samfundsmæssigt ikke er spor oprørske – også udtryk for at den kultur som har båret uddannelsessystemets indhold faktisk trues af indre modsætninger mellem sit kultur- og vidensgrundlag, og de samfundsmæssige processer (kapitalismens udvikling, nye

kvalifikationskrav osv.) som definerer uddannelseskravene og uddannelsessystemets udvikling. Disse modsætninger er bestemt ikke uvæsentlige. Faktisk har de været en meget vigtig betingelse for gennemslagskraften af det kulturelle og politiske oprør på det pædagogiske niveau, fordi de har gjort det tydeligt og samfundsmæssigt nødvendigt at anfægte bestående kundskabsmonopoler og de traditionelle, konservative selvproduktionsystemer indenfor uddannelsessystemet.

Men betingelsen for at virke i denne samfundsmodsætning har også været at det kulturelle oprør mod uddannelsessystemets indhold, og mod den didaktiske indholdsfetichisme, var formuleret *formelt*: Som et krav om tværfaglighed i stedet for enkeltfaglighed, som et krav om emnearbejde og om problemorientering i stedet for disciplin- og fagstruktureret undervisning, som et krav om åbne udviklingsmuligheder for børn i stedet for bestemte opdragelsesmål. Denne formalisme er også oprørets svaghed. For det første har det skabt den politisk-psykologiske baggrund for backlashfenomener. Tvivlen om hvad det var for samfundsmæssige interesser der kunne bruge den moderniserede/progressive pædagogik, og manglen på konkret alternativ til den kapitalistiske modernisering har nok i forening med de mere almene frustrationer som lærerarbejdet giver, i de seneste år ført til de restaurative reaktioner: Venstreorienterede lærere har pludselig genopdyrket »faglighed« og »autoritet« som pædagogiske ledelinjer i al abstrakthed – »struktureret pædagogik«, ufordøjjet tilegnelse af narcissisme-teorier så de nedvurderer unge osv. For det andet – og det er jo den *reelle* basis for skuffelsen – betyder en formalistisk didaktisk tænkning at vi overlader den indholdsmæssige reformproces til den kapitalistiske moderniseringskonsekvenser: På den ene side til kapitalistiske kvalifikationskrav som sætter sig igennem via arbejdskraftmarkedet og via herredømmet over offentligheden og »den sunde fornuft«. – På den anden side forvirring og opsplitning i den umiddelbare erfaringshorisont, som kommer ind i den moderne undervisning som element i deltagernes erfaring. Skal disse svagheder overvindes må det pædagogiske oprør mod den traditionelle autoritære formidling af det eksisterende samfunds kulturprodukter, viden og kunnen, føres *igennem* som

en *produktion af alternativ kultur*. Det undervisningsindhold som udgår af deltagernes erfaringer må udmøntes i nye faglige paradigmer, nye tænkemåder og færdigheder, som ikke blot abstrakt udtrykker de lærendes autonomi, men som tendentielt udfolder denne autonomi i tænke- og handlestrukturer på alle livsområder.

Hvis jeg et øjeblik igen må vende tilbage til arbejderuddannelsen og eksemplet med teknologiudviklingen: Det som gør det perspektivrigt – og anskueligt for os andre – er at der her med bryggeriarbejdernes egne, tildels fortrængte – erfarings-elementer og indsigter som råstof og i deres egne sociale fællesskaber organiseres et nyt undervisningsindhold, og en ny tænkning omkring teknologiudviklingen, produktionens økonomiske struktur osv. I første omgang mobiliseres den historiske, defensive solidaritet som politisk-psykologisk grundlag for et forsvar for nogle konkrete interesser *på trods af* en viden og et begrebsapparat som egentlig *gør* dette forsvar temmelig udsigtsløst. I anden omgang har det, som bl.a. den seneste udvikling har vist, ført til en mere offensiv tænkning omkring teknologiudvikling og den faglige interessevaretagelse. Den integrerer forståelsen af kapitalismens teknologiske udvikling som produktivitetsudvikling og arbejdskraftbesparelse med lønarbejderinteressen i at sikre sit udkomme slet og ret. Den faglige organisering og det sociale samvær omkring arbejdspladsen har trods den udvanding og nedbrydning af tilhørsforholdet til disse sociale fællesskaber der er sket gennem de sidste årtiers udvikling i hverdagslivet, formidlet en *kollektiv* erfaringsdannelse. De har omvendt også fået tilført nye perspektiver: Den faglige interessevaretagelse er bredt ud til at omfatte andet end de umiddelbare løninteresser. Det sociale fællesskab som består omkring arbejdet får givetvis også nogle nye kvaliteter ved at det erfares som et handlende fællesskab, med perspektiver på et samfundsmæssigt niveau, og ikke »kun« et hygge- og snakkefællesskab. Bryggeriarbejdernes egne omfattende erfaringer med teknologi – fra dagligdagen – er blevet formuleret og blevet relevant indhold i læreprocesser, bryggeriarbejderne har fået et andet begreb om teknologiudviklingens årsager end det de hele tiden har haft fra fjernsynet, og de har fået en anden forestilling om hvad konsekvensen af den tekniske udvikling

kan blive end det spørgsmål som Fredericia Bryggeri aftegner. Den konkrete kamp om egne interesser har fået et alternativt fremadrettet perspektiv, som konkretiserer den mere abstrakte drøm om et andet samfund hvor ens eksistens ikke er truet af samfundsmæssige kræfter.

Men heller ikke her vokser træerne ind i himlen: Bryggerierne arbejder på produktion af alternativ arbejderkultur, eller fornyelse af den historisk overleverede klasesolidaritet, har (endnu) ikke omfattet formulering af konkrete forestillinger om hvordan arbejdet kunne se ud uden kapitalisterne, hvordan en positiv styring af teknologiens udformning skulle være og hvordan de selv kunne udforme produktionsprocessen og produkterne hvis de havde magten til det.

Jeg drager eksemplet ind i sammenhæng med diskussionen af det som uddannelsesmæssigt er aldeles modsat, nemlig den institutionelt forankrede fagrække, for at fastholde spændvidden i kulturbegrebet, og dermed i indholdsproblemet. På den ene side står den undervisning som afviser deltagernes umiddelbare erfaringer og produktive medvirken til fordel for bestemte døde eller levende kulturprodukter -- fag eller andet. På den anden side det som den progressive pædagogik gerne skulle udvikle sig til: En bevidst bestræbelse på at danne ramme om formuleringen af erfaringer og handleparadigmer som i højere grad udtrykker deltagernes virkelighed og fremtidshåb -- og som derfor repræsenterer *produktion af alternativ kultur*.

Produktion af modkultur

En stor del af den progressive pædagogik, som har formuleret kritikken af undervisningens indhold, har også været forbundet med udviklingen af alternativ kultur uden for uddannelsessystemet, især udviklingen af *de nye mellemag* og de livsformer, samværsformer og kollektive erkendelser som har været produceret indenfor denne kultur, og det har givet grundlag for at formulere konkrete alternative indhold indenfor bestemte fag og bestemte uddannelser: Alle dem som har med samfund, mennesker, kreativ udfoldelse osv. at gøre. De øvrige fag og uddannelser har nok især været berørt af den

formale pædagogiske og didaktiske kritik, dvs. ændrede undervisningsformer osv.

Spydspidsen i formuleringen af en alternativ faglighed og nyt undervisningsindhold indenfor uddannelsessystemet har -- ikke mærkeligt for så vidt -- ligget på universiteterne. Begrebet *fagkritik* blev studenterbevægelsens ord for den kritiske analyse af fagenes måde at *begrube* virkeligheden på, deres politiske og sociale *interesseorientering* og synsvinkel, deres måde at *lade sig bruge* i virkeligheden -- og udvikling af *alternative* måder at forstå den samme virkelighed på, som er mere rigtige og er baseret på andre interesser og perspektiver. »Forskning for folket« og »forskning i arbejderklassens interesser« var parolerne for udvikling af en ny faglighed.⁶ Historisk foregik den temmelig meget i isolation fra det folk og den klasse det appellerede til og søgte at gøre til subjekt for erkendelsen. Men selv om det er moderne at være pessimistisk på 68-generationens og studenterbevægelsens vegne, så mener jeg faktisk, at det har været startpunktet for en udvikling som efterhånden har bragt både en indholdsmæssig udvikling i en række studier og forskningsområder, og en langt mere omfattende konkret vekselvirkning mellem erfaringsdannelse i sociale grupper og indenfor mange livsområder udenfor de akademiske institutioner, og det som foregår indholdsmæssigt indenfor institutionerne.

Men i uddannelsessystemet generelt må man konstatere at det pædagogiske oprør overvejende er forblevet form-orienteret, og at undervisningens indhold har karakter af selvstændigt diggjort pensum, der skal tilegnes på den ene eller anden måde. Der foregår ikke produktion af alternativ kultur, men i bedste fald reproduktion af kultur. Uddannelsessystemet har kun i ringe grad forbindelse med de livssammenhænge hvor der foregår en kulturel produktion: De sociale bevægelser, incl. fagbevægelse og arbejderkollektiv, alternative og eksperimentelle institutioner, osv. -- alle de steder hvor der handles og gøres erfaringer.

Man kan muligvis overvinde de pædagogiske kriser i denne situation gennem en *pædagogisk* modernisering, som bringer virkeligheden og deltagernes erfaringer i spil i undervisningen, samtidig med at man i princippet opretholder eksisterende undervisningsindhold. -- Det forøger ganske givet indlæ-

ringskapaciteten og -lysten, at et givet undervisningsindhold på denne måde bringes i forbindelse med egne erfaringer, og det er både sympatisk og pædagogisk effektivitetsfremmende at læreprocessen antager karakter af en bredere og gensidig kommunikation. På denne måde kan man fremme en mere effektiv formidling af den faglige viden, de færdigheder og de værdier som det bliver stadig mere påtrængende at formidle.

Om en sådan pædagogik bliver et instrument i befæstelsen af det eksisterende samfunds økonomiske og politiske orden, eller den bliver det modsatte: en ramme om demokratisering og udvikling af kritik og alternativer, det er det afgørende spørgsmål som vi må reflektere også teoretisk. Erfaringsbegrebet forbinder det indholdsmæssige og kritiske aspekt af den pædagogiske analyse med det konkrete sociale liv. Det handler om at gøre undervisningen til ramme om en erfaringsproces »fra neden«, et produktionssted for erfaring og handlingsparadigmer, som relaterer sig til de livssammenhænge som deltagerne iøvrigt færdes i, og den lokale og totale samfundsmæssige situation de iøvrigt står i.

På det psykiske niveau drejer det sig om at fantasivirksohed og forestillinger om en anden virkelighed kan ligge i kimform i de erfaringer som er forvist fra den bevidste erfaring og/eller som i hvert fald er marginaliseret. På det sociale plan drejer det sig om at de bevidsthedsstrukturer som aftegner sig som *fag*, som den eksisterende kulturs *kundskaber* og *færdigheder*, samtidig repræsenterer den dominerende offentligheds forståelse af virkeligheden og den eksisterende kapitalistiske virkeligheds kundskaber, færdigheder og praksis. Viden og færdigheder som ikke er funktionelle indenfor den virkelighed, og erfaringer og forståelser af den som ikke er i overensstemmelse med den borgerlige offentligheds organisationsformer findes almindeligvis heller ikke kodificeret som *fag* og dermed heller ikke som *undervisningsfag*. *Fag* m.v. repræsenterer den samfundsmæssige erfaringsdannelse og indebærer samtidig en specifik og systematisk strukturering af erfaring og fortrængning af andre erfaringer.

At hente de fortrængte erfaringsområder frem indenfor undervisningens beskyttede rum, som formuleret indsigt, som fantasier om hvordan tingene kunne være eller som »prøvehandlinger«, udkast til ny virkelighed som det kan lade sig

gøre i nogle arbejdsformer, repræsenterer derfor ikke kun en psykisk erfaringsfrigørelse for deltagerne, men samtidig en social udvikling af alternativ bevidsthed.

Erfaringsbaseret undervisning *kan* derfor være bidrag til udviklingen af *modoffentlighed* eller i sit perspektiv den *proletariske offentlighed*, som Negt/Kluge foregribende taler om.

Eksemplerne i kap. 3 skal også tjene som en pejling af hvilke *analyseniveauer* der skal inddrages i en voksenpædagogik, der ser undervisning som led i deltageres individuelle og kollektive erfaringsproces.

4.3. Indholdet i voksenundervisningen

Indtil nu har jeg i virkeligheden kun gjort to ting: Jeg har forsøgt at indkredse en generel modsætning i en pædagogik på deltageres præmisser, for at få et modificeret grundlag for at komme til det som til syvende og sidst er rammen for dette kapitel: Nogle læreres analyse, planlægning og organisering af læreprocesser. Med afsæt i udviklingen i og kritiken af den pædagogiske tænkning i tilknytning til de mere institutionaliserede/skolemæssige uddannelsesstyper har jeg peget på nødvendigheden af at udvikle alternative undervisningsindhold for at videreudvikle denne kritiske pædagogik. Man kan måske sige at voksenpædagogikken af historiske grunde gør en *genvej* i udviklingen. Det opgør som har fundet sted indenfor børne- og ungdomspædagogikken – teoretisk gennem kritik og nyformulering af didaktikken, og praktisk gennem udviklingen af nye arbejds mønstre der giver plads for både den subjektive og objektive virkeligheds (gen)indtrængen i undervisningen – har gjort det muligt at overtage nogle praktiske erfaringer for hvordan en realitetsnær, erfaringsbaseret undervisning trods alt kan indpasses i en mere institutionaliseret undervisning.⁷ Eksempelmaterialet i kap. 3 viser også at en erfaringspædagogik som teoretisk trækker på tysk arbejderuddannelses tradition, i praktisk-metodisk henseende bygger på danske erfaringer fra projektundervisning, studiekrædsarbejde m.v. – Der er sikkert en del der med en vis ret vil opfatte det teoretiske arbejde med at begrunde og systematisere disse arbejds mønstre som en begrundelse for

at gøre noget som man allerede gør indenfor dele af voksenundervisningen – men bestemt ikke indenfor andre! Voksenundervisning rummer også nogle af de mest traditionelle undervisningsformer, hvor den sorte skole får en sidste genopblomstring.

Der er måske ikke indenfor voksenundervisningen på samme måde brug for opgøret med et *stivnet virkelighedsfjernet* dannelses- og undervisningsindhold – selv om det er under fuld udvikling inden for de mest skolemæssige voksenundervisningsområder. – Til gengæld er der inden for andre områder tale om så meget mere *automatiske legitimationssystemer* omkring indholdet i undervisningen – både den *erhvervsrettede* voksenundervisning hvor indholdet automatisk defineres ved en bestemt erhvervskompetence, og en del af fritidsundervisningen, hvor indholdet lige så uproblematisk defineres ved en *spontan interesse* udtrykt ved et kryds på et i forvejen udarbejdet spisekort.

Derfor er der – med en lidt anden baggrund – også indenfor voksenundervisningen brug for en didaktisk refleksion af indholdsproblemet både i lyset af »funktionelle« sammenhænge – undervisningens funktion er ganske variabel! – og i lyset af deltagerens situation og erfaringsproces. Der er en ironisk sammenhæng mellem noget af det som rejser dette behov, nemlig automatikken, selvfølgeligheden, i indholdsforståelsen, bestemt af en lavere institutionaliseringsgrad – og vanskeligheden ved at bringe det på en didaktisk formel, som bl.a. skyldes mangfoldigheden i undervisningstyper og den anvendelse deltagerne gør af dem.

Jeg vil prøve at differentiere disse betragtninger lidt i forhold til forskellige typer af undervisningsindhold, som spiller en stor rolle i dele af voksenuddannelsen.

Kan de på samme måde frugtbart analyseres i modsætningsfeltet mellem den samfundsmæssige formning af vores praksis og erfaring, og den individuelle og kollektive erfaringsdannelse? Hvilke sociale interesser og modsætninger strukturerer dem indholdsmæssigt?

Jeg vil tage tre eksempler på undervisningsindhold som hver for sig repræsenterer vigtige typer i voksenuddannelse idag, som er karakteristisk forskellige i deres samfundsmæssige funktion og som »kulturprodukter«, og som repræsente-

rer helt forskellige subjektive erfaringsområder. Det er følgende:

- skolefag/videnskabsfag som almen undervisning
- praktisk-tekniske færdigheder som arbejdskvalificerende undervisning
- musiske og kropslige aktiviteter som rekreativ og personlighedsudviklende undervisning.

Det er klart at hver af de tre typer af fag også findes i andre former og med andre funktioner, f.eks. at musikudøvelse kan være erhvervskvalificerende, det samme kan faget matematik, og praktisk-tekniske færdigheder kan erhverves som rekreation. Men de tre konstellationer er karakteristiske og talmæssigt tungtvejende i voksenuddannelserne. Samtidig repræsenterer de den historiske udspaltning og selvstændiggørelse af opdragelses-, uddannelses- og oplysningsfunktioner som gør at begrebet »folkeoplysning« idag mere er en sektorbenævnelse end en indholds-karakteristik. Den udvikling jeg beskrev i kap. 1 – den historiske omfunktionering af voksenundervisningen – var på en gang en opspaltning, og en samfundsmæssiggørelse af voksenundervisningen. De tre typer af undervisningsindhold som her kommenteres har alle historisk været tilstede i folkeoplysningen – dog mest den første og den tredje – integreret i og underlagt en primær politisk dannelses- eller livsoplysningssynsvinkel, defineret ud fra de sociale klasser og kulturer som bar voksenundervisningen. I efterkrigsudviklingen er de blevet tilordnet bestemte samfundsmæssige funktioner, og ikke længere i særlig høj grad eller overhovedet underlagt noget socialt subjekt.

Undervisningsindhold der vedrører en afklaring af ens egen situation og handlemulighederne i den er eksempelvis ret i kap. 3: Den kunne man kalde »politisk dannelse« som tyskerne gør – også dem der ikke er røde – eller man kunne kalde det »folkeoplysning«, »livsoplysning« eller lignende som ville ligge tættere på den danske tradition. Det kan man vel betragte som en grundtype, også i indholdsmæssig forstand, fordi den som indhold har »livet selv« for deltagerne selv. I praksis er den blevet til rest, som kvantitativt beskeden, men kvalitativt væsentlig aktivitet.

Når jeg stiller problemet om de tre karakteristiske typer af undervisningsindhold ud fra et erfaringspædagogisk perspek-

tiv stiller jeg således i en vis forstand spørgsmålet om en generobring af den kollektive erfarings eller den politiske dannelses forrang. Ikke i nogen historisk-retrospektiv forstand – for efterkrigsudviklingen har både ændret betingelserne for kollektiv subjektiv udfoldelse, og gjort voksenundervisning til et massefænomen, på mange måder som udtryk for en ny behovsudvikling og en frigørelse af nye udfoldelsesmuligheder i brede dele af befolkningen. Så når jeg nu går ind i en nærmere diskussion af de enkelte undervisningsindholds *begrænsninger* og *fremmedbestemthed* må man fastholde at det sker ud fra det *pædagogiske* perspektiv at finde frem til betingelserne for at undervisningen kan bidrage til en egentlig erfaringsdannelse, i stedet for at være en overflod af kundskaber, færdigheder og udtryksformer som andre har frembragt, og som den voksne undervisningsdeltager bare skal tillegne sig. Udgangspunktet er at der er tale om reelle behov og reelle bidrag til at opfylde dem – men at spørgsmålet er hvordan disse behov indholdsmæssigt opfyldes: Hvilke erfaringer tematiseres, hvilke blokeres? Hvilke handleperspektiver? Hvilke subjektive og objektive konflikter tematiseres, hvilke forties?

De almene fag

Da de italienske metalarbejdere i begyndelsen af 70'erne fik gennemført en betalt frihed til uddannelse gennem deres overenskomst var det en blanding af alfabetiseringskampagne og politisk skoling som indholdsmæssigt fyldte det ud. Og de italienske arbejdere lagde vægt på at undervisningen skulle foregå i folkeskolernes lokaler og evt. med folkeskolelærere for at arbejderuddannelsen også skulle påvirke den tilbagestående og reaktionære grundskole. Der blev udviklet programmer der i deres karakter svarer til det jeg har beskrevet i kap. 3, og der blev lagt vægt på at udvikle en undervisning der var baseret på arbejderklasseerfaringer. Er den modsætning som de italienske arbejdere stillede, mellem deltagernes erfaringer som retningsgivende for undervisningen, og det offentlige skolesystems prægning af voksenundervisningen, også relevant i Danmark? Hvordan har den konkret udviklet sig?

Det er vistnok alligevel blevet hunden der logrer med halen i både den italienske grundskole og den voksenundervisning som er bygget op indenfor den stadigt udvidede uddannelsesfrihed: En stor del af den udfyldes med noget der svarer til folkeskolens afgangsprøve osv.

Dermed har italienerne på blot 10 år gennemløbet en historie der næsten svarer til den danske arbejderundervisnings i 80-90 år. Den danske folkeskoles faktiske realisering af almindelig skolegang stiller sagen anderledes i Danmark: Af tænkningen er på den ene side af navn og af gavn blevet en *fritidsundervisning*, hvor de fritidsorienterede emner dominerer, og hvor socialt samvær og kreative/rekreative formål er dominerende for deltagerne. Almen undervisning kunne være eksamensforberedende indenfor fritidsundervisningen fra 1959, og fra 1973 har denne gren fået karakter af en selvstændig skoleform administreret af amterne, nemlig forberedelseskurserne. Ligesom i alle andre lande med en hurtig udbygning af skolesystemet og med en omstrukturering af arbejdsmarkedet og kvalifikationssystemet er den kompensatoriske skoleundervisning og en supplerende rekrutteringsvej til sekundær (gymnasial) og tertiær (videregående) uddannelse blevet en uddannelsespolitisk central størrelse. Både for deltagerne og for uddannelsesinstitutionerne er den kompetencemæssige ligestilling blevet et centralt udgangspunkt – og det har i praksis betydet at disse supplerende uddannelsesveje for voksne er kommet til at ligge tæt op ad børne- og ungdomsuddannelserne, og er blevet bundet stærkt til deres eksamenssystem.

Ikke desto mindre er det klart at de almene forberedelseskurser har udfyldt et (fler)dobbelt formål for deltagerne: Nogle har først og fremmest søgt uddannelserne for at få en prøve, andre har benyttet dem som det mest almene voksenudannelsesstilbud, til personlig udvikling og almen oplysning. Og mange har haft sammenflettede, uklare eller kompromiserende motiver.

Uddannelsernes subjektive flertydighed for mange deltagere afspejler – udover naturligvis at en uddannelse på samme tid *kan* bruges forskelligt af forskellige deltagere! – netop den indholdsmæssige mod sætning som italienerne stillede op.

Den almene fagrække knytter sig historisk til det system af

enkeltvidenskaber som er udviklet med det borgerlige samfund, selvom billedet er kompliceret af historiske tilfældigheder og flere arkæologiske lag. De humanistiske fag går tilbage til de nationale borgerskabers udvikling af historisk og kulturel selvbevidsthed i forhold til den *klassiske* europæiske fælleskultur, og orienteringen mod den ny tids stormagter: Imperiemagterne. Naturvidenskaberne formes af det fremvoksende industrisamfunds interesse i naturbeholdelse, som siden er blevet mere og mere matematiseret. Og senest, knap nok aflejret endnu: En ny socialteknologisk samfundsbeskrivelse discipliner, økonomi, sociologi og psykologi. Selve de almene skolefag er naturligvis forskellige i deres indholdsmæssige karakteristik, afhængig af alderstrin men måske navnlig af skoleformens objektive funktion: Dansk i folkeskolen er især et kulturteknisk fag, fordi det drejer sig om formidling af en almen kommunikationsevne for alle samfundsmedlemmer i forhold til skrevne informationer, mens det er et kulturfortolkende fag i gymnasiet fordi det her drejer sig om socialisering af en kommende elite. Noget parallelt kunne man sige om matematik/regning og fysik.

I sin grundstamme afspejler denne almene fagrække en temmelig stabil kundskabskerne, en række af færdigheder og et paradigme for indoptagelse af nye elementer i den almene undervisning som er det borgerlige samfunds grundvidenskab i stærkt fornyet form, og som i sin struktur som *enkeltfag* afspejler den vidensstruktur som er opbygget i det borgerlige samfund.

Og hvad så? – Den borgerlige kultur er jo *vores fælles* kultur. Den må de voksne undervisningsdeltagere også have adgang til.

På et niveau, det kompensatoriske, er det klart at voksne må have adgang til præcis det samme som børn og unge for så vidt som det spiller nogen samfundsmæssig rolle, positiv eller negativ.

Men allerede her stiller det sig som et åbentbart *pædagogisk* problem at de almene fag i den grad er blevet selvfølgeligheder, at de opfattes som i sig selv værdifulde kulturprodukter, at de ikke kræver indholdsmæssig modifikation bare fordi det er nogle andre mennesker de formidles til. Det er ikke et spørgsmål om – som det ofte nævnes – at voksne elever skal

trækkes med eksamensspørgsmål der er møntet på 15-årige – men det dybereliggende problem som i virkeligheden er lige så relevant i børne- og ungdomsundervisningen, at disse fag formidles som værdifuld viden og kunnen i sig selv. Det bliver bare særlig grelt når eleverne er voksne mennesker.

På et andet niveau er problemet at afklare i hvilken forstand de overhovedet er almene? For det er en blanding af noget reelt og en ideologisk besværgelse. Der er grund til at sondre mellem de *kulturtekniske* færdigheder (læsning og skrivning af eget sprog, fremmede sprog, regning og matematik) – de *kulturfortolkende fag* (historie, kunst, litteratur, orienteringsfagene) og de mere *vidensorienterede* dele af fag som fysik, kemi, biologi og geografi.⁸ Den ideologiske besværgelse er mest åbenbar i de kulturfortolkende fag. De formidler en bestemt forståelse af vores fælles historie og et bestemt udsnit af vores kultur (finkulturen, de besiddende og herskendes historie) og fortier helt andre dele af historie og kultur. Det er ganske åbenbart en selektiv, klasse- og elitebåret kultur som gøres almen gennem uddannelsessystemet. Det er imidlertid ikke ret mange år siden dette kulturindhold stod uantastet som almen dannelse. Selvom der indenfor arbejderbevægelsen og indenfor andre sociale klasser og subkulturer fandtes en alternativ historieskrivning og egne kulturelle udtryk slog det i realiteten ikke igennem som anfægtelse af de almene fag. Vi skylder fagkritikken og politiseringen af mellemagene at disse modsætninger er blevet offentlige – at det er blevet en almindelig erkendelse at kultur og historie er noget klassemæssigt og politisk. I de seneste år har kvindebevægelsen føjet et nyt aspekt til denne erkendelse.

Til gengæld har disse fag været forholdsvis rummelige overfor inddragelsen af modkulturerne og modsætningerne i undervisningen. Lokalhistorie, kvindelitteratur, arbejderbevægelsens historie, osv. er indholdsmæssige åbninger overfor undervisningsdeltageres krav på at artikulere modsætningerne i og til det almene i disse fag. Men dermed er de langt fra blevet til optimale redskaber til voksnes erkendelse af sig selv og deres omverden, endsize til en kollektivt autonom tilegnelse af kulturelle og historiske forudsætninger. Deres kundskabsmæssige hovedstrøm, deres værktøj og deres værdimæssige orientering gør stadig at det er på *trods* når disse

fag danner ramme om læreprocesser på deltagernes egne præmisser, og at de mere blokerer end bidrager til deres subjektive erfaring af sig selv som autonome individer, endelige som medlemmer af sociale klasser, subkulturer osv.

Der er brug for at benytte og udvide de muligheder som ligger i de relativt »bløde« fag – både kulturformidlings- og orienteringsfag, til at udvikle undervisningsindhold på deltagernes præmisser. Den mest indlysende udvidelse af disse muligheder ligger udenfor den enkelte undervisers beslutning, nemlig en frigørelse af eksamenskravene, som både vil lette tværfaglig undervisning og en individuel/lokal variation i undervisningens indhold. Men det drejer sig også om en udvikling af den videnskabsmæssige og teoretiske basis for fagene, og om at forbinde kollektive, subkulturelle bevægelser med den akademiske fagkritik. På trods af at der er sket meget f.eks. indenfor historievidenskaben, og med den folkelige og subkulturelle historieopfattelse (»grav hvor du står«, lokalarkiver, bevægelseshistorie) så er det endnu langt fra forbundne kræfter som blot vekselvirker i noget rimeligt omfang. Det har mange årsager – den traditionelle afstand mellem den akademiske venstrefløj og folkelige bevægelser, politiske blokeringer i arbejderbevægelsen og især i Socialdemokratiet, osv. Tænk blot hvis det var muligt at samle voksenundervisernes bestandige underskudssituation mht. inspiration og ressourcer til at følge deres elevers ønsker op, med den tidsressource som repræsenteres af arbejdsløse akademikere og underbeskæftigede kunstnere (og den økonomisk-organisatoriske styrke i et fagforbund, f.eks. SIDs oplysningskampagne). Hvilken formidabel alternativ kulturformidling og historieskrivning. Men det er ikke uden videre muligt.

Disse sammenhænge er på flere måder mere spegede og mindre formulerede indenfor de andre almene fagområder. Lad mig tage naturvidenskabsfagene med særlig blik for fysik/kemi. Det er et fagområde med både rødder i den tidlige naturerkendelse med en stærk akademisk organisation, og en nær tilknytning til industriudviklingen. De er samfundsmæssigt selvlegitimerende, og forestillingen om at det kan lade sig gøre at vide noget på mere end én måde indenfor disse områder findes knap nok den dag idag – på trods af at de

selv betragtet som grundvidenskaber hænger nøje sammen med og er blevet brugt og misbrugt af samfundsmæssige interesser til både folkekære og meget prekære formål. De har som undervisningsfag bl.a. af disse grunde modstået næsten alle krav om at kunne rumme deltagernes erfaringer og subjektive interesser. Det har indskrænket sig til en meget begrænset opdyrkning af orienteringssiderne af fagene, og en mere traditionel populariseringsstrategi hvor fagenes kerneområde *eksemplificeres* ved velkendte og aktuelle fænomener. Fagene fungerer på denne måde på alle niveauer som medproducenter af den teknologiske udviklings og naturbeholderskelsens legitimitet, og i realiteten som en vigtig støttepille i de kapitalistiske herredømmeforhold, både klassemæssigt og internationalt.

Dette til trods for at der også her efterhånden har vist sig en ganske omfattende folkelig erfaringsopbygning og udvikling af alternativ naturerkendelse. Jeg tænker ikke på »kloge koner«, men på en mangesidig miljøbevidsthed, teknologikritik, hobbybetonet teknisk indsigt og på den viden om natur og teknik som knytter sig til praktisk arbejde både i landbruget og en del af industriproduktionerne. Indenfor folkelige bevægelser og subkulturer er denne viden om natur og teknologi ganske veludviklet, og har også spillet en betydelig rolle i *andre* dele af voksenundervisningen, indenfor de folkeoplysende aktiviteter i højskoler, fritidsundervisning etc. Energioplysningen og udviklingen af alternativ energiteknologi er vel det bedste eksempel på at det er lykkedes at forbinde den folkelige viden og erfaring med akademisk og teknologisk udvikling af faglig alternativ-viden, men det er til gengæld et uhyre perspektivrigt eksempel. Men de almene undervisningsfag har ikke fulgt denne udvikling. De orienterer sig ikke mod disse uhyre *almene* problemer som det centrale kundskabs- og problemfelt for fagene, det indgår snarere som krydderier på den faglige grød som man altid har serveret (blød fysik, emneuger, o.l.).

Lad nu være at det ikke er et politisk problem om vand består af ilt og brint. De naturvidenskabelige fags kundskabsopbygning, prioritering og anvendelse giver rigeligt med stof til en undervisningsstrukturering som går ud fra og bidrager til deltagernes erfaring af naturen og naturbeher-

skelsen, med central begrebs- og vidensindlæring som nødvendig bestanddel. Det er netop ikke gjort med »bløde orienteringsselementer« indimellem den hårde udenadslære, ej heller med at niveaudele mellem dem der bare skal have snak og dem som skal lære at tænke og regne – der er brug for omstrukturering af indholdet.

Der er i realiteten også her folkelige erfaringer, og dermed deltagerinteresser, og politiske interesser og modsætninger at bygge på. Det manglende led er først og fremmest en indrefaglig videnskabelig og pædagogisk kritik og videreudvikling af fagene, som kan spille sammen med de uden-faglige interesser.

Jeg skal ikke forsøge at fremdrage flere eksempler – eller postulatet som nogen sikkert vil sige. Det er ikke stedet her at gå ind i en kritik og alternativudvikling som i sin karakter må være enkeltfaglig eller rettere genstandsspecifik. Jeg har kun for den *velvillige* læser villet minde om at de almene fag trods deres almenhed, indgår i en kulturel reproduktion som ofte er *blokerende* snarere end *befordrende* for deltagerens subjektive erfaringsdannelse, og at de som undervisningsfag derfor heller ikke øser af de kilder som denne erfaringsdannelse er både med hensyn til deltagerens viden og lærelyst. Læreren står som formidler af en indholdsstruktur som er et feticheret og interessebestemt kulturprodukt – det *pædagogiske* problem. Han forsøger at manøvrere sådan at deltagerens erkendelsesinteresser og erfaringer trods alt kan bruges til at sikre den nødvendige indlæring af dette produkt, i stedet for at gå ind i en fælles bearbejdning af deltagerens virkelighed og subjektive erfaring af den og derigennem afprøve fagets, den etablerede kulturs, bærekraft – det er det *politiske* problem.

Praktisk-tekniske færdigheder som arbejdskvalificerende undervisning

Praktisk-teknisk undervisning med arbejdskvalificerende sigte er et af de seneste årtiers store vækstområder i voksenundervisningen. Først og fremmest indenfor arbejdsmarkedssuddannelserne og den virksomhedsorganiserede joboplæring. Den sidste type er klart defineret af umiddelbare behov i

virksomhederne i forbindelse med jobskift, ny teknologi osv. og jeg har i kap. 1 beskrevet arbejdsmarkedssuddannelsernes udformning ud fra efterspørgsel på arbejdskraft. Selv om der er sket en vis institutionalisering af uddannelsen er der tale om at det praktisk-tekniske indhold i uddannelserne stadig defineres i mindste detalje ud fra aktuel kvalifikationsefterspørgsel, og ikke ud fra et langsigtet personkvalificeringsmål. Indholdet i uddannelsen defineres, ikke mindst hvad angår de praktisk-tekniske færdighedsaspekter, ud fra en tankegang om at uddannelsen skal være en modelmæssig efterligning af den aktuelle og specifikke arbejdssituation. Det er en temmelig primitiv didaktik, som har to afgørende svagheder:

Den ene er det som ligner andre uddannelsesområder mest, nemlig at den sætter den pædagogiske proces i en håbløs situation: Alt er fastlagt på forhånd, det subjektive element i læreprocessen er næsten helt elimineret. Når der faktisk alligevel læres og arbejdes hænger det sammen med deltagerens tvangsmæssige og psykologiske accept af den virkelighed som uddannelsen efterligner – den aktuelle jobudformning – og deres accept af at det er på den måde man bliver god til at udføre det (at det sidste er forkert ændrer ikke noget ved at det fungerer som motiv for deltagerne og lærerne).

Den anden svaghed ved denne didaktik er at det er en meget konservativ og meget begrænsende overførsel af en bestemt udformning af arbejdet som lægges til grund. Det er end ikke en velforstået arbejdsgiverinteresse. – Selv om den ikke er så entydig er det også en generel arbejdsgiverinteresse at arbejdskraften bliver i stand til at overtage nye og ændrede arbejdsfunktioner, og formentlig også at de i øget omfang bliver i stand til at overskue og forstå teknologiudformningen, og udvikler beredskab til ændringer i teknologi og organisation. Når arbejdsgivermagten over denne type oplæring hidtil er blevet brugt til at *begrænse* kvalificeringen hænger det nok ikke kun sammen med uvidenhed, men også med at det er vanskeligt at udvide kvalifikationssigtet uden samtidig at øge det subjektive moment i læreprocessen. Begge dele indebærer en risiko for den disciplinering som er indbygget i det stærkt opdelt, begrænsede og underordnede arbejde som kendetegner de fleste arbejdes funktion i industrien og store dele af servicesektoren.

Det er måske mindre indlysende at der her er tale om et undervisningsindhold som er det bestående samfunds kulturprodukter, end det er når vi taler om de almene skolefag – i hvert fald ville man måske ikke bruge disse ord. Den *rigide* formidling af kvalifikationer til den teknologi og arbejdsorganisation som vores kapitalistiske samfund har udviklet, er ikke desto mindre formidling af et kulturprodukt. Der er et pædagogisk problem i at formidle noget på forhånd fastlagt. Men det beyder også at deltagernes faktiske erfaringer med arbejdet – deres kendskab til materialer, teknikker og social organisering som de bærer med sig som en meget vigtig arbejds kvalificering uden hvilken ingen produktion var mulig – hele tiden bliver delvis kanaliseret ind i og anvendt under en produktions- og arbejdsorganisation som kan bruges i det bestående samfund, delvis blokeret/aflårt under kravet om at skulle fungere under den.

– Samtidig afskæres deltagerne fra at benytte uddannelsen til at formulere ideer og fantasier om alternative produktionsmåder, teknologier og kooperationsformer, endside at afprøve dem i praksis. En uddannelsessituation muliggør kun i begrænset omfang en praktisk afprøvning af alternative produktionsmåder – der ville kun være tale om at man kunne afprøve ændringer indenfor rammerne af en bestående teknologi og indenfor rammerne af enten de bestående markedsforhold eller en statsligt sikret »kunstig« økonomis modelbetinger.

Det sidste først: Der findes masser af kunstige økonomier under kapitalismen, i en vis forstand findes der ikke andet. Samspeilet mellem national og international markedsregulering, statsintervention i en række af produktionsbetingelserne og omfattende direkte statssubsidieringer af hele brancher (skibsbygning, våbentechnologi, bygge- og anlægsvirksomhed m.m.fl.) gør en økonomisk kuvøseproduktion helt sædvanlig, selvom det naturligvis må medreflekteres. De *politiske* betingelser er ikke tilstede, og kan kun tilvejebringes enten fordi modsætningerne i kapitalens kvalifikationsinteresser bliver tilstrækkelig store og/eller gennem en betydelig styrkelse af fagbevægelsens og andre reformkræfters ønske om det.

De begrænsninger som sættes af en bestående teknologi viser tydeligt at der netop er tale om at viderebringe et kul-

turprodukt, som produceres på det eksisterende samfunds betingelser. Teknologiudvikling foregår i kapitalistisk regi, og gennem en ekstrem arbejdsdeling mellem håndens og åndens arbejde. Ud af dette kommer maskiner, arbejdsorganisation og det specifikke kvalifikationskrav til den »menige« arbejder. Undervisnings opgave er at formidle dette delprodukt. – Arbejderne skal lære at *betjene* maskiner, skal lære at udføre *bestemte* arbejdsoperationer, skal lære om *bestemte* materialers egenskaber så det tilgodeser nødvendig håndterings- og økonomiserings-kunnen osv., de skal lære kvalitets- og sikkerhedsnormer godt nok til at kunne sendes ud på en arbejdsplads. Altsammen nyttige kundskaber og færdigheder til et meget snævert jobområde, hvis indhold og rammer er bestemt uden for arbejdsprocessen, og ikke behandles i undervisningen.

Man kunne forestille sig en anden teknisk kvalificering, som lagde vægt på en bredere og mere grundlæggende teknisk indsigt, på kendskab til principper for arbejdstilrettelæggelse og maskinanvendelse, som diskuterer hvilke hensyn der skulle tages og rent faktisk bliver taget ved forskellige udførelser osv. En sådan undervisning ville også kunne inddrage de produktionserfaringer som deltagerne allerede besidder samtidig med at den formidle supplerende viden og redskaber til at videreudvikle denne erfaring, til at løse erkendte problemer og formulere nye problemer. Man kunne kalde en sådan uddannelse *polyteknisk*, uden deri at lægge en kopi af det uddannelsessystem som vi kender fra DDR m.fl. lande, fordi det så vidt jeg har set det beskrevet ikke har meget at lade de kapitalistiske lande høre med hensyn til arbejdsdeling. Perspektivet i en sådan polyteknisk bestemmelse af uddannelsens indhold ville være at mindske arbejdsdelingen mellem håndens og åndens arbejde på det tekniske område, og at udvikle en Kooperation på arbejderens erfaringsgrundlag.

I praksis kunne en sådan undervisning kun tænkes gennem et samspil mellem en ændret arbejdsorganisation, en ændret uddannelsesform og udvikling af alternativ teknologisk ekspertise. I en sådan situation ville arbejderens erfaringer være en ressource, deres fantasi og kreativitet en nødvendighed for produktivitetsudviklingen og der ville ske en lang-

sigtet radikal kvalifikationsforbedring. Jeg kender kun få eksempler på arbejdstyret virksomhedsorganisation (i Jugoslavien og i nogle baskiske kooperativer) hvor dette *ikke* er kombineret med en accept af teknologisk tilbageholdenhed og/eller lavere levestandard.

Der findes jo også udviklinger af alternativ teknologi, som i højere grad inddrager producenter og brugere i udviklingen og/eller vedligeholdelsen af den, dog nok mere bestemt ud fra f.eks. miljøhensyn, ressourcehensyn eller brugervenlighed, end forsøg på at mindske arbejdsdelingen i produktionen. Det er bare stadig en dråbe i havet. I den forstand er den kapitalistiske formning af indholdet i den praktisk-tekniske arbejds kvalificering solid nok.

Men dens naturovs-agtige karakter reproduceres også ideologisk gennem den undervisning som gives. Det at man aldrig i undervisningens relativt beskyttede ramme får lejlighed til at tænke over eller prøve om tingene kunne være anderledes – eller blot verbalt får lejlighed til at diskutere det! – gør sit til at det forekommer naturligt at indordne sig under den sociale tvang som hedder kvalificering til det en gang givne lønarbejde. I det omfang arbejderne ytrer lyst til mere almene indsigter, bredere kvalifikationsmål osv. bliver dette kanaliseret enten over i et karriereforsøg indenfor arbejdsdelingens hierarki: Teknisk mellemuddannelse, værkførerjob med tilhørende kursusaktiviteter – eller det bliver skilt ud som et ønske om almene fag uden forbindelse med det tekniske indhold. Det er ikke mærkeligt at det ikke lykkes for ret mange arbejdere at trække nogen forbindelse mellem en kritisk holdning til eller angst for teknologiudviklingen, og forestillinger om alternativer til den. Et af de centrale træk ved de eksempler på teknologiplysning blandt bryggeriarbejderne, som jeg beskrev i kap. 3, var netop at heller ikke de når frem til at formulere offensive forestillinger om hvordan en alternativ teknologi og arbejdsorganisation kunne se ud.

Derfor er det fantastisk vigtigt at fastholde at det både er et stykke pædagogisk udviklingsarbejde og udvikling af alternativ faglig viden der skal til, før der overhovedet rejses *krav* om en anden og mere perspektivrig praktisk-teknisk arbejdsderuddannelse.

Fagbevægelsen har ikke tematiseret dette problem i nogen nævneværdig grad – politisk oplysningsvirksomhed og erhvervsmæssig efteruddannelse er for det meste af fagbevægelsen to helt forskellige ting. Man kan håbe at de begyndende alliancer mellem den alternative teknologiske ekspertise som er udviklet omkring energiteknologien, miljøproblemerne m.v. – og fagbevægelsen kan være starten til en sådan udvikling. I det små kan undervisningsforsøg med produktionsorganiseret uddannelse, alternativ produktionsorganisation o.l. bidrage til at flere mennesker overhovedet kan forestille sig et alternativ.

Musiske og kropslige aktiviteter som rekreativ og personlighedsudviklende undervisning

Visse former for kropslig udfoldelse har spillet en ganske stor rolle både i højskolen og i folkeoplysningen iøvrigt – sang, gymnastik, osv. Det var en del af en relativt disciplineret, rituel fællesskabsform, som utvivlsomt også har været en del af det pædagogiske grundlag for videbegæret og dynamikken i læreprocesserne. I aftenskolen har den kropslige udfoldelse især været knyttet til de manuelle, kreative fag: Håndgering, husflid/sløjd, syning osv. Efterkrigstidens fritidsundervisning har givet disse aktivitetstyper en helt anden karakter end de havde før. På den ene side er fagene blevet decideret fritids- og rekreationsorienterede. Reproductive og nyttebetonede aspekter er der vel endnu, men absolut trængt i baggrunden: Det er vores fornøjelse, personlige udvikling og udforskning af nye aktivitetsformer som står i forgrunden. For det andet er det blevet de professionelle kunstneriske og skabende fag, som er blevet grundlaget for indholdet i en række fag – i stedet for de småborgerlige erhvervs- og husholdningsfagkundskaber. Også kropsudfoldelse i form af gymnastik, afspænding, yoga osv. har fået et professionelt terapeutisk eller uddannelsesmæssigt grundlag. De to ting afspejler den samme grundlæggende samfundsmæssige historie, nemlig at kreativ og kunstnerisk aktivitet – som nok har været professionel lige fra hofnarrens og trubadurens tid – er blevet en selvstændig og omfattende sektor, og at vi gennem deltagelse i kreative og kropslige aktiviteter, især i fritidsun-

dervisningen, henter professionel assistance til at udnytte de frirum som arbejdstidsnedsættelse, lettere fysisk belastning og bedre levevilkår har givet – og til at kompensere for de mangler i fysisk udfoldelse og kreative muligheder som hverdagslivet rummer.

Det ligger i det socialisationsteoretiske grundlag som erfaringsbegrebet knytter sig til, at den disciplinering af kropslig udfoldelse, og fastlægning af kreativitet og fantasi i bestemte sociale (præstations)mønstre efterlader ikke-socialiserede fantasier og erfaringer med hvad man kan, som i vores kulturs ekstreme kropsuntertrykkelse måske alene erkendes intuitivt, kropsligt og ikke-verbalt. Der ligger altså i selve den erobring af kroppen til andet end arbejdet som en stor del af fritidskulturen i virkeligheden handler om, nogle muligheder for at gøre erfaringer virksomme som ellers ikke har noget sted at være, eller som kun har kunnet udfolde sig i ekstremt privat form, i seksualitet o.l. – eller i socialt marginaliseret form, i kunstudøvelse o.l.

Så langt, så godt. Spørgsmålet er om ikke den fritidskulturelle orientering i denne type af aktiviteter samtidig er deres indpasning i et samfundsmæssigt skema hvor de er ganske harmløse. Hvor den sociale betydning af dem reduceres til rekreation, mens kravet om at vores arbejdsliv skal indrettes så vores kreative evner kan komme til udfoldelse og så vores krop også kan fungere som en helhed dér, bortfalder. Der er noget dybt komisk eller tragisk i at kroppens befrielse i arbejdet bliver til en folkesundhedstruende ensidig belastning som må modvirkes gennem en fysisk aktiv fritidskultur med professionel bistand.

Nu vil man et fornuftigt menneske nok sige: OK, men det er – uanset det moderne hverdagslivs paradokser – godt at folk bruger deres krop og udfolder sig kreativt. Og når det kommer til guitar/spil/afspænding/gymnastik/yoga, så er det dog guitar/spil/afspænding/gymnastik/yoga. Den overordnede funktion af voksenundervisningen kan ikke ødelægge undervisningens indhold og dettes (krops-)frigørende potentialer.

Det er jeg ikke så sikker på, uden at jeg dog mener at der er nogen generel opskrift på hvordan kreativ og kropslig aktivitet kan være en del af en erfaringsproces, der peger ud over

det aktuelle hverdagslivs begrænsninger. Det er spørgsmål som kun kan besvares i forhold til det enkelte aktivitetsområde, men bare for at antyde tankegangen:

– Kan man i dit fag/aktivitetsområde forestille sig at man tematiserer de restriktioner og ensidigheder i deltagerens hverdagsliv som deltagelsen i fritidsundervisningen kompenserer for?

– Kan man i dit fag forestille sig kombinationer af praktisk udførende aktivitet med det moment af færdighedsoplæring som ligger deri, og et mere kulturhistorisk element som belyser ikke blot fagets eller produkternes historie, men deres indlejring i menneskers og grupperes selvforståelse – altså deres historie som udtryksform før de blev fritidsformøjelse for de mange?

– Er der i dit fag mulighed for at knytte forbindelse til organiserede aktiviteter i »det virkelige liv« (idrætsforeninger, musik- og sangforeninger)?

– I hvilke former kommer de behov for leg, kreativ aktivitet, fællesskab osv. som indgår i dit fag til udtryk i hverdagen – når folk altså ikke udfolder sig specielt kreativt?

– Kan man indenfor fritidsaktiviteten også udvikle modeller for andre omgangs- og samværsformer som har perspektiver for andre sider af folks liv – arbejde, politisk aktivitet, venskabeligt samvær osv.? – og kan de færdigheder som indgår i dit fag konkret anvendes? Fager undervisningen sigte på dette?

– Hvilke blokeringer har almindelige voksne mennesker overfor den type aktivitet som du underviser i? – Hvordan påvirker det deltagelsen? Gør du noget, eller kan man gøre noget for at åbne for bearbejdning af disse blokeringer, og for deltagelse i denne type aktiviteter overhovedet?

Disse og andre spørgsmål om hvordan undervisningen i kreative emner og kropsudfoldelse kan tematisere ghettoisering af en vigtig side af menneskelige udfoldelsesmuligheder og af frihed overhovedet til en særlig fritidskultur, om ghettoen kan bruges som ramme om en utopisk, alternativproducerende virksomhed må også kunne forbindes med konkret indhold i den enkelte undervisningssituation, selvom det ikke er muligt at formulere generelle strategier, på tværs af deltagergrupper og emneområder. Men der er også oven i den

sociale/sektorielle ghettoisering en intellektuel: Vi betragter enten kropslige og kreativt-musiske aktiviteter som noget lidt ekstravagant, som en forsikring på tilværelsen, som under lønarbejdet logisk knytter sig til fritiden – eller vi absoluter dem som en særlig høj og intens form for menneskelighed, som frihedens kongevej. Til den sidste kategori hører nok et mindretal, af udøvende kunstnere, kunsthåndværkere, formnings-pædagoger m.v. (– men ikke idrætsundervisere o.l.). I de sidste 10-15 år har vi set en opblomstring af kropsbevsthed og kropsdyrkelse, der har været med til at sætte gang i fritidsundervisningen, og der er nok også her tale om en tendens til absolutering af den kropslige aktivitet som en frigørelsesstrategi i sig selv.

Jeg synes at denne udvikling som pludselig har rokket ved den sociologiske henvisning af »det kreative musiske« og idræt/kropsbrug til et marginaliseret hjørne, er fantastisk vigtig og spændende, og et af de områder hvor den faktiske frisætning af fysisk og psykisk energi i efterkrigstiden giver en umiddelbar forbedring af levevilkårene. Men det fritager os ikke for – tværtimod skærper det kravet om – at gå ind i en genstandsspecifik debat af hvad det er disse aktiviteter og undervisningen i dem gør for os, hvordan de kan omsættes i en frigørelse som rækker længere end til velbefindende i fritiden.

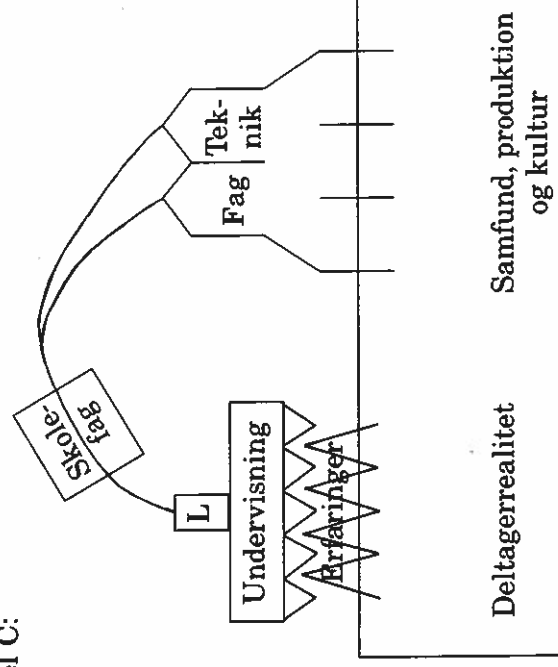
Til denne debat mener jeg erfaringsbegrebet er egnet til at holde sammen på perspektivet og niveauerne i den subjektive udfoldelse, men jeg vil specielt pege på et aspekt som man kunne kalde prøvehandlingen eller eksperimentet. Det er en måde at gøre erfaringer som kun er mulig under særlige betingelser. En række af de kropslige og kreative aktivitetsområder er blokeret af så *tidlige* og så *grundlæggende* indskrænkninger i det enkelte individs socialisationsproces, så de ikke folder sig ud gennem den blotte objektive mulighed i form af fritid og aktivitetstilbud. *Undervisning* repræsenterer i denne sammenhæng en samfundsmæssig og individuel psykologisk legitim ramme for afprøvning af nogle sider af sig selv, som der ikke er plads til i en etableret identitet og selvforståelse, som også har en masse forsvarsmekanismer overfor de bevidste og ubevidste ensidigheder/restrictioner på denne identitet. Og her kommer så erfaringsbegrebet ind:

For det som kendetegner det moderne hverdagsliv er jo netop at nu kan der godt blive plads til dem i dagligdagen, som en »lomme« eller handlingsrutine ved siden af de andre. Men det *erfaringsstab* som denne udskillelse livshistorisk repræsenterer bliver ikke indhentet ved at føje endnu et element til den lange række af segmenterede aktiviteter, som vi skal nå i vores hverdag. – Tværtimod forøger det blot den fond af muligheder/nødvendigheder som hverdagsbevidstheden, i Leithäusers forstand, næres af, uden væsentligt at mindske den livsangst og den subjektive underskudssituation som er dens psykiske grundlag.

Opsummering om undervisningsindhold

De tre eksempler er på et abstrakt teoretisk niveau formidlinger af den eksisterende kultur, men med vidt forskelligt sigte og vidt forskellige konsekvenser. I en vis forstand virker de alle tre blokerende for deltagerens erfaringsproces, og fungerer som en kulturel undertrykkelse af deltagerens subjektivitet, hvad der i sig selv sætter læreren som en lus mellem to negle. Jeg har prøvet at illustrere det med model C uden at der dog skal lægges alverden i det.

Model C:



En konsekvens der kan drages på alle tre konkrete eksempler er nødvendigheden af at udvikle alternative indhold og at kritisere både undervisningsindhold og de fag – kundskabsområder og praksisområder – som ligger til grund for det. Men så hører fællestrækkene også op. Både mht. mulighederne for at gøre dette, og de betingelser det skal ske under. Jeg har prøvet for hvert af de tre eksempler at pege på hvordan en undervisning der tager udgangspunkt i deltageres subjektive erfaring kan indgå i »produktion af modkultur«, altså udvikling af alternativ praksis, tænkning og samkønsformer på samfundsmæssigt plan.

For dem af os som er lærere eller lignende er opgaven at udvikle en undervisning hvis indhold *ikke* kun er den ene eller anden færdige form for viden eller kunnen – men hvor selve undervisningssituationen er en produktionsproces med deltagerne som hovedpersoner.

Derfor er det næste vi skal beskæftige os med deltagerne og deres erfaring. Måske er det i virkeligheden det første, men jeg så en fremstillingsmæssig pointe i at få det samfunds-kabte i indholdsproblemet ind først – bl.a. fordi *det* også er en vigtig forudsætning for deltageres interesse i undervisningen.

4.4. Deltagerne i voksendervisning *Deltageres erfaringsfelt*

Det er en afgjort dyd at møde sine undervisningsdeltagere med åbenhed og uden alt for faste opfattelser af hvem de er, hvad deres interesser er, hvor de vil hen med læreprocessen osv. – Men det er til gengæld ikke nogen begrundelse for at det er godt ikke at vide noget både om deres situation og deres muligheder, og om deres måde at forstå dem på.

I undervisningen af bryggeriarbejdere har vi for så vidt angår deres arbejdsmæssige situation og efterhånden også deres opfattelse af denne været meget mere udrustede med forhåndsviden end man vil være i stand til i det store flertal af undervisningssituationer. Det har to årsager: Den ene er at vi har arbejdet kollektivt og organiseret over en længere periode, og i samarbejde med deltagerne selv. Den anden er, at

projektet hele tiden har haft den dobbelte karakter af undervisning/oplysning og forskningsprojekt, som har gjort at der har været indlagt faser af systematisk vidensindsamling, vidensbearbejdning og teoretisk refleksion, som ikke udsprang direkte af undervisning, forberedelse eller evaluering.

Også uden en sådan omfattende vidensopsamling og bearbejdning er det muligt at gøre sig nogle overvejelser over deltagerens situation, og undervisningens mulige placering i erfaringen af den.

Det mest grundlæggende udgangspunkt for os har været at deltagerne befinder sig i en *modsætningsfuld* situation, og at de selv forsøger at handle i denne situation. Det behøver ikke at være en »rationel« handling ud fra en »korrekt« bevidsthed om situationen, men der er altid en rationalitet i både bevidsthed og handling. Både læringsinteresser og -blokeringer knytter sig til denne subjektive rationalitet.

Jeg har i kap. 2 forsøgt at fremstille nogle hovedkonturer i udviklingen af disse modsætninger i den voksnes livssituation som den ser ud idag. Disse konturer mener jeg kan tjene som orienteringsramme, når man vil forstå hvor en given gruppe voksne befinder sig objektivt og subjektivt, og dermed hvilken erfaringsammenhæng en undervisning går ind i.

Det er *lønarbejdet* som udfolder livsform – hvor marxismens forståelse af forholdet mellem kapital og lønarbejde som et udbyttningsforhold er forudsat – det er *opdelingen* i livssfærer med uforenelige tidsrytmer og meget forskellige udfoldelsesformer – det er *opløsningen* af det umiddelbare sociale liv i urbaniserede samfund, med en samfundsmæssiggjort bevidsthedsindustri og behovsformning som samtidig intensiverer det i en anden form – det er den *kulturelle* og *socialt frigørelse* som giver nye muligheder men også stiller enormt øgede krav til den subjektive erfarings- og handleevne – osv.

Disse udviklingstræk som særlig fremtræder i efterkrigstiden har skærpet et forhold som er alment i et kapitalistisk varesamfund: Vores virkelighed fremtræder allerede på forhånd for os i bestemte strukturer som gør at umiddelbar erfaring er uundværlig, men også utilstrækkelig.

De samfundsmæssige sammenhænge mellem forskellige livsfunktioner er usynlige – livsfunktionerne bindes samfundsmæssigt sammen af enten markedet (produktion/kon-

sumtion) eller af et bureaukratiseret statsapparat (sammenhængen mellem forskellige reproduktionsfunktioner). Den subjektive sammenhæng mellem forskellige livsfunktioner er der måske slet ikke, eller den er i hvert fald oftest overskygget af hverdagslivets rutinisering og tvangsmæssighed: Hvem har øje for den subjektive sammenhæng imellem deres deltagelse i forældremøder i vuggestuen, deres deltagelse i jazzgymnastik eller yoga i aftenskolen, og udviklingen af deres daglige job som loddedame i metalindustrien. De er der bare, hver for sig, som handlingsparadigmer man kan tage på sig – som man muligvis også kan udfolde sig subjektivt igenem, men den indre sammenhæng i denne subjektivitet er knapt synlig. Og den objektive, historiske sammenhæng mellem dem er i hvert fald usynlig.

Erfaringsprocessen *kan* ikke være umiddelbar – den kræver formidlet kundskab, som giver os tilgang til alt det vi ikke oplever og ser i vores hverdag men som alligevel hører med til den realitet vi må kende – og den kræver begreber og strukturer som gør det muligt at erkende de sammenhænge som ikke umiddelbart er synlige, eller som direkte usynliggøres af virkelighedens fremtræden (Marx kaldte det »objektivt skin« eller »Verkehrung«).

Uddannelse som erfaringssupplering

Den principielle ugenemsigtighed i vores virkelighed har desuden fået en måske mere indlysende drejning: Vores afgrænsede berøringsflade med denne realitet er gennem samfundsmæssiggørelse af en lang række processer og skærpet arbejdsdeling blevet endnu snævrere. Vores kendskab til fortidige og fremmede samfund og kulturer er ikke blevet mindre absolut set, men er nok blevet det relativt. Behovet for at supplere et på forhånd afgrænset objektivt erfaringsfelt med *kundskab* om genstandsområder som ligger uden for dette erfaringsfelt, og behov for *erkendelsesredskaber/teori* som gør det muligt at begribe ikke umiddelbart gennemsigtige sammenhænge er med denne udvikling blevet centralt for de fleste mennesker. Hvor det tidligere har været børn og unge som var afskåret fra at gøre erfaringerne med deres egen realitet konkret sanseligt, der er det nu også blevet voksnes vilkår –

og dermed har de også fået et behov for formidlet erfaring gennem medier og undervisning.

Dertil kommer at det er folk selv, der får den idé eller det behov at skaffe sig viden og kundskab der rækker ud over det umiddelbare erfaringsfelt. Den opfattelse af den moderne erfaringsdannelse som jeg har ridset op i kap. 2 indebærer at det er en del af den senkapitalistiske udvikling at *flere* og *sociologisk set nye* grupper af mennesker både tvinges til og selv udvikler behov for at blive klogere udover deres umiddelbare erfarings grænser. Det er ikke alle uddannelsesbehov som er påtvunget eller tilskyndet af udviklingen eller af uddannelsesoptimisters omsorg, jvf. blomstringen i den frivillige voksenundervisning og den store del af forberedelseskursernes elever som primært søger personlig udvikling og afklaring. Det almene videns- og erkendelsesbehov får ofte sit konkrete udtryk fra deltagernes faktiske situation – det er ofte på forhånd segmenteret og rettet i forskellige retninger, bestemt af deltagernes situation og ikke mindst kulturelle og livshistoriske forudsætninger. Nogle kvinder starter tøvende på FA (svarende til 8. kl.), andre på HF, atter andre udtrykker »det samme behov« ved at gå ind i nogle fritidsundervisningstilbud og nogle mænd gør det ved at ønske »almene fag« i specialarbejderuddannelsen. Det kan have konsekvenser også for undervisningens mulige subjektive funktion, fordi det betinger nogle specifikke, og på forhånd stærkt afgrænsede kundskabsområder, som deltagerne orienterer sig imod – samtidig med at det udmærket kan være en temmelig almen læringsinteresse der kommer til udtryk. Holder man sig klart, at uddannelsesinteressen på en gang er *reaktiv* og et udtryk for *subjektiv* handling kan en konkret beskrivelse af en given deltagergruppes faktiske situation og erfaringsfelt sige en del om hvilken rolle en bestemt undervisning, bestemte fag osv. kan spille for dem. Men den umiddelbare erfaring kan ikke bare *suppleres* og forøges, endelige *korrigeres* og forbedres gennem målrettet undervisning uden at det lærende objekt viser sig som subjekt med sin egen modstand og erkendelsevilje. Det er en ofte uigennemskuelig cocktail af den *nysgerrighed* og *vilje* til selv at forme sin læreproces, som er bestemt af udviklingen af nye behov, og *afværgereaktioner* overfor det at få forstyrret en etableret forståelse

og de dertil knyttede handlingsmønstre – en afværgereaktion der er ganske nem overfor kundskabsformidling der ligger fjernt fra den umiddelbare erfaring, men som bliver desto stærkere, jo mere den griber ind i den umiddelbare erfaringsfelt.

Det er uomtvisteligt at de seneste årtiers udvikling på godt og ondt har gjort nødvendigheden af en *middelbar*, formidlet erfaring til et grundvilkår for alle, og at dette vilkår bl.a. men langt fra udelukkende kanaliseres ind i ønsket om undervisning. Men det er ligeså uomtvisteligt for mig at den *vigtigste* ændring i denne situation er de ændrede betingelser for at overskue og handle i sin egen situation – for at *gøre erfaring*. Det er kombinationen af den ændrede objektive situation og den ændrede subjektive situation som strukturerer voksnes uddannelsessøgendes læreinteresse og dynamikken i læreprocesserne. Det er den grundlæggende »deltagerforudsætning«.

Som i kap. 2 vil jeg inddrage psykoanalytisk inspirerede socialisations- og subjektivitetsforståelser som »søgemodel«. Den subjektive håndtering af den forhåndenværende virkelighed er grundlæggende et forsøg på at etablere et »kompromis« mellem subjektive »behov«, driftstilskyndelser, og aktuelle livsbetingelser. Derfor forholder vi os subjektivt altid på en gang *offensivt* omformende overfor denne *realitet* – vi handler efter egne behov – og *defensivt* omformende på *vores egen bevidsthed* og *psyke* – vi rationaliserer og harmoniserer i forhold til manglende handlemuligheder. »Hverdagsbevidstheds«-teorien har ikke meget blik for det offensive element, men mest for indordningen af bevidstheden og følelser i de aktuelle handlingsrutiner ramme. Dette arbejde med at etablere en subjektiv anvendelig bevidsthed om – at erfare – den aktuelle virkelighed sker i forhold til psykodynamiske strukturer som er livshistorisk grundlagt i den tidlige socialisationsproces.

Socialisation kan ses som en livshistorisk erfaringsudvikling hvor vi finder ud af hvordan virkeligheden er skruet sammen, hvilke handlemuligheder vi har og hvilke behov vi har (driften er der, dens udtryk udvikles livslangt, og er noget vi stadig skal lære at kende på ny). Denne erfaringsproces

indebærer en stadig gentagende afprøvning og udvikling af en ny erfaring – i princippet. For socialisationsprocessen af sætter også forsvarsmekanismer, som *blokerer* en sådan afprøvning og ny læring, og som bl.a. »indespærrer« en række spor af andre, angstfremkaldende behov og andre »udkast« til erfaring end dem som faktisk udvikles. Forsvarsmekanismer kan ses som en slags »forstenede« læreprocesprodukter – de udtrykker en reel erfaring i en bestemt livshistorisk situation, men de forhindrer undersøgelsen af denne erfaringsgylighed i en ny situation, der ligger livshistorisk senere og i nye omgivelser. Disse blokeringer binder masser af psykisk energi og udøver mere eller mindre *tvang* overfor vores aktuelle handlings-, følelses- og bevidsthedsmuligheder. Når det bliver for galt opfattes det som et problem – man underkaster sig måske psykoterapi, og i heldige tilfælde opløses nogle af disse forsvarsmekanismer – og en masse psykisk energi sættes fri.

Niveauer i læreprocesser

Rutinisering af hverdagslivets praksis og rutinisering af bevidstheden er så at sige det »normale« niveau af stivnen i denne erfaringsproces. Her er der tale om en *relativ* funktion: Forsvarsreaktioner kan blokere for nogle erfaringer fordi de er angstprovokerende og/eller ikke lader sig integrere i en persons selvforståelse eller handlingsregister – men der kan også ske en bearbejdning af disse livshistoriske forsvarssystemer, og en genopdagelse af nogle af de fortrængte »udkast« til erfaring gennem mødet med nye livsbetingelser og handlemuligheder.

Læreprocesser i hverdagen og i undervisningssituationer kan finde sig på forskellige niveauer i denne erfaringsproces, og have en forskellig rækkevidde for den lærende selv.

Man kan lære ting udenad eller mekanisk uden at det overhovedet integreres i personens erfaring, og uden at det har nogen konsekvenser for personen. Man taler undertiden om *parallelisme* og mener dermed at en bestemt viden og kunden har sit eget spor som aldrig krydser resten af personligheden. En sådan indlæring foregår i stor stil i skolen – den er ikke særlig effektiv, og er ikke særlig vejrbestandig.

I den helt modsatte ende kan man finde læreprocesser som er stærkt personlige og kan have konsekvenser på samme niveau som terapi: At de berører psykiske strukturer som er grundlagt i den tidlige socialisation. Sådanne læreprocesser foregår næppe i undervisningssituationer eller med undervisning som primært grundlag. Diskussionen om afgrænsning mellem undervisning og terapi er sådan set forståelig nok når pædagoger forsøger at forholde sig realistisk analyserende til deltagerens psykiske investeringer i undervisning og læring. For der kan være tale om at dybdepsykologiske strukturer overføres på undervisningen og på læreren. Det kan heller ikke udelukkes – og skal heller ikke modarbejdes efter min mening! – at deltageren *bruger* det de lærer om sig selv i personlige psykiske bearbejdningsprocesser af traumatiske erfaringer, af forsvarsmekanismer osv. Men det er en overvurdering af undervisningens og underviserens betydning at forestille sig at det er undervisningen som giver anledning til større psykiske frigørelses- og omstruktureringsprocesser af den slags som kræver professionel bistand. Det er nok i virkeligheden også et spørgsmål om psykoterapi i sig selv har en sådan initierende funktion. I hvert fald de terapiformer som bygger på psykoanalytisk indsigt og metode er snarere en bevidst og systematisk støtte til den enkeltes *tolkning* af psykiske konflikter, angsttilstande og fantasiliv, og til en analyse og bearbejdning af de psykiske mekanismer og livserfaringer som ligger bag – og en sådan terapi kan kun fungere i forhold til realitetsændringer i personens liv, mens den selv retter sig mod det indrepsykiske liv. Undervisning behandler i almindelighed ikke den enkelte deltagers indre-psykiske liv, og tematiserer ikke tilstande som kan involvere hjælpeløshed og afhængighed som individuelle deltagertræk. Når vi underviser i psykoanalyse e.l. er det teoretisk/generelt, og når vi laver gruppedynamiske procesanalyser, interaktionsanalyser og selvkonfrontation er det personens *ydre* psykiske liv vi tager udgangspunkt i.

Dette skal ikke forklejnes at der kan være grænsetilfælde med personlige og moralske afgrænsningsproblemer overfor deltagere som søger stærke bindinger i undervisningssituationen, og/eller som finder sig i krisesituationer der lægger sig ind over deres deltagelse i undervisningen. I princippet

mener jeg dog mere de ligner det problem man i almindelighed kan have i omgang med andre voksne. De læreprocesser som foregår i undervisningen og i hverdagen som er mest interessante og relevante ligger *mellem* parallellæringens påtvungne og subjektivt ligegyldige indlæring og de personligt omvæltende psykodynamiske processer. Også de bevæger sig på flere planer, og det er her det bliver vigtigt at kunne relatere indhold i undervisningen til deltagerens objektive situation og subjektive håndtering af den.

Man kan her se læreproces og rutinisering af bevidsthed som hinandens alternativ – det er her det afgøres om bevidsthedsdannelsen har karakter af *erfaring* eller *fastfrysning* gennem hverdagsbevidsthedsmekanismens eller ideologiske mekanismers blokering.

En meget stor del af den aktuelle voksenundervisning udføres af undervisning som indenfor et relativt fastlagt subjektivt perspektiv indebærer tilegnelse af bestemte færdigheder eller kundskaber som i en eller anden forstand er interessante eller kan bruges. Erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse tilhører i betydelig grad denne kategori: Det ændrer ikke ens lønarbejderstatus, ens professionelle eller faglige identitet eller ens selv- og virkelighedsopfattelse. Det udfylder huller, holder ajour e.l. – En stor del af fritidsundervisningen har samme karakter selv om den tilhører et helt andet subjektivt perspektiv: Det er element i en personlig skabende udfoldelse, det er rekreativt eller det er udtryk for en opdyrkning af nye interesseområder. Men det foregår indenfor grundlæggende faste subjektive rammer: Bestemte fritids-handlingsparadigmer, en bestemt bevidsthed om sig selv og sin omverden. – Heller ikke kompetencegivende voksenundervisning som i en vis forstand indebærer en objektiv forandring af deltagerens situation behøver at indebære nogen lærepoces som bryder rutinerne i ens dagligliv og erfaring af den. – Nu er humlen jo at alle disse voksenundervisningsstyper også kan have en anden karakter: De kan være moment i en personlig udvikling, hvor selve det at deltage i uddannelsen er et led i en personlig frigørelses- eller identitetsudviklingsproces – evt. knyttet til objektive forandringer i ens livserhvervsmæssigt eller privat – evt. blot som et stykke psykisk og bevidsthedsmæssig identitetsudvikling. Og det man

lærer i undervisningen – det man gennem undervisningen erfarer om sig selv eller som man lærer om verden omkring sig – kan være bidrag til denne udvikling, og ens interesse for indholdet farves af den.

Der er to generelle pædagogiske pointer i dette:

Den ene er at det er *forholdet mellem* et givet undervisningsindhold og deltagerens *erfaring* som en proces der foregår uden for undervisningen, som konstituerer den subjektive læreproces i undervisningen. Det er ikke muligt at se hvad der foregår i undervisningen blot ved at se på undervisningen. Denne sammenhæng fremtrådte forhåbentlig anskueligt gennem mine eksempler i kap. 3 om bryggeriarbejdernes uddannelsesarbejde, hvor læreprocessen er tæt indlejret i erfaringen af arbejdsituationen og handlingsmulighederne i forhold til den. Samtidig skulle det gerne angive niveauerne i en indholdsmæssig analyse af undervisning.

Den anden er at den subjektive faktor i læreprocessen altid er forankret i individets livserfaring og en dybere psykisk mekanik end det som aktuelt fremtræder som eksplicit indhold, motivation og resultat af den pågældende undervisningsproces. Den kan være led i de handlingsmønstre og livsstrategier som vi aktuelt fungerer i og hente sin subjektive dynamik herfra – den er så mere eller mindre erfaringsproducerende, bidrager ikke til ændring eller udvikling af vores bevidsthed om os selv og om vores omverden. I en vis forstand er den en del af den mekanik som hverdagsbevidsthedsteori-en beskriver, med de forbehold som jeg allerede har taget. For det at dyrke en fritidsinteresse uden at drømme om at det skal være andet og uden at det er et led i en ændring af et rutineret hverdagsliv kan alligevel godt være udtryk for offensiv ændring af ens livsbetingelser og kan alligevel resultere i eller bidrage til en ændret selvopfattelse. Men dynamikken i selve undervisningssituationen hviler på det praktiske anvendelsesperspektiv eller på den lystbetoning der ligger i hverdagslivsrutinen som den knytter sig til.

Hvis undervisningen bevæger sig udover den rutinerede erfaring vil den oftest støde på forsvarsreaktioner, afgrænsninger hos deltagerne i den ene eller den anden form. De har i forvejen en selvforståelse som rummer forsvar mod læreprocesser som stiller spørgsmålstegn ved deres praksis eller ikke

stemmer med deres erfaring. Men *hvis* de i forvejen af andre grunde er i bevægelse eller har subjektive konflikter omkring denne selv- og virkelighedsforståelse, så kan undervisningen måske tematisere modsætninger i denne, den kan måske give inspiration og socialt rum til at formulere hidtil fortrængte erfaringer eller fantasier, den kan give rum for afprøvning af alternative handlingsmuligheder. I så fald kan undervisningen være et moment i bearbejdning af forsvarsmekanismer, erkendelse af den tvangsmæssighed som ligger i dem, hvilket frigør en masse psykisk energi både i selve undervisningen og iøvrigt, også selvom det ikke aktuelt er muligt at ændre virkelighedsbetingelser eller handlemuligheder. – Eller undervisning kan være led i erkendelse af og afprøvning af nye handlingsmuligheder, og dermed i en udvikling af en ændret praksis og et ændret handlingsparadigme i hverdagslivet.

Meningen med abstrakt at gøre opmærksom på læreprocessernes indlejring i psykiske processer udenfor undervisningssituationen, og med at skelne mellem læreprocesser som reproducerer en handlingsrutine og en hverdagsbevidsthed er ikke at lave en udtømmende beskrivelse af niveauer i læreprocesser. Det magter jeg ikke for øjeblikket. Jeg har forsøgt at belyse denne for så vidt angår nogle konkrete læreprocesser i kap. 3, og metodeproblemerne i det har jeg skrevet lidt om i en artikel om de analyser som RUCs bryggerigruppe har lavet.⁹ Her har jeg kun villet påpege at man ikke kan forstå hverken indholdet i og dynamikken og blokeringerne i en læreproces uden at reflektere den objektive og subjektive realitet den indgår i. Det betyder at spørgsmålet om hvad det er nyttigt og relevant at lære – altså det *didaktiske* indholdsproblem – formidles via deltagerne. Og det betyder også at den umiddelbare undervisningstilrettelæggelse og forståelsen af læreprocessen undervejs i undervisningen formidles via en forståelse af deltagerens øvrige situation.

Jeg vil først anskueliggøre disse betragtninger ved at forbinde dem med profiler af nogle af de store deltagergrupper i voksenundervisningen, og dernæst give et bud på analysevariable og analyseredskaber, man som underviser med en given deltagergruppe kan forsøge at anvende.

Kvindefrigørelse og voksenundervisning

Både fritidsundervisningen og enkeltfagsundervisningen har en stærk talmæssig overvægt af kvinder. Derimod er mændene især at finde indenfor efteruddannelse, specialarbejderuddannelse og anden erhvervsmæssig uddannelse.

Der kan være mange grunde til dette. Den generelle sociale kvinderolle har på et tidligt tidspunkt via ægteskab, børnefødsler eller blot social sædvane endnu i de nuværende voksnes generation ført til at kvinderne i stor stil har undertrykt personlige udviklings- og læringsbehov. Denne selvundertrykkelse har efterladt sig mere eller mindre åbne og bevidste spor, med karakter af større eller mindre subjektiv konflikt, og mindre grad af identifikation med nuværende sociale situation til følge. Voksne kvinder føler sig ikke i samme grad som mænd defineret ved deres erhverv, og underordner ikke i samme grad deres sociale aktiviteter under det.

Antagelig bl.a. derfor melder kvinderne sig til de typer af undervisning som kan rette op på deres efterslæb, uden at skele alt for meget til nogen specifik anvendelsesmulighed – ofte når deres børn bliver så store, at det giver tid og overskud til at tænke på sig selv, og anledning til en begyndende psykisk afvikling af den altopslugende mødre-funktion.

En stor del af de uddannelsesstilbud som ligger indenfor både fritids- og enkeltfagsundervisningen kan uproblematisk indpasses i en sådan udvikling, og kan få karakter af fritidsfor nøjelse. Andre aktiviteter indenfor fritidsundervisningen har ekstra legitimitet ved at være *nyttige* indenfor den agrare eller proletariske kvinderolle som historisk er uaktuel, men som psykologisk er tilstede i hvert fald for en del kvinder som livshistorisk »rækker tilbage« før 1960'erne. – Det giver hverken større »oplevelser« eller tematiserer drømme om væsentlige ændringer i deltagernes virkelighed og selvforståelse. Det skaber ikke subjektive konflikter, og tematiserer måske heller ikke selvundertrykkelseserfaringen. Det er snarere udtryk for en erfaring af egne muligheder og af betydningen af socialt samvær og personlig udvikling *indenfor* det aktuelle hverdagslivs rammer. Derfor indgår det også i reproduktionen af denne realitets muligheder, og er antagelig ofte udtryk for nogle af de psykiske mekanismer som Leithäuser

m.fl. kalder hverdagsbevidsthed – en betryggende, bekræftende aktivitet som afværger angst, usikkerhed om sit livs retning, ønsker som ville udløse subjektive konflikter – og det kompenserer måske også for følelsesmæssige savn.

En kvinde vil i denne situation typisk være tilbøjelig til at afgrænse sine indholdsmæssige krav til undervisningen til det på forhånd ønskede. Hun vil måske blokere overfor at den bliver for personlig, og ønske den fastholdt som en hyggelig og social samværssituation på et uforpligtende plan.

For andre kvinder er det at deltage i almen undervisning en del af en forandringsproces, som tematiserer undertrykkelses- og selvundertrykkelseserfaringer, og som er en del af en afprøvning af nye livsmuligheder. Det behøver langtfra at være særlig klart eller entydigt for den enkelte hvad det er der foregår. Det *kan* være en måde at samle sig selv op subjektivt efter et brud med objektive livsforhold som har været forbundet med (selv)undertrykkelse, f.eks. efter en skilsmisse. Men det kan også være en måde at bringe mere vage krav om ændringer i sit liv til udtryk, eller led i et mere fremadrettet forandringsprojekt. Specielt i forbindelse med forberedelseskurserne er vel netop *dobbeltheden* mellem en almen læreinteresse, som ikke behøver at implicere nogen væsentlig forandring i ens liv, og ideen om en mulig videreførelse i form af ny (erhvervs-)uddannelse, nyt arbejde, med alle dens subjektive krav mht. selvtilid osv., en ramme for den subjektive udvikling. Således kan undervisning både være emotionelt meget centralt som ytringsform for selvstændighed, nye livsprojekter i sig selv – men det kan naturligvis også direkte tematisere forandringen. Det kan være positivt at kunne formulere sine subjektive konflikter og fantasier gennem et undervisningsindhold – f.eks. indenfor psykologi, dansk, samfundsfagsundervisningen – eller ved at beskæftige sig med emner og fag som man tidligere ikke har turdet eller kunnet binde an med.

Kvindebevidstheden er som subjektiv faktor blevet afgørende i voksenundervisningen. Det er ikke noget nyt at der er en dominerende andel af kvinder i den almene voksenundervisning – det har der været i hele perioden siden 2. verdenskrig. Men det som kvinder bruger voksenundervisningen til er noget nyt for mange af dem.

Bag den subjektive udvikling ligger hele det opbrud i kvinders erhvervsforhold, familiestrukturen osv. som også er en del af den generelle efterkrigsudvikling. Den har allerede nu sat sig spor i kvindesocialiseringen, men især ændret de *objektive* betingelser for at kvindebevægelsen og udviklingen af den enkelte kvindes selvbevidsthed har kunnet slå igennem i bredere dele af befolkningen. Derfor er det heller ikke kun den subjektive opfattelse af deltagerens situation som spiller ind, men også deres objektive livssituation: Familiesituation (gift/ugift/skilt, børn og deres alder) – tidligere uddannelse og erhvervssituation, klassetilhørsforhold – og alder!

Den ændrede kvindesituation turde være et oplagt eksempel på hvordan deltagerens situation er aldeles afgørende for hvilke læreprocesser der kan finde sted i den almene voksenundervisning. Det er måske ret indlysende når det drejer sig om dansk, psykologi osv. hvor erkendelsen af ens egen situation, holdningsudvikling og personlige udvikling indgår direkte i læreprocessen. Men også andre læreprocesser henter deres dynamik eller mangel på samme i den situation og erfaring som deltagerne indlærer den i. Kvinders deltagelse i almen voksenundervisning er et aktuelt og anskueligt eksempel,¹⁰ men sammenhængen er generel.

Mændenes fravalg af skolen

Når mænd i arbejderklassen stort set kun deltager i erhvervsrettet voksenundervisning med et umiddelbart anvendelses-sigte hænger det naturligvis sammen med det at være lønarbejder og få fornet sine læreinteresser og -behov af arbejdet og af ens arbejdsmarkedssituation. Denne tendens er formentlig kønsspecifik fordi mændene som køn har været socialt defineret ved arbejdet. Men bag det stikker også en livshistorisk blokering af *andre* læreinteresser og andre selvforståelser, som specielt gør sig gældende for arbejderklassedrenge der er på vej ind i arbejderklassen selv. De har en lang erfaring med at skolen ikke er for dem og har allerede som drenge udviklet strategier til overlevelse i fjendeland som vigtigste skoleerfaring. I de ældste skoleklasser kræver deres kønssocialisering at de udvikler handlekraft, kontrol med situationen, styrke – samtidig med at de rent faktisk i

både kønslig og social udvikling sakker agterud. Deres nederlagsoplevelse er muligvis stærkere end pigernes, og de vender den ikke i samme grad indad – det var for dem en realistisk mulighed at forkaste skolens form for læring til fordel for praktisk arbejde og den umiddelbare sociale identitet i lønarbejdet. Jeg skriver »var« fordi det gælder vores nuværende voksne deltagere, men vil i løbet af få år være ændret til et andet mønster når krisens og ungdomsarbejdsløshedens psykiske følger viser sig i stor skala blandt voksne.

I voksenundervisningen spores denne udvikling ikke kun i valget af uddannelse, men også i en bestemt instrumentalistisk læreinteresse på den ene side – og i en blokering af interesse for at lære noget alment og teoretisk – i hvert fald i en skolemæssig form. Det er også karakteristiske holdninger til undervisning som ikke falder indenfor det erhvervskvalificerende, f.eks. fagforeningsundervisning o.l.

Men den primære læreinteresse følger lønarbejdets kvalifikationsrationale: At sikre, vedligeholde eller udvide det kvalifikationsmæssige grundlag for lønindtægten. Og det betyder naturligvis at deltagerens objektive arbejdsmarkedssituation – bl.a. afhængig af alder, faglig uddannelse og hidtidig beskæftigelse – er afgørende for holdningen til at lære noget nyt. Der er imidlertid også en psykologisk basis for at indtage en konservativ og forsigtig holdning til den erhvervskvalificerende undervisning. Når man går ind i en læreproces sætter man den kunnen og viden fra praktisk arbejde som er deltagerens livshistoriske ballast på højkant, bl.a. fordi deltagerens erfaringer ikke udnyttes som ressourcer i undervisningen i de fleste typer af erhvervskvalificerende undervisning. Alligevel kan man pludselig se f.eks. det at lære nye teknikker eller at betjene nye maskiner sætter fart i bestemte personer, får dem til at åbne sig for nye indtryk, blive videbegærlige og afsløre at de kan og ved meget mere end man måske umiddelbart får indtryk af. Det kan være teknikfascination eller det sociale samvær eller noget andet som umiddelbart driver værket, men det afgørende er at komme uden om den blokering som historisk knytter til det at lære nyt, være teoretisk osv. Det perspektiv som rejser sig for deltagerne i denne situation er at de faktisk *kan* lære noget nyt og udvide deres praktiske og psykiske aktionsradius uden at

skulle opgive sin identitetsstabiliserende kompetence og autonomi i forhold til skolemæssige autoriteter.

Men hvordan forholder de typiske efteruddannelser for arbejdere, der ikke er »på vej (væk)«, sig til deres mere tvetydige position? – Den almindeligt udbredte pædagogik indenfor arbejdsmarkedsuddannelserne, jobtræningen osv. tager deltagerens instrumentelle interesser til efterretning, og giver dem »det de vil have«, nemlig praktisk oplæring til den aktuelle eller forventede arbejdsfunktion. De gør meget lidt for – eller giver meget lidt rum for – at frigøre andre læreinteresser og undertrykte evner end disse. Samtidig med at de i deres objektive funktion i en række tilfælde er »destabiliserende« fordi de er en del af en flytning og ofte dequalificering af arbejderne, forsøger de at »stabilisere« ved at det konkrete faglige indhold, undervisningsformer og typiske samværsformer ligger i forlængelse af eksisterende forhold i de pågældendes arbejdspladserfaringer. Autoritær undervisning, skematisk styring, lavt engagement (også hos læreren) i det man egentlig er sammen om, men til gengæld hyggeligt og rart samvær i rigeligt udmålte pauser. Man sætter sig lave indlæringsmål, også i emner som for deltagerne er nye og potentielt udfordrende og spændende. Man sigter på at deltagerne skal lære nogle relativt isolerede færdigheder og kunne udføre dem under andres kommando.

Resultatet er en reproduktion af en dominerende side af deltagerens selvopfattelse og arbejdsambitioner – og i realiteten en uhyre begrænset kvalifikationsudvidelse.

Den latente læreinteresse

Den erhvervskvalificerende undervisning udnytter den – begrænsede – dynamik som den instrumentelle læreinteresse giver. Den opsøger ikke mulighederne for at forøge denne dynamik ved at tematisere forestillinger om et *bedre* og mere indholdsrigt arbejde, med større indflydelse, større kvalifikationskrav osv. – som også ofte er tilstede som motiv i uddannelsessøgningen. De tematiserer heller ikke *konfliktfyldte* forhold omkring den trussel på brødet som bevidst eller ubevidst kan være deltagerens grund til at deltage, dens sammenhæng med teknologiudvikling, arbejdsmarkedsændrin-

ger og (den manglende) ret(ten) til at lede og fordele arbejdet. Det er ellers svært at forestille sig et emne som er mere engagerende i en gruppe (mandlige) arbejdere idag end ny teknologi, beskæftigelsesmæssige konsekvenser osv. – og det er svært at finde en mere passende anledning til at tage det op end deltagelse i et efteruddannelseskursus. Fra almene samfundsorienterende kurser for bryggeriarbejdere er det min erfaring at deltagerne ved utrolig meget både om teknologi i almindelighed og om dens betydning for deres arbejdsplads og arbejdsituation i særdeleshed, og at det er noget som spiller en stor subjektiv rolle.

Deltagerne ønsker om mere almene indsigter og diskussioner har hidtil været forholdsvis diffuse i forbindelse med de erhvervskvalificerende uddannelser. Det hænger naturligvis sammen med at disse forbindes instrumentelt med netop en snæver arbejdsqualificering. Det almene undervisningstilbud som man af god vilje har givet har næppe ændret noget på dette. Det svinger fra tandløse tilføjelser til det faglige kvalifikationsmål (sikkerhed og miljø) til helt meningsløse eller decideret indoktrinerende orientering – f.eks. virksomhedsøkonomi ud fra et perspektiv som reelt er arbejdsgivere. Hvis ikke en traditionel pædagogik minder deltagerne om deres dårlige skoleerfaringer, så betyder indholdet også her en reproduktion af deres hverdagsbevidsthed hvor almenviden er irrelevant eller kræver en kulturel og bevidsthedsmæssig underlægnings under andres synspunkt.

Jeg tegner dette generelle billede op selv om der er mange modifikationer. Det er vigtigt netop for at understrege at også »uddannelsesuvante« kortuddannede voksne, som har en temmelig negativ skoleerfaring, og som har mange blokeringer overfor en undervisningssituation *har* ønsker om at lære noget, også noget bredere og mere alment. Men de formulerer deres ønsker snævert og målrettet, eller slet ikke. Og de får en elendig hjælp fra den traditionelle pædagogik som netop begrundes med hensynet til dem.

Som sagt er der også modifikationer. En del mænd som befinder sig i en større erhvervsændringssituation, eller som af andre grunde er i social opbrud, og påbegynder f.eks. forbedelseskurser e.l. viser udpræget denne videbegærlighed som kan være helt overvældende. Men det hænger netop sam-

men med at de allerede på forhånd har (måttet) opgive den psykiske position som oftest manuel lønarbejder. Med dem er det nemt nok at få dynamik i læreprocesserne.

Derudover tror jeg det er vigtigt at lægge mærke til alders-/generationsforskelle i holdningen til undervisning og til arbejdet. Mange yngre mænd er for det første langt mindre defensive – de opfatter dette at gå på kursus som en naturlig måde at udfolde sig på. De har typisk også en meget instrumental læreinteresse – men så vil de også have noget ud af det. Men den vigtigste forskel ser jeg i forholdet til arbejde, og den psykiske funktion arbejdet har for dem. Hvor arbejdet for midaldrende og ældre mænd er det vigtigste, identitetsgivende – så er det ikke i samme grad for de fleste yngre som er vokset op under højkonjunktoren og den kulturelle frisættelse. De forholder sig mere åbent instrumentelt til arbejdet, det er et middel til løn – og det konkrete arbejde bliver vurderet mere åbent, pragmatisk på sine faktiske kvaliteter. Man forsvaret ikke et lortearbejde, hvis man har sådan et, som om det var en selv der kunne kritiseres. Der er naturligvis tale om tendenser – der er store individuelle forskelle og forskelle i by-/land-opdragelse m.v. men der er alligevel tale om en tendens til frigørelse af den arbejdsmoral og identifikation med arbejdet som ikke kun håndværkere og faglærte har haft, men også ufaglærte, ofte med en broget erhvervsfarer.

Det åbner for nogle helt andre pædagogiske muligheder – det bliver »nemmere« at åbne for forestillinger om et andet arbejde, for formulering af kritik af arbejdet osv. – og det bliver nemmere at tematisere andre og mere almene emner.

Dertil kommer – som en mindre entydig tendens – at yngre mænd typisk har et andet forhold til andre livsområder: Fri-tidsinteresser og ikke mindst børn og hjemmeliv. Det har en selvstændig betydning, og er ikke bare rekreation. Hverdagslivets organiserer som en række af sideløbende aktiviteter, som det enkelte individ skal holde sammen på har som udgangspunkt måske især været kvindernes problem, men bliver det i stigende grad også for yngre mænd. Det udgør en fysisk og psykisk belastning for alle – som jeg har været inde på i kap. 2 – men specielt i forhold til yngre mænd har det faktisk også en positiv drejning: Netop det at aktivitetsområ-

derne antager ligelig betydning, og det at det bliver et subjektivt problem at holde sammen på dem, koordinere arbejdsliv med børnehentning, indkøb osv. er et vigtigt moment både i udviklingen i arbejdsmoral og kønsrolle.

Det giver helt andre muligheder og betingelser i voksenalderens. For det første tror jeg at det vil betyde at vi i løbet af nogle år vil se en ændring i hvilke typer af uddannelse man deltager i – at det entydige kønsfordelingsmønster vil vise sig mindre klart, og mænd vil søge langt mere almen undervisning. For det andet betyder det at også de erhvervs-kvalificerende typer af undervisning må indstille sig på ændrede deltagerholdninger og -krav. Men først og fremmest betyder det en langt større åbenhed overfor dette at tænke over ændringer i sin situation, en mindre defensiv grundholdning hos mænd – hvor der idag er en udtalt kønsforskelle også i en undervisningssituation.

Analyseværktøj

Denne opfattelse af forholdet mellem læreprocesser på alle niveauer og den subjektive erfaringsdannelse gør det beskrivelses- og forståelsesværktøj som vi får fra den pædagogiske psykologi m.v. til forståelse af deltagerforudsætninger, motivation, læreprocessens kognitive karakter osv. helt utilstrækkeligt. Det beskriver kun overfladen og de små bevægelser i landskabet, mens geologien forudsættes bekendt eller uden betydning. Det dækker bedst de læreprocesser, som foregår indenfor undervisning der direkte sigter på at udgrænse deltagerens øvrige liv og person fra en helt institutionelt fastlagt elevrolle – som i den traditionelle autoritære skole – når hensigten er indlæring af yderst begrænsede refleksagtige færdigheds- og kundskabslementer – f.eks. køreundervisning – eller naturligvis hvis det primære formål er at hindre udvikling og læring overhovedet. Men selv i f.eks. en militær træning sker der en utilsigtet »skjult læring« som er udtryk for gennembrud af subjektive elementer og en overlejring af den planlagte læring med deltagerens erfaring af deres samlede livssituation.

Denne utilstrækkelighed er naturligvis også grunden til at pædagogik og læring altid har kunnet besættes så gennem-

gribende af ideologiske samfunds- og menneskeopfattelser, uden at de har kunnet omsættes i tilsvarende kontrolleret og gennemført praksis.

Konstateringen af hvor svært det er at etablere denne forbindelse mellem teori og praksis skal jo ikke få os til at afgrænse synsfeltet til det som vi kan overskue – tværtimod til fornyede forsøg på i det mindste at orientere os om hvor det er »geologien« sætter spor i overfladen. Hvis en erfaringsorienteret pædagogik skal være andet end en reproduktion af et hverdagsliv og en erfaring af det, som er undertrykt, begrænset og blokeret på en lang række måder, så er det nødvendigt at finde frem til disse blokeringer og til bevægelses- og handlingsmulighederne. Vi må undersøge de objektive betingelser og modsætningerne i dem, og vi må lokalisere de subjektive konflikter, eller tegn på dem, som de tegner sig som brud i deltagerens erfaringer.

Jeg vil kort ridse nogle af dem op, uden at lægge andet i det end at minde om nogle nødvendige analyseniveauer som må med i helt konkrete daglige analyse- og planlægningsprocesser.

Vi må for det første have en elementær *samfundsstruktur* *søgemodel* som kan strukturere den virkelighed hvori deltagerne bevæger sig. Jeg tænker på nogle enkle ting som desværre ikke er selvfølgelige.

- En forståelse af hvordan et kapitalistisk samfund fungerer, hvordan objektive produktions- og reproduktionsvilkår sætter sig igennem som klassestrukturer, magtrelationer osv. som ikke uden videre fremtræder klart i hverken bevidstheden, institutionsopbygningen eller de politiske handlingsmønstre.
- Et sociologisk overblik over samfundsstrukturen, så man ser sfæreinddelingen som gennemskærer det enkelte individs liv »på langs« og livsforløbsstrukturer som gør det »på tværs«, økonomisk og funktionel sektoropdeling, institutions- og organisationsforhold, arbejdsdeling og differentiering af enkeltindividernes arbejds- og livsbetingelser.
- Et realhistorisk overblik over samfundsudvikling, udvikling af livsvilkår og ændringer i kultur, hverdagsliv, kommunikationsstruktur osv. indenfor det forløb som afgør en-

de præger nutidige voksnes livshistorie, dvs. efterkrigstidens udvikling.

En afgørende faktor er naturligvis om deltagerne er *lønarbejdere* eller ej, og dermed nogle grundelementer i deres objektive forhold til kvalifikationer og det at uddanne sig, som kan være bestemmende moment for deres deltagelse i uddannelse: Er det et nødvendigt instrumentelt led i deres sikring af arbejdskraftens salgbarhed, eller er det andet og mere?

Dette afhænger også af nogle livshistoriske erfaringer med hvad uddannelse kan bruges til, som igen er vævet sammen med deres livshistorier indlejring i de sidste årtiers samfundsudvikling: Om de har levet i den landbefolkning som lige akkurat var før skoleekspansionen, og er flyttet til byen for at få arbejde, eller de f.eks. er blevet urbaniseret *gennem* deres uddannelsesaktivitet.

Disse konkrete historiske situationsvariable slår igennem subjektivt som betingelser og motiver for læreinteresse. De gør det naturligvis differentieret efter indhold og art af læring: Der er mange voksne som har stærke læreinteresser og positive uddannelseserfaringer knyttet til specifik erhvervmæssig kvalificering, men er blokeret overfor almen uddannelse, og mange voksne som udfolder en livlig uddannelsesaktivitet indenfor fritidsorienterede aktiviteter, uden at kunne tænke sig hverken almen eller erhvervmæssig uddannelse.

Sådanne elementære strukturer er en betingelse for overhovedet at kunne se sammenhænge mellem erfaringer og afgrænsningen af og indholdet i det objektive erfaringsrum, og for at analysere modsætninger, interesser og dynamikker i det. Derfor er det nødvendigt både

- som *korrektiv* til deltagererfaringen
- som redskab til *forståelse* og
- som forudsætning for at diskutere/forholde sig til den *fremadrettede* dynamik i erfaringsprocessen.

Dernæst kommer så det som mange undervisere måske synes er vigtigst for at lave erfaringsorienterede læreprocesser, nemlig kendskab til deltagerens *konkrete* hverdag og opfattelse af den. Det *kan* være nyttigt – men det er efter min

mening faktisk mere vigtigt at have nogle teoretiske og empiriske midler af den type som jeg har antydnet ovenfor, til at *spørge og forstå* med. Til den konkrete hverdag og bevidstheden om dem er deltagerne faktisk den bedste kilde, hvis det lykkes at organisere en situation hvor de anser den og deres viden for relevant og værdifuld nok. Derfor er det heller ikke så helt uoverkommeligt at være »erfaringsorienteret« i ganske *forskellige* sammenhænge. Selv har jeg løbende undervist så forskellige mennesker som bryggeriarbejdere, handelsskolere, lærere, teknisk skole-lærere, landbrugskonsulenter, praktiserende læger og andre lægegrupper, voksenundervisere, og RUC-studenter (som i sig selv er et ganske broget folkefærd) og alligevel haft fornemmelsen af at jeg kunne *overføre erfaringer* fra det ene til det andet.

Brudflader i erfaringen

Er man på denne måde mere eller mindre velbevæbnet til at overskue, være indlevende, og forstå deltagerens erfaringsrum har man ikke dermed grundlaget for en erfaringsorienteret læreproces. Det har mange undervisere måttet sande, når de bevæbnet med en præcis klasseanalyse gik i gang med at undervise arbejdere, eller forsøgte at give almuen andel i de oplevelser og kulturfænomener som de i kraft af social position ellers var afskåret fra. Mens genstandsområdet for erfaringen nok er nogenlunde intersubjektivt forståeligt – selvom *det* netop kan kræve temmelig konkret og præcis viden hos den udfrakommende lærer på grund af undervisningens særlige træk som kommunikationssituation, – så har man ikke dermed lokaliseret læreprocessmuligheder og interesser i dem.

I uddannelsen af bryggeriarbejdere som er beskrevet i kap. 3, udviklede vi en forholdsvis primitiv »dåseåbner« overfor den subjektive erfaring, som vi kaldte *brudflader*. Vi brugte den først til interviewanalyse, men efterhånden på hele det felt som udgøres af deltagerens udsagn i interviews, i undervisningen og den hverdagspraksis som har forbindelse med det som foregår i undervisningen. Det er en søgemodel for hvor *modsigelser i deltagerens situation* har et subjektivt udtryk, som gør det muligt at tematisere dem i en læreproces.¹¹

Det vi søger er *brudflader* i erfaringen, som i første omgang kan søges på følgende niveauer:

1. som *erkendte problemer* – et bestemt skadeligt stof, eller Fredericia Bryggeri
2. som *segmenteret bevidsthed og praksis* – at man siger, tænker og gør noget forskelligt i forskellige situationer
3. modsætningsfyldte udsagn eller tolkninger af bestemte forhold
4. som *logiske udeladelser* eller *saglige udeladelser* (fortielse)
5. som modstrid mellem verbale udsagn og egen *praksis* i eller udenfor situationen
6. som stærk *emotional besættelse* af bestemte figurer, situationer/personer o.l. (fjendebilleder, idealiserede billeder)
7. som *fantasier, ønsker og planer* der rækker ud over den aktuelle situations muligheder
8. som handlinger og handlingsplaner som synes at være i strid med egen situationsforståelse.

Det er ikke nogen udtømmende liste, men nogle ting at lægge mærke til. Nogle kan observeres i en given kommunikationssituation uden nogen som helst ekstern reference og viden (1, 3, 6, 7). Andre kræver lidt mere omfattende kontakthæder (kontinuert omgang, baggrundssamtaler, interviews, uformelt samvær (2, 4, 5, 8). Ingen af dem kræver en systematisk baggrundsviden for at man kan lægge mærke til dem. Der kan være ting man overser, og de fleste af dem lader sig fortolke og forstå betydeligt bedre, jo mere man ved om de pågældendes situation. Under alle omstændigheder giver de i praksis mulighed for at forbinde en aktuel kommunikationssituation med en mere omfattende erfaringsproces. Man kan forstå noget af det som sker i undervisningen mere dybtgående, eller i hvert fald blive opmærksom på at der stikker noget i situationen som man ikke har kendskab til og overblik over, selv om man ikke ved hvad.

Læring og konflikter

Den stærke understregning af hvordan de dybereliggende strukturer i erfaringsdannelse determinerer enhver læring,

betyder ikke at læreprocessens »mikrostruktur« er uinteressant. Men det bliver svært at opstille en *generel* læreproces-teori.

Bag interessen for brudflader i deltagernes erfaring ligger en forståelse af læreprocesser som noget der bevæger sig gennem *konflikter*. I en del pædagogisk psykologi forstås læreprocesser som noget der i princippet er en betingning. Uden at gå ind i en nærmere diskussion er det klart at en sådan forståelse ikke er forenelig hverken med det anvendte erfaringsbegreb eller holdningen at læreprocesser er folks eget værk.

Derimod er der en principiel overensstemmelse mellem erfaringsbegrebet og en række pædagogisk-psykologiske opfattelser der ser læring som en opbygning og løbende afprøvning af en kognitiv struktur. Det gælder så forskellige opfattelser som Bruners, Piagets og den sovjetiske udviklingspsykologis. I forskellige udgaver opererer de med en *kognitiv dissonans* – noget der »ikke passer sammen« – som dynamo i læring, *virkelighedserfaringen* som materiale for læring og *begrebsudvikling* som dens *produkt* og udgangspunkt for dens næste trin. Den pædagogiske holdning og teknik differentieres efter i hvilket omfang man skal og kan udsætte individer for planmæssig konfrontation med virkeligheden, og styre/optimere/muliggøre læreprocessen. Til gengæld er de følelsesmæssige og sociale sider af læreprocessen i disse pædagogiske opfattelser reduceret voldsomt. For mig at se hænger det sammen med at det er pædagogik til brug i en institutionel sammenhæng (skolen) hvor rammen er sat, tilstedeværelsen obligatorisk og der er en ensidig interesse for den intellektuelle side af læringen. Siden har den subjektive udtryksform som heder modstand søgt for at pædagogerne også har interesseret sig tilbørligt for børns og unges følelsesmæssige og sociale udvikling. Dermed er socialisationsforskningens og psykoanalysens forståelse af den livshistoriske erfaringskonfliktfyldte karakter kommet ind i billedet.

Derefter drejer både det teoretiske og praktiske problem sig om to sammenhænge, nemlig

- sammenhængen mellem undervisningens læreproces og den (livs)erfæringsproces som primært foregår i andre sammenhænge, og som er både længere og dybere forankret i individets udvikling

- den kognitive læreproces' afhængighed af den psykodynamiske struktur, og udviklingen af subjektivitet, dvs. evne til at erfare og handle, som forudsætning for at lære

Både den praktiske og teoretiske forståelse af disse sammenhænge i læreprocessen, bliver efter min opfattelse *specifik* i forhold til

- genstands-/erkendelsesområde,
- subjekt/lærende individ og i forhold til
- relationen mellem dem.

Det teoretiske lader jeg ligge her, det praktiske skal jo håndteres.¹²

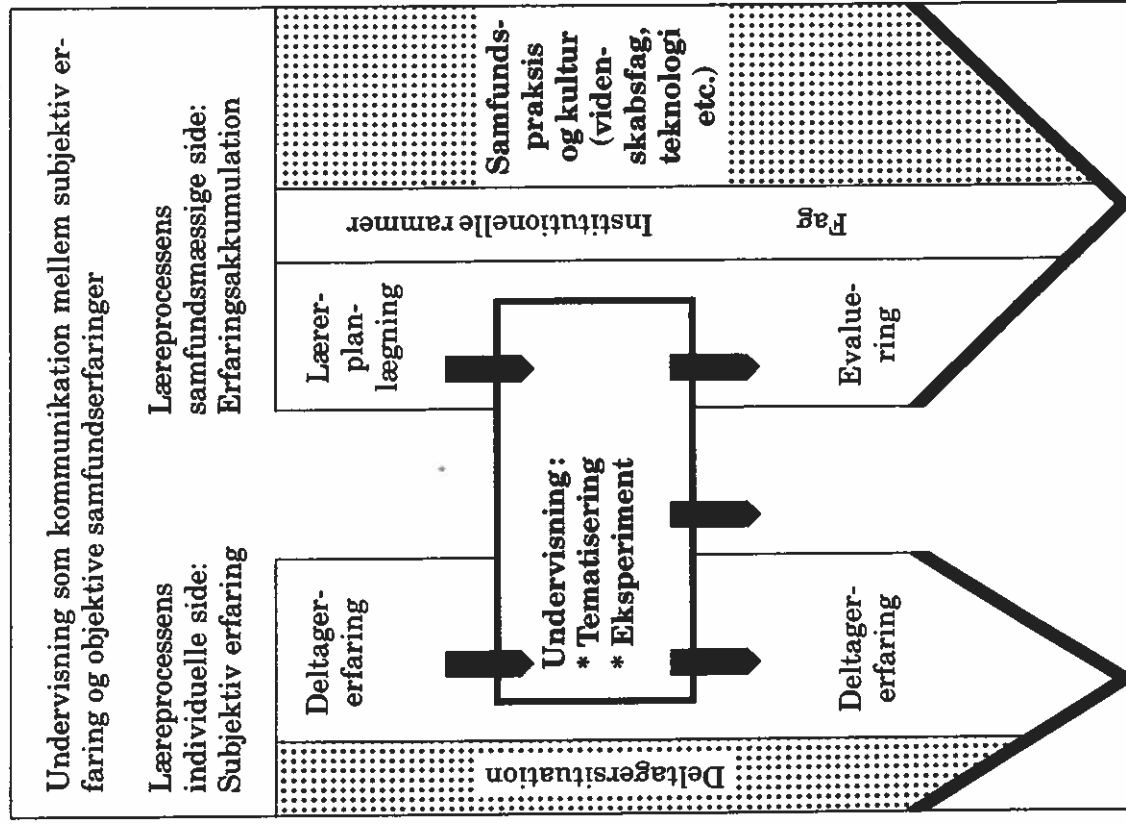
4.5 Strukturering af undervisningsindhold

Undervisning kan ses som en udveksling mellem to poler: Et »objektivt« indhold, som søges formidlet til deltagerne, og som alt efter undervisningens art er et samfundsmæssigt akkumuleret erfaringsprodukt. Og som den anden pol nogle deltagers subjektive erfaring af deres egen realitet. Begge poler strukturerer undervisningens indhold. Begge forholder sig til samme realitet, men ikke ud fra samme perspektiv og afgrænsning. Men i undervisningen fremstår det konkret som en mod sætning/kommunikation mellem en deltager/et individ, og en uddannelsesinstitution/en lærer, i et selvstændigt rum, hvor erfaringens realitetsbasis kun er tilstede i formidlet form. Jeg har sammenfattet det i en model, med de farer det nu rummer. Model C s. 253 kan ses som vertikalt snit af modellen her. Organisering af undervisning kan anskues som en indholdsmæssig og en organisatorisk strukturering af denne udveksling.

Jeg har først beskrevet undervisningens objektive indhold og funktion som en modsætningsfyldt størrelse, i sig selv et billede af en modsætningsfuld realitet. Det betyder at det både indbefatter erkendelsesmuligheder og -produkter som stilles til rådighed for deltagernes erfaringsproces – men også elementer der udtrykker samfundsmæssige interesser i at blokere den subjektive erfaringsproces, og forme den efter samfundets aktuelle funktionskrav og herredømmeforhold.

Men jeg har heller ikke beskrevet deltagerens subjektive erfaring som en uberørt og sund indsigt. Tværtimod har jeg understreget dens begrænsninger i kraft af den principielle og konkret historiske umulighed af at gennemskue sin egen

Model D:



virkelighed umiddelbart, uden brug af teori/viden, og dens blokeringer i kraft af psykiske forsvarsmekanismer og rutineringsstendenser.

Det er alligevel den sidste som er det primære indhold i undervisningen af to grunde: For det første fordi lærocceser i det hele taget kun finder sted som *subjektiv tilegnelse*. Respekteres dette ikke i undervisningen vil formidlingen møde subjektiv modstand og/eller føre til en udvendig indlæring af »parallelbevidsthed«, som ikke er integreret med den personlige livserfaring. Jeg er mig ganske bevidst at dette foregår i virkeligheden, og under ganske bestemte omstændigheder kan være tilsigtet. Derfor følger jeg til den pædagogisk psykologiske grundelse også en politisk: En demokratisk og selvreguleret erfaringsdannelse forudsætter også en selvreguleret, subjektiv tilegnelse af *samfundsmæssig* viden og erfaring.

Det er først her læreren og undervisningen kommer ind i billedet. Som konkret empirisk realitet og institutionel ramme om læreprocesser som de rent faktisk foregår, og som subjekt for og ramme om de beslutninger og handlinger som primært bestemmer undervisningens mulige funktion.

Jeg har set det som fantastisk vigtigt, netop igen i dette kapitel som har overskriften voksenpædagogik, at understrege *grænserne* for lærersubjektet i de to forhold som resten af bogen har handlet om: Voksenundervisningens samfundsmæssige funktion (kap. 1), og deltagerens objektive livssituation og erfaring af den (kap. 2).

I dette kapitel har jeg så forsøgt at stille nogle *spørgsmål* til videre analyse og overvejelse i relation til konkrete indholdsfelter og undervisningstyper, og i relation til konkrete deltagergruppers subjektive situation.

Men nu vil jeg så alligevel opsummere denne indholdsorienterede betragtningsskema i et modelmæssigt svar på hvad det er som er de *mulige* læreprocesser i undervisningen – hvad der altså kan være undervisningens bidrag til erfaringsprocessen.

Jeg vil samle det omkring to nøglebegreber, nemlig:

Tematisering og eksperiment

Begge angiver de noget om undervisningssituationens særlige karakter, samtidig med at de peger udover den, til de indholdstrukturende sammenhænge som er fremstillet i det foregående. Undervisning indgår gennem sproglig eller anden symbolsk formidling i bearbejdningen af erfaringer og projekter som ligger udenfor undervisningen, men den udgør også et selvstændigt rum for handling og erfaringsdannelse.

Tematisering omfatter *formidlingen* mellem deltagerens erfaringer fra deres umiddelbare realitet (det »konkrete« som »erfaringspædagogikken« i indsnævret forstand især orienterer sig mod) og begreber og viden som bruges til at strukturere og supplere dem med (det »generelle« som en videnskabsorienteret pædagogik prioriterer som det egentlige produkt og middel i pædagogikken).

De klassiske pædagogiske ideer om et induktivt henholdsvis deduktivt undervisningsprincip er forskellige løsninger på dette problem, med at forbinde det »konkrete« og det »abstrakte« eller generelle. Det deduktive princip forudsætter at deltagerne giver sig ind under en faglig systematik, for til sidst at se at den stemmer med og ordner deres erfaringer, og giver dem umiddelbart anvendelig kundskab. Det rummer i praksis en autoritær indholdsmæssig struktur. Det induktive princip foreskriver den modsatte bevægelse, og er som sådan langt mere sympatisk (og effektivt) ud fra en pædagogisk betragtning. Men det forudsætter at den enkelte undervisningsdeltager ud af sin egen umiddelbare erfaring genskaber den samfundsmæssige erfarings rigdom og kompleksitet, eller at han/hun principielt bliver mindre klog og indsigtfuld også på basis af sin egen erfaring end det historisk er muligt. Det kan nok være en pædagogisk rimelig målsætning under bestemte omstændigheder, og derfor er det induktive undervisningsprincip i praksis af større anvendelighed end det deduktive. – Men jeg tror at det i almindelighed er farligt på forhånd at definere en slags »andenhånds« viden som pædagogisk mål. Den videnskabscentrerede didaktik rummer udover konstateringen af vores umådelige vidensmængde den væsentlige pointe, at begreber og viden er kritisk og korrektiv til indholdet i vores egen erfaring, og at den mest teoreti-

ske fundamentale begrebsdannelse også er den mest umiddelbart anvendelige til at bearbejde egne erfaringer kritisk.

Derfor betyder »formidling« ikke blot sammenkædning, men sammenarbejdning. Undervisningens tematisering må derfor være en åben, arbejdende struktur i forhold til både deltagerens virkelighedserfaringer og i forhold til en videnskabelig systematik og begrebsdannelse. *Tematisering* – både valget af dette begreb og det som jeg lægger i det – stammer i nogen grad fra den praksis som er udviklet i organisationen af en tværfaglig, projektorienteret undervisning hvadenten det er lærerens opgave eller det er alle deltageres: Indholdsmæssige rammer, konkrete eksempler, og fokuseringer i undervisningen som på en gang rummer væsentlige deltagererfaringer og væsentlige faglige begrebsdannelser.

Som en del andre Negt-inspirerede synes jeg også at begrebet *eksemplarisk* organisering af undervisningens indhold dækker dette godt, og vil samtidig minde om at begrebet faktisk både er udviklet som et didaktisk princip til løsning af problemet med vidensmængden – på et helt igennem borgerligt grundlag – og som et didaktisk princip for en politisk og praktisk orienteret organisering af deltagererfaringer ud fra et klasse-mæssigt og revolutionært perspektiv. Begrebet har imidlertid også et anstrøg af »gyldent snit« over sig, som både angiver den *nødvendige* formidling mellem to erfaringshorisonter, men også antyder at den er både *mulig* og *tilstrækkelig*.

Mit udgangspunkt har været et andet – som jeg opfatter det iøvrigt mere i overensstemmelse med Negts senere tænkning end med hans bog om arbejderuddannelsen. At opfatte formidlingen mellem de to erfaringshorisonter, deltagerens subjektive erfaring og de samfundsmæssige erfaringsprodukters, som en søgen efter et *kompromis* mellem to hensyn er at skyde både for lavt og forkert. Et kompromis er et hvilepunkt, og det er det modsatte vi skal opnå her: Vi skal finde nogle punkter, hvori konflikter og modsætninger kan formuleres og bevæge sig.

Jeg har imidlertid også valgt begrebet *tematisering* for at understrege dets karakter af *proces* og dets rod uden for selve undervisningen, og uden for en rent symbolsk formidlet aktivitet: Undervisningens mulige bidrag til erfaringsprocessen

ligger bl.a. i at arbejde konflikter og skjulte/fortrængte forestillinger og muligheder frem til en formulerbar form.

»Tematisering« er her i god overensstemmelse med en psychoanalytisk forståelse af det arbejde med subjektive konflikter (fortrængte følelser, fantasier m.v.), som bringer dem på formuleret form: I drømme, i selve analysen, i kunst og litteratur. Leithäuser m.fl. bruger iøvrigt også begrebet som modbegreb til hverdagsbevidsthedens fortrængning og bortredigering af subjektive konflikter. – Men tematisering har også et par andre for mig vigtige rødder: Det er blevet brugt som begreb for den foreløbige og/eller kritiske begrebsdannelse som befinder sig i vækstlagene for videnskabelige begrebsdannelse og teorisystemer. Og det er blevet brugt i nogle lunde samme betydning som i den psychoanalytiske tematisering af subjektive konflikter, som begreb for formuleringen af politiske konflikter og politiske ideer, fantasier og utopier.

Ønskerne til en god tematisering er altså bl.a. at

- væsentlige subjektive konflikter kan formuleres
 - væsentlige erkendelsesredskaber (begreber, metoder osv.) kan afprøves og kritiseres
 - intersubjektive konflikter og politiske konflikter træder frem
 - faste meninger og fordomme efterprøves og problematiseres
 - etableret viden efterprøves kritisk, og relateres til samfundsmæssige interesser og modsætninger
 - fantasier, drømme og utopier formuleres socialt
 - fortrængte følelser og erfaringer bringes til bevidsthed
- Så er det jo bare at lade fantasien spille.

En stor del af disse punkter repræsenterer problematiske eller smertefulde erkendelsesprocesser. I indlæringspsykologi og pædagogisk psykologi understreges betydningen af tryk og positive miljøfaktorer, og det er for mig klart at undervisningssituationen – ved siden af de problemer som dens kunstighed og isoleret fra deltageres realitet rejser – også har nogle *muligheder* netop i kraft af den samme afsondretthed: Den giver et intellektuelt og følelsesmæssigt frirum for at arbejde med prekære emner. Og som man måske især kan se ved at sammenligne en skolemæssigt organiseret erhvervsuddannelse med en erhvervs kvalificering on-the-job

giver undervisningssituationen også et kulturelt og socialt frirum i bearbejdningen af givne fag og faglige traditioner.

Betydningen af dette frirum er måske næsten større i forhold til det jeg har søgt karakteriseret med det andet nøglebegreb, *eksperiment*. Det ligger i erfaringsbegrebet og min forestilling om erfaringsprocessen at den ikke kun er bagudrettet, men også er en fremadrettet, projekterende proces, som hele tiden forholder sig til det enkelte individs handlemuligheder, og til den sociale og tingslige realitets grænser for hvad der kan lade sig gøre eller er praktisk relevant. Det ligger også i bearbejdningen af erfaringen at den kan fremdrage *udkast* til handlinger og forandringer som er blevet fortrængt eller bortredigeret fordi de var urealistiske.

Derfor har vi under en erfaringsproces i virkeligheden et stort behov at afprøve projekter og fantasier, både om os selv og om handlingsmuligheder i den ydre verden. Samtidig gøres vores erfaring som regel under betingelser som er ekstremt *restriktive* overfor dette behov: Det holdes tilbage af praktiske omstændigheder (tidspres, træthed), af kulturelle og økonomiske rammer (f.eks. er erhvervs kvalificering på forhånd indlejret i lønafhængigheden og et autoritært ledelsesforhold) eller af psykiske blokeringer (f.eks. mangel på selvtilid, blokeringer over for kropslig aktivitet). Som jeg også var inde på i forbindelse med de kreative og kropslige aktiviteter i fritidsundervisningen og i forbindelse med mulighederne for en produktionstilknyttet teknisk kvalificering i stedet for den løsevne færdighedstræning og faktaindlæring kan undervisningssituationen her som et frirum give mulighed for et *eksperiment* med sig selv og med alternative handlemuligheder. Det kan både være et element i bearbejdningen af *tidligere* livshistoriske lag og i *udviklingen* af fantasier, ideer og konkrete handlingsplaner. På nogle områder er erkendelse som bygger på eller ledsages af handlinger langt mere prekære end dem som er primært symbolsk formidlede. Det gælder i vores kultur måske især at den kropslige selvforståelse er psykisk prekær, men det gælder på mange områder at handlinger er mere kulturelt-socialt provokerende end tanker. Derfor har vi meget brug for situationer hvor handlinger kan udføres mindre forpligtende, med det beskyttende skær af ikke-realitet som ramme.

Eksperimentet kan således også ofte rumme vanskelige og

ømtålelige elementer – samtidig med at undervisningens særlige situation muliggør at de får et element af leg og spøg. Der er en glidende overgang til eksperimenter som alene har karakter af leg eller spil. Kun når disse aktivitetsformer eksplicit eller implicit rummer et element af alvor, af konsekvens for arbejdsprocessen og for de enkelte deltagere, og af realt råmateriale, kan man i denne forstand tale om et eksperiment.

Dermed vil jeg godt vende tilbage til noget fælles for disse måder at strukturere undervisning. På den ene side har det betydning at de foregår i et frirum. På den anden side ligger det i begge begreber at de henter deres drivkraft og har deres betydning udenfor undervisningssituationen. Det er en pædagogisk-psykologisk betingelse for læreprocessens mulighed: Indholdet må være af subjektiv betydning, og i det omfang dets primære begrundelse ligger i dets objektivt/samfundsmæssige betydning må det samtidig formidles over den subjektive betydning. Gennem en tematisering som skaber denne formidling, og som muliggør læringens integration i den subjektive erfaring, eller gennem social tvang af forskellig art som alene forbindes instrumentelt med den subjektive erfaringsproces (parallel-læringen).

Menneskelige egenskaber som nysgerrighed, legelyst, trang til autonom udfoldelse kan nok i en eller anden forstand opfattes som artstræk, men derfor er de ligefuldt indlejret i og bestemt af en individuel og kollektiv erfaringsproces, som tilegner sig den tingslige og sociale realitet, danner sig en selvforståelse og afsøger sine handlemuligheder, og hører sine psykiske skrammer.

Lysten til at tematisere konflikter og vove pelsen er naturligvis betinget af at det åbner for nye handlingsperspektiver og en ny forståelse af sig selv og sin omverden som har reelle konsekvenser for den subjektive erfaring af den.

Der kan være tale om »ubehagelige erkendelsesprocesser« – men det kan også meget vel være behageligt, oplyftende at tematisere noget som er konfliktfyldt, og ved at orientere sig imod de subjektive konflikter således som de fremtræder i brudflader i erfaringen sætter man bevægelse i noget som faktisk optager personen bevidst eller ubevidst. Der ligger i den grundlæggende psykoanalytiske inspiration bag det an-

vendte erfaringsbegreb, og den marxistiske samfundsforståelse, en forståelse af mennesket som et aktivt skabende væsen, som stræber efter subjektiv autonomi, men også en opfattelse af at de betingelser hvorunder denne subjektive autonomi skal tilvejebringes, er begrænsende. Derfor er denne subjektive autonomi til enhver tid historisk relativ, og denne relativitet sætter sig også igennem som en psykisk modsetning. Jeg brugte hverdagsbevidsthedsteorien som afsæt for at præcisere at den angstforbyggende bortredigering af konfliktmateriale fra bevidstheden, på en gang var en nødvendig forsvarsmekanisme og et udtryk for en udvidelse af det rum som subjektet samfundsmæssigt set har mulighed for at bearbejde. Mere generelt er det at bringe de stivnede erkendelser og følelser som bindes i forsvarsmekanismer i bevægelse derfor samtidig udtryk for frigørelse og udvidelse af individets handle- og erkendelsesmuligheder.

Og det føles befriende og opløftende. Om tematisering af subjektive konflikter blot aktualiserer den angst og den smerte, som forsvarsmekanismen søger at forebygge, eller det fører til en bevægelse der udvider ens handle- og erkendelsesmuligheder, og derfor føles opløftende og berigende – det kan man ikke afgøre *abstrakt* og *generelt*. Der vil altid være elementer af bekræftelse og anfægtelse i enhver læreproces.

I den forbindelse kan der være grund til at understrege noget som også fremgår af eksemplerne i kap. 3: Subjektive konflikter er forankret i objektive konflikter. Vores samfundsmæssige virkelighed er gennemstruktureret af konfliktforhold. Læreprocessen foregår ikke ved at opsøge alle konflikter samtidig, og den foregår ikke ved at blokere handlingsmuligheder. Det er også afgørende for læreprocessens politiske perspektiver. Bearbejdningen af konflikter må enten være knyttet sammen med udvikling af nye handlemuligheder, være indlejret i eksisterende handlemuligheder eller indgå i en mere omfattende erfaring af blokeringen af handlemuligheder. Som eksempel med teknologioplysningen i kap. 3 viser, kan selve det at læreprocessen tematiserer konflikter/problemer åbne nye handlings- og erfaringsmuligheder, uden at den objektive situation er ændret. – Der sker faktisk en »flytning« af konfliktpotentialer fra bryggeriarbejdernes individuelle hverdagserfaring til det sociale/kollektive ni-

veau. Det kan være forudsætningen for på den ene side at de forstår en masse ting i deres hverdag bedre, på den anden side for at gøre nye erfaringer, i dette tilfælde bearbejdning af det samfundsmæssige problem om teknologianvendelse, beskæftigelse og udnyttelse af den frigjorte tid.

4.6 Undervisningsorganisation

Som fremhævet i begyndelsen af dette kapitel er problemet omkring undervisningsformer, og den læring som knytter sig til selve undervisningssituationens organisation noget af det som er bedst belyst i den kritiske pædagogiske diskussion i de sidste 20 år. Kritik og analyser af (især) traditionelle undervisningsformer, begrundelser for (især) alternative, og masser af praktiske erfaringer med disse¹⁴. Jeg vil på dette punkt forholdsvis direkte henvise til nogle af disse overvejelser og erfaringer, og nøjes med at inddrage dem i en diskussion af forbindelsen mellem undervisningssituationen som sådan, og deltageres øvrige livssituation, og de organisationsmæssige konsekvenser man kan drage af dette. Det er et spørgsmål som får meget mindre opmærksomhed, antagelig bl.a. fordi det er en relation som i praksis næsten altid er automatiseret gennem undervisningens institutionalisering og deltagerens status som elever/studerende/uddannelsessøgende slet og ret.

Ikke skole igen!

For voksne er undervisningen ikke en given sag. Modsatningen mellem skolen og det virkelige liv er en vigtig livshistorisk erfaring, selv om den afsætter en forskellig vurdering af skolen: Den kan være noget godt man er gået glip af, eller den kan være en negativ overmagt, som man er sluppet fri af. En meget stor del af de voksne har negative skoleerfaringer. En skoleagtig situation er for nogle i sig selv blokerende for deltagelse eller for læreinteressen. Men for de fleste af de kortuddannede er der tale om en ambivalens som i virkeligheden indeholder en nedvurdering af dem selv – både hos de (typisk) kvinder, som har en oplevelse af at de gerne ville have haft

mere uddannelse end den korte de fik, og hos de (typisk) mænd som har gjort et aggressivt fravalg af skolen.

Dette udgør en del af udgangspunktet for det første jeg vil fremhæve: *Undervisning skal organiseres så lidt skoleagtig som overhovedet muligt*. At blive sat i elevrollen igen rekapitulerer ikke bare skolenederlag og mindreværd, det aktualiserer også en række *forventninger* som er formet af den elevrolle de tidligere har oplevet. Dette gælder ikke kun for voksne med negative skoleerfaringer, men måske i endnu højere grad for voksne med overvejende positive skoleerfaringer, som måske netop ved at melde sig frivilligt til voksenundervisning også »melder sig til« deres gamle elevrolle. Voksnes skoleerfaringer ligger i perioden fra 40erne til nu, med tyngdepunkt i 50erne og 60erne – det er fra en periode med forholdsvis traditionel undervisning; autoritær lærerrolle, normativ adfærdsregulering og en målsætning om indlæring af kundskaber og færdigheder snarere end metode- og forståelseslæring. Det er naturligvis stærkt varierende, og der er sket en stærk udvikling mellem de ældste og de nyeste erfaringer, idet den pædagogiske udvikling vel navnlig tog fart i slutningen af 60'erne.

Men en elevrolle og en undervisningsforventning af denne art kan blive bekræftet gennem en ligeså traditionel undervisning i voksenundervisningen – og bliver det ikke sjældent fordi en række andre faktorer trækker i samme retning (bl.a. de ydre organisatoriske og fysiske rammer, som jeg skal vende tilbage til). Og hvis den ikke bliver det, så er det en pædagogisk stopklods og i værste fald en negativ motivationsfaktor, fordi deltagerne ikke føler at undervisningen fungerer rigtigt, er noget værd.

Hvis voksenundervisningen skal give deltagerne en ny uddannelseserfaring – en erfaring om at man selv kan lære noget der kan være udviklende, virkeligt og værdifuldt er det nødvendigt at bearbejde deres overlevede elevrolle og »skoleforventning«.

Den er forbundet med autoritære og selvundertrykkende mekanismer på det personlige og kulturelle plan. Det gælder også for dem – især kvinder og en del fra middelklassen – som møder med *positive* forventninger om at komme i skole igen. I første omgang ved at signalere gennem en masse små ting

omkring samværsform, arbejdsorganisering, læreradfærd, fysiske rammer (i det omfang man er herre over dem) og tidsstrukturen i arbejdet at dette her ikke er en skole, men et arbejdsfællesskab og et socialt samvær af en anden art. Jeg tror det kan være frugtbart at tematisere spørgsmålet om »skole«- og »lærer«-billeder, og dertil knyttede forventninger, og om nødvendigt også tage konflikter omkring sin egen undervisningsform og tilhørende lærerrolle, eller lade konflikter mellem deltagerne indbyrdes herom komme til udtryk.

Dette drejer sig ikke – vil jeg gerne understrege – om en eftersnakkende nedvurdering af det at lære noget, og glorificering af det virkelige, ureflekterede dagligliv. Tværtimod mener jeg det er ekstra vigtigt at der i enhver voksenundervisning alt efter art og rammer indgår elementer som konstituerer et nyt begreb om meningsfuld læring gennem uddannelse. I det små er det studie-/arbejdstekniske erfaringer såvel som det at vænnes til at bruge bøger, lave notater, arbejde i gruppe, holde små oplæg – og opleve at det er noget man faktisk godt kan klare (selv). I det lidt større er det noget med ikke at skære ethvert problem eller enhver arbejdsopgave for pragmatisk til – men at man godt kan gøre noget lidt grundigere bare for at blive klogere eller øve sig eller lignende.

En vis socialisering til læreprocesser: Til at bidrage til godt klima, acceptere diskussion og uenighed, osv. – er også nødvendig.

Det virkelige liv ind i undervisningen

For at disse positive særtræk ved undervisningssituationen ikke skal slæbe institutionserfaringer med sig mener jeg imidlertid, at det er nødvendigt at tage udgangspunkt i at »det virkelige liv« er det afgørende. *Undervisningen skal påanskuelig vis være forankret i deltageres virkelighed.* Den skal have reelle konsekvenser, den skal referere til noget som i en eller anden forstand er forpligtende for deltagerne.

Noget af det mere elementære man kan gøre er at gå uden for undervisningslokaliteterne, inddrage virkeligheden som råmateriale i undervisningen. Hvis man interviewer hjemme-

gående kvinder i Hvidovre om boligindretning så giver det et helt andet resultat og sandsynligvis en langt bedre læreproces end hvis man sidder og snakker ud fra nogle billeder i Bo Bedre eller en lærebog for indretningsarkitekter, uanset om det er tekstiler, boligforhold eller dagliglivets sociologi man gerne vil lære noget om. Det er imidlertid ikke nok at »råmateriale« er virkeligt, det skal også være vedkommende. Hvis interviewene ikke var vedkommende, hvis interviewerne ikke blev engagerede i dem de interviewede, så ville også den pædagogiske effekt udeblive. Vi kender alle hvor håbløst ekskursioner og museumsbesøg kan virke, selv om det er meget virkelige ting man kigger på, hvis ikke deltagerne forbinde noget med den virkelighed som man kigger på.

Der er mange andre måder at få virkeligheden ind på – via medierne, via gæstelærere, virksomheds- og institutionsbesøg, studierejser – og den modsatte vej: Ved at producere »sociale handlinger« såsom udstilling, teaterforestilling/koncert/pjece/debatmøde eller ved i det mindste at inddrage forestillinger om handlingsparadigmer og sammenligne dem med sin egen eller andres praksis i den aktuelle virkelighed omkring en.

Der er et enkelt punkt som kan være værd at dreje en kvart omgang: Virkeligheden er en besættende størrelse, særlig hvis man også møder mennesker i den. I mindre omfattende undervisningsforløb kan der nemt ske det at en kontakt med folk udenfor faktisk »besætter« læreprocessen. I en elementær pædagogisk forstand »fungerer det«, men faktisk betyder det undertiden en fastlåsning på f.eks. en interessant kon-taktpersons synsvinkel og problemstilling, og spærrer for undervisningsdeltagerens evne til at tænke selv, inddrage andre aspekter og synsvinkler osv. Det er noget af det som man må tage konkret organisatorisk højde for i placeringen og afgrænsningen af denne virkelighedskontakt, og i valget af »medium« for den. Der skal være en forholdsmedsighed mellem materiale og bearbejdningsmuligheder.

Den mest almindelige »besættelse« er naturligvis den helt elementære, at undervisning i en række tilfælde også for deltagerne helt enkelt kun er *forberedelse* til virkeligheden, særlig indenfor erhvervskvalificerende undervisning. Her er der ikke noget problem med at få virkeligheden ind i undervis-

ningen – problemet ligger i at få den på afstand, at se forskellen.

At virkeligheden kan besætte vores bevidsthed og erfaring er egentlig ikke noget som er specielt for undervisning – tværtimod er det den daglige trussel om reduktion af vores erfaring til en rutinemæssig reproduktion af den aktuelle virkelighed. De hjørner af denne erfaring som allerede er fortrængt i vores hverdag, eller som er knap-nok-tænkte tanker og ikke-formulerede fantasier og håb kan man ikke få frem ved at få dampende friske »realiteter« ind i undervisningen. Her kræves til en vis grad det modsatte: *Der skal skabes rum for og organisatorisk hjælp til at »grave den skjulte erfaring frem«*. Rum er mange ting. Det er tid og ro i arbejdsprocessen. Det er sociale rammer for det, hvor dette at undervisningen opbygger og plejer andre sociale og personlige relationer end de strengt målrettede er afgørende for skabelse af sådanne rum. Det kan være indbygget i arbejdsmetoden at man arbejder med systematiske procesanalyser og selvrefleksioner, og det kan indbygges i arbejdsprogrammet at lave systematisk fantasivirksomhed, jf. Fremtidsværkstedsmodellen¹⁵. Det kan være en vigtig side af det at arbejde med ikke-verbale medier: Den konkrete sanselige kontakt med omverdenen kan være mere formidlende for det end snak i undervisningen, og det at lave rollespil, dramatisering, osv. kan være en måde at »formulere« erfaringer som man ikke uden videre kan eller vil formulere verbalt, som man måske først opdager gennem disse alternative medier.

Det er i høj grad et organisatorisk ansvar for læreren at etablere dette rum og det sociale klima som gør det muligt at få disse latente erfaringsområder frem – både når det drejer sig om de subjektive konfliktområder og når det drejer sig om at skabe rammer for mere fremadrettede diskussioner af alternative handlemuligheder, håb og drømme om hvordan tingene burde se ud.

Der skal være tryghed og åbenhed i en undervisningssituation for at en del af disse uformulerede subjektive virkelighedselementer kommer frem. Men det *kan* også være konflikter i deltagergruppen, eller med læreren, som fører til en konkretisering og formulering af dem – der skal også være et klima for konflikter og deres berettigelse i en undervisning.

Og det kan være konfrontation med virkelighedens betingelser – med personer udenfor situationen, ved at sætte sig selv på reelle opgaver osv. En vekselvirkning mellem solidaritet og udfordring.

Det der er sagt hidtil har drejet sig om hvordan vi gennem undervisningsorganisation kan få elementer af det virkelige liv ind i en undervisningssituation, herunder også skaberum for formulering af erfaringer som måske knap nok kunne formuleres uden undervisningssituationen. Det er nok ofte så langt man kan gå ad denne vej. Men det som mest konsekvent gør undervisningen til en forlængelse og et moment i deltagerens eget liv – og derfor også mest virkelig som læreproces – er at *undervisningen har et andet formål end læring* – at læringen så at sige er et biprodukt af en reel problemløsning eller produktionsproces, som frembringer noget andet end læring. En del af det oplysningsarbejde vi har lavet sammen med bryggeriarbejdere har haft denne karakter – det har været fagforeningsarbejde, oplysningsarbejde, piecefremstilling osv. Det er blot at tage konsekvensen af indsigten i at vi lærer mest i hverdagen i reelle problemløsninger og handlinger. Der er masser af gode eksempler på grænsetilfælde indenfor oplysnings- og organisationsarbejde hvor formålet på en gang er at mobilisere deltagerne, at deltagerne formulerer sig og kvalificerer sig og samtidig gentager processen i forhold til andre. Dette »aktivistarbejde« er en af de mest lære-rige aktivitetsformer¹⁶.

Arbejds-pædagogik er et forsøg på at sætte princippet i system i undervisningssituationer ved at producere reelle genstande, men kan naturligvis bedre indløse mere praktiske eller sociale indlæringsmål end teoretiske og alment oplysende. I mange tilfælde er arbejds-pædagogikken samtidig en uskueliggørelse af at det andet formål evt. løber af med processen, og i realiteten bliver blokerende for læreprocesser: Man har ikke tid til at sætte sig ordentlig ind i et emne fordi man har travlt med produktet, og må derfor nøjes med at overtage en »underleverance« i form af en metode eller nogle facts som man skal bruge. Virkelighedens arbejde og problemløsning er jo altid en kombination af processer hvor man sætter sig ind i hvorfor man gør tingene, og processer hvor man bare gør det. Det mest rigtige vil vel være at sige at undervisning i virke-

ligheden helst skal være en proces som har *to sider: Handling og læring, og to formål: Produktion af »noget« og produktion af erfaring*. Hvad »noget« så kan være må jo naturligvis afhænge af situationen – det skal bare helst være noget som rækker ud over undervisningssituationen¹⁷.

I projektarbejde oplever man ofte grænsetilfældet at der produceres »noget« som er en projektrapport eller et lignende produkt hvis faktiske anvendelse ligger i en eksamenssituation eller til en intern kommunikation i uddannelsesmiljøet. Den kan fungere alligevel på alle planer som noget reelt – herunder også fungere læreproces-blokerende! Men det er nok betinget af at der i projektarbejdet indgår et idealt produkt også – nogle handlingsperspektiver, en formidlingshensigt, en konsekvensdragnings af det pågældende arbejde som rækker udover dette at skrive en rapport over det – alt det som man forsøger at udtrykke med ordet *projekt*: At nogen har noget for, vil noget, har et fremadrettet perspektiv med det de gør. En gammeldags øvelses- og eksamensopgave kan i formen ligne, men den har ikke samme subjektive betydning.

Undervisningens eget liv

Det meste af det som er sagt indtil nu handler om undervisningssituationens organisatoriske sammenknytning med virkeligheden, og i særdeleshed deltagernes objektive og subjektive realitet. Det er måske særlig vigtigt for voksenundervisning, fordi voksne ikke i samme grad lever i undervisningssituationen, og måske også i højere grad end børn og unge kræver denne realitetskarakter for at acceptere læreprocessens betydning og give sig ind i den.

Jeg vil nu se lidt på undervisningssituationen som selvstændig situation. Fordi den i praksis er det: De aller fleste voksenundervisnings-situationer er i tid, rum og sociale rammer skilt ud fra den umiddelbare virkelighed, og der foregår også en læring som er knyttet specielt til undervisningens indre organisation. Det er dem der i analyserne af »den skjulte læreplan« betragtes som den måske vigtigste socialiseringsfunktion. Det varierer nok mere i voksenundervisningen hvordan det vejer, men ingenting er også en læring –

nemlig fravær af en positiv lære-erfaring. – Men derudover så jeg det som en forudsætning for at realisere de indholdsmæssige mål sammenfattet i stikordene tematisering og eksperiment, at undervisningen etablerede et frirum. Et sådant frirum, som har betydning, har »eget liv«, er noget der skal skabes. En institutionel ramme sikrer kun at folk er tilstede, og evt. at de følger bestemte roller. Det er heller ikke nok med »virkelighed«. Selve *undervisningen skal have en dynamik eller en »historie« som giver læreprocessen anskuelighed i selve undervisningssituationen*. Det har at gøre med læreprocessers og erfaringsproduktionens usynlighed og flygtighed. Den gode, men traditionelle lærercentrerede undervisning bygges i vid udstrækning på teatraliske virkemidler – fascination, overraskelse, retoriske figurer, mimik og gestik, osv. – altsammen hængt alt for meget op på lærerens person og skuespilkunst fordi denne undervisning er det. Men en moderne, demokratisk voksenundervisning skal være *totalteater* – alle medvirker, spillet er ikke udformet på forhånd, i hvert fald ikke autoritativt og endeligt, men det skal have en handling, spænding, og det skal være anskueligt og konkret sansbart. Det at indbygge konkrete produkter som mål er en side af det. En anden, som er central i totalteatret, er at få folk til at *gøre* noget – og helst noget *andet og mere* end de plejer, og end det situationen lægger op til. I vores verbale undervisningstradition, og indenfor undervisningsområder der fortrinsvis er verbale og intellektuelle drejer det sig om at få deltagerne til at gøre noget konkret kropsligt – bevæge sig fysisk i rummet, udføre genstandsmæssige handlinger eller sociale handlinger – men også om at reagere følelsesmæssigt. I kropslige undervisningsemner som praktisk-teknisk undervisning og gymnastik er det jo ikke nogen oplevelse at gøre noget kropsligt. Uden helt at ville lave en analogi, så mener jeg egentlig at det her kan være lige så svært at fastholde læreprocessen som anskuelig og dynamisk realitet selv om man hele tiden *gør* noget (fysisk) – her handler det om at gøre noget andet end det, og også om at gøre læreprocessen synlig, måske bl.a. ved at verbalisere den, ved at udføre sociale handlinger (fremstille en ting *til nogen* som led i praktisk-teknisk undervisning er noget andet end at fremstille den, at lave en vægavis hvor man udtrykker sine intentioner og erfaringer

verbalt er noget andet end at mærke på sin krop at man gør fremskridt, etc).

Det handler om at aktivere (flere sider af) deltagerne i en reel og anskuelig proces, både for at skabe undervisningens dynamik og for at udnytte at undervisning er et frirum til at eksperimentere med sig selv og med emnet og dets muligheder. – Ligesom lege for børn fungerer som en mulighed for at afprøve og bearbejde fantasimateriale og prøve sig selv i en konkret og sansbar form, uden at det umiddelbart har konsekvenser, således har vi også brug for det. Undervisning er selvfølgelig kun en af mulighederne, men det er en af fordelene ved at befinde sig i en situation som er adskilt fra den umiddelbare realitet, og derfor må det være en del af undervisningsorganiseringen at tilskynde til og muliggøre denne eksperimenteren.

Alt dette både for deltagerens skyld, og for at etablere en reel samværssituation. Men det er jo naturligvis ikke ligegyldigt hvad det er for en erfaring og hvilke eksperimenter der gøres, hvis de skal bidrage til at udvikle den subjektive erfaring.

Kollektiv selvregering

Der er en ganske bestemt type af erfaringer som jeg finder det afgørende at give plads gennem undervisningens organisation. Man kan kalde den *kollektiv selvregering*. Det er en gennemgående individuel erfaring for en meget stor del af vores deltagere i voksenundervisning at leve i serielle sociale strukturer, dvs. ikke-kollektive men parallelle individer i samme situation, som organiseres udefra eller oppefra, ofte usynligt og uden personlig magtudøvelse. Det gælder både situationer med social tvang, såsom forholdet til arbejdspladsen og forholdet til statsmagten, og situationer hvor der kun eksisterer psykologisk tvangsmæssighed, f.eks. mht. konsumtion, underholdning, bevidsthedsdannelse osv. Vi er i alle disse sammenhænge ganske frie, kan og må meget, men henviset til paradigmer som vi ikke selv skaber – fordi man som enkeltindivid ikke selv skaber paradigmer i et højtudviklet samfund. Samtidig har vi stor bevægelsesfrihed og kombina-

tionsmulighed imellem disse handlingsparadigmer. Kombinationen af dem og arbejdet med at binde dem sammen er imidlertid individuelt, og såsnart vi »slår os ned« i et af dem indlemmes vi igen i en seriel, afmægtig situation.

Der er mange reaktionsmåder på dette. Nogle udfører et enormt individuelt »identitetsarbejde« for at få en sammenhæng ud af det. Andre har kun de individuelle forsvarsreaktioner som især hverdagsbevidsthedsteorien giver et billede af. Atter andre har (endnu) erfaring for opbygning af kollektive sammenhænge indenfor arbejdsituationen, familien, ven-skaber – men de er oftest defensive i betydningen at de ikke rækker udover denne snævre sammenhæng, og at det stadig er individet som må binde dem sammen med andre. Fælles for de fleste af disse reaktionsmåder er nok at alle oplever fremmedbestemthed eller fremmedgjorthed, eller i denne bogs sprogbrug: At den subjektive erfaring af ens egen virkelighed blokeres og individualiseres, og at oplevelsen af at være subjekt for sin egen virkelighed er sjælden, eller skrøbelig.

Erosionen af faglige og politiske fællesskaber, opløsningen af bolig-subkulturer og familiernes geografiske spredning forstærker denne serialiseringsproces, som iøvrigt er et produkt af den (sen)kapitalistiske udvikling. Modoffensiverne mod tendensen ligger i de kollektive forsøg på mere offensivt at forme sin egen situation gennem selvorganiserede aktiviteter og livsformer: Græsrodsbevægelserne, forsøg på at kollektivisere nye livsformer (subkulturudvikling), forsøg på at puste nyt liv i gamle bevægelser.

Hvor er voksenundervisningen nu i denne sammenhæng? Og hvad har det med voksenundervisningens organisation at gøre?

Her er der enormt stor forskel på voksenundervisningens områder. I den ene ende har vi aftenskolen eller enkeltfagsundervisningen, hvor 2-3 timers undervisning ad gangen indgår som et meget lille element, som i tid og rum ligger indenfor deltagerens hverdagsliv, og som derfor uundgåeligt præget af deres betydning overført derfra – og på den anden side de undervisningsområder som i tid og rum er udskilt af denne hverdagslivssituation, og mere eller mindre direkte har deres eksistensberettigelse i dette at producere sin sociale realitet, og være basis for en individuelt formidlet betydn-

ningsoverføring til deltagernes hverdagsliv, f.eks. højskolerne.

Forskellen mellem de forskellige voksenundervisningsformer ligger både i deres ydre rammer og faktiske organiseringsmuligheder, og den ligger i den måde deltagerne bruger dem på.

Uddannelse indgår nemlig for de fleste i en strategi for håndtering af det hverdagsliv som jeg opridsede i kap 2. For nogle er det en af de mange livssammenhænge, hvori man har lejlighed til at udfolde sig. Man går på aftenskole eller til forberedelseskursus en eller to gange om ugen i sæsonen. Man tager på weekendkursus på en højskole. Man tager en uges internat en gang i mellem, eller tager sågar et flere ugers kursus på en specialarbejderskole. I de fleste tilfælde ændrer det ikke noget ved ens grundlæggende situation, og undervisningen gør heller ikke noget for det. Nogle af undervisningstyperne satser bevidst på at formidle en »oplevelse« af en eller anden art, men det er med den placering det har i individets liv, og særlig i kraft af at det er en individuel deltagelse, et »stjernesked«.

For nogle er voksenundervisning midlet eller et af de midler hvormed man forsøger at ophæve den fremmedgørelse, som knytter sig til hverdagslivet. Det er et forsøg på at komme i en kollektiv situation, være sammen med andre mennesker på et andet og mere lystbetonet grundlag end man ellers oplever. Det klareste eksempel ligger i højskoleformen, og brugen af den. Det er en etableret »livsstrategisk« tradition at »tage på højskole« for at få mening i tilværelsen, opleve noget andet, lave identitetsarbejde. I højskoleformen ligger muligheden for at etablere en reelt kollektiv situation, som omfatter hele livet i tilstrækkelig lang tid til at være en subjektiv realitet, og for at lave en livs- og arbejdsorganisation som er selvreguleret eller autonom. Det er langt fra alle der udnytter disse muligheder, men nogle gør – både højskoler, efterskoler og andre internatskoler der er baseret på længere tidsophold.

Det løser ikke alle pædagogiske og politiske problemer. Jeg skal pege på to.

Det ene at livet før var, og livet efter er individuelt organiseret, oftest i et urbaniseret miljø. Der ligger oplagte risici for

at højskoleopholdet i et meget integreret socialt miljø, med meget faste tids-, rumlige og sociale rammer er kunstigt i forhold til det virkelige hverdagsliv bagefter, og at den mulige erfaring af at man kunne leve og arbejde på en anden måde bliver ugyldiggjort subjektivt, selv hvis den har været reel og betydningsfuld for deltageren undervejs. Den anden har lidt med den første at gøre: At det er en lidt kunstig situation i forhold til det moderne hverdagsliv. Meget få højskolesituationer kan egentlig rumme det moderne (by)menneske – både på det praktisk-socialt plan, hvor man egentlig kun modtager individer, og på det moralsk-politiske plan, hvor det er de færreste højskoler som er i stand til at rumme alt det skidt, vi andre finder det naturligt at omgive os med og som er en del af behovsudviklingen i vores samfund. Derfor er selv det relativt lange ophold en livsforms-ghetto, hvor de indre muligheder i nogen grad betales med denne modsætning til hverdagslivet.

Nogle af de samme modsætninger flytter med hvis man forsøger at udnytte de gode muligheder der vitterlig er for ikke blot at etablere en kollektivt selvreguleret indre organisation, men også at skabe dynamik og realitet i læreprocessen ved at *lave noget reelt* – større studieprojekter, produktion af et eller andet. Tvind-skolernes vanskeligheder med at finde en balance mellem det socialpædagogiske og det (givne) produktmål er et kendt eksempel, men jeg tror at alle der har forsøgt at udnytte formens muligheder har måttet slås med dem.

Det skal ikke få mig til at overse at højskoleformen har nogle helt afgørende kvaliteter netop fordi den muliggør en relativt omfattende og forpligtende, kollektivt selvreguleret praksis. Det ligger for én del i internat-formen, og for en anden i målsætningen, det alment udviklende og idebetonede i undervisningen, livserfaringen som opgave. Højskolelignende uddannelse uden internat udgør grænsetilfælde i forhold til disse modsætninger (men ikke daghøjskolerne, hvor jeg mener at deltagerforudsætningerne er væsentlig anderledes). Internatkurser i almindelighed udgør et andet grænsetilfælde, som sjældent er udtryk for andet end en kortvarig intensivering af undervisningssituationen. De har for deltagerne næppe status af at administrere på hverdagslivets serialitet

og modsigelser ved at gå ind i en alternativ kollektiv situation, andet end at det måske for nogle er en befriende oplevelse af at være udenfor en uges tid. Alligevel er det denne situation som gør internatkurser attraktive for arrangøren: Den »totalteater«-karakter som jeg sammenlignede konstitueringen af undervisningssituationens indre dynamik med, opnås lettere – man får en bredere og dybere personlig inddeling fra deltagernes side, og dermed både en mere effektiv formidlingssituation, og en mulighed for læring på sociale og personlige niveauer som ellers ikke kunne nås. Forudsætningen for dette er en tidsbegrænset kollektivitet. Men derudover er internatkurserne på mange måder rene omvendinger af hverdagslivet, præget af en slags »negativ fortsættelsesadfærd«, hvor man gør som derhjemme, bare modsat, på en række punkter.

Forudsætningen for internat-pædagogikken i denne forstand er derfor i første række et godt kendskab til deltagergruppen, og en »teaternøgle«, dvs. et kendskab til de særlige transformationsmekanismer mellem kursussituationen og hjemmelivet. Det har i perioder ført til at gruppepsykologi og nedfaldsfrugt fra gruppeterapi med mere eller mindre manipulatorisk karakter har haft kronede dage, og vel egentlig stadig har det på det fri marked for efteruddannelse, lederkurser osv. Men internatkurser er også blevet en meget afprøvet og velegnet mulighed for det som er interessant i denne forbindelse: Den kortvarige oplevelse af en anden arbejdsmåde, præget af relativt angstfrit, kollektivt og koncentreret arbejde. Jeg kender det selv fra dele af fagbevægelsens interne uddannelse, og fra efteruddannelse hvor holdningsbearbejdning og praksis-diskussion spiller en større rolle end faktisk formidling eller decideret personlighedsudvikling. Jeg tror ikke man skal have de store illusioner om den umiddelbare *overførselsværdi* af at man har gjort en erfaring med en anden arbejdsform og en anden relation til andre end den man oplever til daglig. Det primære rum for bearbejdning af denne erfaring er hjemme-situationen. Grundlæggende mener jeg derfor at internatkursusformen i denne henseende falder ind under det jeg om lidt vil sige om de voksenundervisningsformer som i tid og rum er indlejret i hverdagen. Men den låner noget intensitet og dynamik fra de typer af undervisning der

er helt frigjort af hverdagslivet, og giver en lille alternativ-erfaring.

Det er karakteristisk for de fleste andre typer af voksenundervisning at de er meget afgrænsede i tid og rum, at de er helt indlagt i hverdagen for den enkelte, og at deltagernes subjektive udgangspunkt i dem derfor er en del af deres øvrige erfaring og brug af hverdagslivet.

Det er en afgrænsning i tid og rum som man evt. kan søge at bøde på gennem udvidelse af timetal, ændret tilrettelægelse osv – alt sammen ikke helt let. Men i tilgift er de også inkorporeret i den serielle fribytterstruktur, som jeg beskrev tidligere, på en meget central måde. Rekruttering til fritidsundervisning, forberedelseskurser m.fl. sker i praksis individuelt. Der er et meget stort vareudbud, men når man har sat sit individuelle kryds er man et enkelt nr. i en serie, og både indflydelsen på undervisningen og muligheden for at etablere kollektive strukturer begrænsede. Det er meget svært i disse undervisningsformer at overskride denne grænse, og erfare muligheden af kollektiv selvregulering. For den er der ikke.

Medmindre man tager konsekvensen af at undervisningen er en del af hverdagslivet, og forudsætter at den skal være et element i udviklingen af kollektiv selvregulering *der*. Det er præcis det som sker i det oplysningsarbejde som bryggeriarbejderne bedriver. Som jeg beskrev i kap. 3 er det en undervisning som foregår i weekendkursets eller fritidsundervisnings rammer, men som er integreret i kollektive strukturer på arbejdspladsen og de faglige organisationer. Den bygger både indholdsmæssigt og organisatorisk videre på de strukturer som findes i arbejderens hverdag. Det er kollektiver som er defensive – arbejderkollektivet på arbejdspladsen udpræget, men faktisk er de faglige organisationer også idag i praksis opbygget omkring et forsvar for lønarbejderinteressen – men forsøger at udvikle offensive, alternativtproducerende kollektiver, som overskrider den opdeling som hverdagslivet er underkastet. Den giver *ikke* en model-erfaring af at man kan strukturere sin egen situation – den giver en vis erfaring af at man kan organisere et kollektivt, selvreguleret arbejde, og at man kan strukturere sin egen erfaringsproces i højere grad end før. Samtidig giver den en masse mere eller mindre opløftende erfaringer af hvor svært det er, og hvordan

virkeligheden skyller ind over processen og truer med at opløse kollektivet og begrænse selvreguleringen kraftigt – i det små når skifteholdsarbejdet bringer oplysning i en studiekreds, i det store når en faglig oplysningskampagne og aktion skrider sammen.

Det er således en helt anden status undervisningen og dens indre organisation har i erfaringen af kollektiv selvregulering. Den ligner meget mere den som oplysningsarbejdet havde i de folkelige bevægelser før 2. verdenskrig (groft sagt). Dens betydning og struktur defineres udenfor selve undervisningen. Undervisningssituationens indre organisation er ikke ligegyldig – en autoritær politisk skoling eller en elementær kundskabs- og færdighedsformidling kommer ikke til ære og værdighed, hvis bare den indgår i en god, demokratisk bestrebelse med en kollektiv basis. Tværtimod er det netop betingelsen for at videreudvikle de defensive kollektiver og de sammenbragte individer *til* momenter i en sådan bevægelse at de i det små – studieteknisk, organisatorisk, beslutningsmæssigt – også arbejder med udviklingen af deltagerens selvtilid, organisationsfærdigheder og praksisformer i overensstemmelse hermed.

Det kræver således en indre undervisningsorganisation som er demokratisk, kollektiv, ikke-seriel, virkelighedsnær. Men hvor dette måske kan realiseres i *modelform* i de voksenedervisningstyper som etablerer en situation der i tid, rum og social sammenhæng kan rumme opbygning af kollektiver, udvikling i læreprocessen og lejlighed til selvregulering og erfaringsdannelse – som f.eks. højskoler og længevarende uddannelsesforløb – der tror jeg *ikke* det kan lade sig gøre blot at inspirere sådanne forehavender i en opsplittet, individuel, supermarkedsorganiseret voksenundervisning. Jeg tror faktisk ikke en gang man kan løse de mere elementære pædagogiske problemer der ligger i disse typer af voksenundervisning allerede idag – manifesteret i frafald, lavt udbytte, ingen medbestemmelse fra deltagerne, fremmedgørelse hos både lærere og deltagere – uden at tænke i andre baner.

Man må så overveje hvilke sociale sammenhænge der eksisterer i dagens samfund som kan være udgangspunkt for en kollektiv, selvreguleret erfaringsdannende undervisning. Det vil jeg vende tilbage til i bogens sidste afsnit, her vil jeg blive ved det pædagogisk-organisatoriske.

De sidste overvejelser kunne føre i retning af at timeopdelt, kortvarig, supermarkedsorganiseret voksenundervisning slet ikke var noget værd. Det mener jeg ikke. Der er også fordele forbundet med det: Indlejrningen i miljøet, overkommeligheden, nærhed, dets dagligdags karakter. Men disse fordele er der kun hvis der er en social og indholdsmæssig sammenhæng.

Til det indre-organisatoriske følger sig noget ydre organisatorisk omkring undervisningsarrangementet. Når næsten alle bærer af folkeoplysning som folkelige organisationer er blevet mere og mere frit i luften hængende, og når institutionsdannelse som forberedelseskurserne og arbejdsmarkedsskolerne må kæmpe for at vinde en identitet, så hænger det primært sammen med generelle udviklinger i samfund og livsformer. Men det forstærkes i meget høj grad af nogle temmelig elementære organisatoriske forhold, som der kan gøres noget overkommeligt ved.

Annoncering og program: I stedet for en færdig smørrebrødseddell med utrolig mange endelige tilbud kunne man annoncere bredere og inddrage potentielle deltagere i programlægningen. Man kunne annoncere efter grupper som var interesseret i at arbejde sammen om »noget med...«

Opsøgende arbejde på arbejdspladser, institutioner, boligområder, foreninger, mødesteder, osv.

Kollektiv tilmelding af grupper som var interesseret i at arbejde sammen, samt matchning af tilmeldte deltagere.

Tilrettelæggelse i andre tidsstrukturer som gør det realistisk for deltageren at være medbestemmende, og som gør forløbet mere intensivt.

Tilrettelæggelse af programpakker som det allerede sker i daghøjskolerne og enkeltfagskurserne i et vist omfang.

Tilrettelæggelse af undervisning på de steder hvor folk i forvejen færdes, og i regier som i andre sammenhænge organiserer folk, således at der eksisterer en kollektiv basis for arbejdet.

Osv. osv.

Der er nogle praktiske problemer der skal overvindes. Men der er også både praktiske problemer og resourcekrævende pædagogiske konsekvenser i den eksisterende struktur. Der er måske for enkeltfagskurserne nogle organisatoriske forudsætninger omkring holdtildeling og eksamensrammer som

kunne være langt bedre, men er der nogen der arbejder på at gøre noget ved det?!

Og så er der det vigtigste, som kræver en langsigtet arbejdsproces: En stor del af deltagerne har indstillet sig på at voksenundervisning er en konsumvare, som er færdiglavet, og blot skal indtages. Og en anden stor del føler at de skal i skole, og forventer at et fag er et fag, og at et undervisnings-/eksamensniveau er noget vældig veldefineret og afpasset, som man må acceptere. Det er forventninger/holdninger som man ikke bare kan overse – men som den eksisterende organisation af voksenundervisningen blot forstærker og cementerer.

Det er ganske nonchalant at smide den slags løsninger på bordet og kalde dem overkommelige. Men det er de jo faktisk hvis man prioriterede dem tilstrækkelig højt. Og jeg kan ikke forestille mig at lærere og ledere indenfor voksenundervisningen mener at det ikke ville være umagen værd at få en mere helstøbt undervisningssituation. Jeg tror bare at man sidder fast i en struktur og er lige så afmægtige som alle andre er i deres hverdag. Hvad med at vise at folkeoplyserne kan gøre noget ved deres egen situation?

4.7 Lærers rolle

Det er en programmatisk hensigt i opbygningen af dette afsnit at læreren som det handlende, suveræne – og derfor begrebsmæssigt usynlige – subjekt for den pædagogiske proces skulle undgås. Ikke desto mindre er lærerne dem som skal initiere og lede denne proces. Det er symptomatisk for denne situation at der nu er formuleret en masse krav, og ikke mange løsninger: der er sikkert endnu en og anden læser med som vil sige: Ja, det er meget godt. Men hvordan... – og ønsker at det også stod her. I stedet er der en tom rubrik hvor der står *tænk selv*.

Således også her. Jeg har i kap. 3 beskrevet nogle erfaringer med lærerroller i en ganske bestemt sammenhæng, nemlig et akademiker/arbejder-samarbejde i en fagforeningsregi. Her er det åbenbart at etableringen af situationen som kommunikationssituation er et selvstændigt problem. Det kræver (gensidig) tillid og der er en historisk velbegrunder skepsis

overfor akademikere i almindelighed. Etableringen gik via den *ekspertrolle* som så at sige udgør den mystificerede position opfattelse af akademikeren. Vi ydede ekspertbistand uden betingelser, indsamling af oplysninger, organisatorisk hjælp med referatskrivning osv. Samtidig lå der fra begge parter side et ønske om en *kammerat*-relation, og en bevidsthed om vanskeligheden ved at opnå den. Til denne dobbeltheds svarer på den ene side *instrumentaliseringen* af læreprocessen, viden er en genstand man kan bruge, og på den anden side efterhånden den åbne selvaflarende diskussion, som er sammenfaldende med den primære faglige proces, som læreprocessen var en del af. Denne dobbelthed, og bevidstheden om den, var i første omgang temmelig lammende for os – jeg synes ikke vi var gode lærere i begyndelsen, læreprocessen levede kun op til den tilegnelse af viden på egne præmisser som jeg her har beskrevet på meget formel måde – det var ikke en erfaringsproces, det var overlevering af nogle videnselementer som kan inddrages i en erfaringsproces, og denne viden blev ikke (i første omgang) omsat til en alternativ viden-struktur der afspejler bryggeriarbejdernes erfaring.

På basis af denne ekspertbistand og dens gode rygter, og et langvarigt samarbejde med de faglige organisationer, har vi kunnet nærme os en lærerrolle som er mere konfliktorientet. I det omfang man anskuer de objektive konfliktråder, som var undervisningens udgangspunkt, og bryggeriarbejdernes erfaring af dem som er fastholdt i hverdagsbevidsthedens opsplittninger, i rationaliseringer og forsvarsmekanismer – er undervisningen både nærgående overfor den faglige konsensus, og en personlig, tillidskrævende sag. Først efterhånden som vi fik mod til at bryde den rollefastlæggelse som lå i udgangspunktet, og gå ind i en åben og mere dybtgående diskussion, begyndte der at ske noget med undervisningen, og vi blev gode lærere.

Det er klart at den faktiske ekspertviden på den ene side er en basis for situationen, på den anden side er det en viden om den reelle situation som bryggeriarbejderne står i, som de er nødt til *selv at overtage* for at gøre deres egen erfaring og sætte sig i stand til selv at producere handlingsalternativer. Det er denne proces som er kommet et stykke vej gennem det senere teknologiplysningsarbejde og gennem udbygningen af det

selvorganiserede arbejdsmiljøarbejde. Det er også klart at der er grænser for hvor langt denne proces går – vi er stadig som akademikere eksperter, med en faglig viden og en separat form for erfaringsdannelse, og bryggeriarbejderne har nok udvidet deres indsigt i teknologiudvikling og arbejdsmiljø, og sammenhængen mellem teknologi- og samfundsudvikling – men de har dog langt fra udviklet konkrete løsninger på de samfundsmæssige, produktionsstrategiske endelige produktionstekniske spørgsmål. Der vil – og må – stadig være arbejdsdeling, hvor nogle tager sig af specialist-viden osv – det afgørende er om det bliver muligt at udvikle og formidle en »specialist-viden« som er struktureret ud fra »almindelige menneskers«, i dette tilfælde bryggeriarbejdernes subjektive erfaring. For lærerrollen handler dette om en objektiv *afvikling af ekspertrollens magtmonopol*, og om subjektivt at få *bevægelse i modsætningen* mellem at være *ekspert* og at ville være *kammerat*.

For mig er det en masse konkrete erfaringer med betingelsen for at få læreprocesser til at fungere uden at kunne forlade sig på institutionelle og professionelle sikkerhedsnet. Men det er også et sindbillede på en samfundsmæssig problemstilling omkring videnskab og videns rolle, og omkring afvikling af et magtmonopol og »erfaringsstyveri«, vi som voksenundervisere må være specielt forpligtet på.

Lærerarbejdets modsætninger

Det lækre og det belastende ved lærerarbejdet ligger i at det er noget man er med hele sin person¹⁸. Det er derfor læreres forsvarsreaktioner er så stærke, f.eks. kravet om en pædagogisk kogeboek. Mens undervisningens deltagere som regel har deres primære livssammenhæng udenfor – arbejde, familie, venskaber – så er undervisningen for lærere arbejde og ofte stærkt sammenvævet med familie og venskaber – det er et lønarbejde som kræver hele ens person.

Det objektive modsætningsforhold mellem undervisning som specialiseret funktion i et moderne samfund, og undervisning som samvær og mellemmenneskelig kommunikation får sit tilspidsede udtryk i lærerens person. Deltagerne kan trække sig lidt tilbage, eller kan gøre undervisningsdeltage-

sen til deres livsprojekt i perioder. Læreren kan ikke trække sig tilbage uden at det får stærke konsekvenser for undervisningen. Selvom det også er en del af mine og andres pædagogiske moderniseringstanker at undervisningen skal organiseres så den bliver mere selvkørende, så mener i hvert fald jeg at det vil være destruktivt hvis læreren forsøger at *forsvinde som person*. Til gengæld kan det muligvis være svært at få læreren frem som person – både af ydre grunde i de organisatoriske rammer, og af psykologiske grunde hos både lærere og deltagere. Lad os se lidt på det sociale niveau først. Læreren er altid en del af den institution eller organisation som undervisningen foregår i – og derfor er denne side af sagen uendelig forskellig indenfor voksenundervisnings områder. Der hvor der er tale om offentligt organiseret undervisning er læreren også statsmagtsrepræsentant – skal f.eks. kontrollere deltagerne, passe på statens/kommunens/skolens penge, skal afholde eksamen og bedømme plus en række mindre ting som sætter læreren i rollen som statsmagts forlængede arm – samtidig med at han/hun skal være i et personligt samspil og samvær med deltagerne. Altsammen indenfor rammerne af hvad der for os selv trods alt er et lønarbejde. Lærere har gennem tiden afskærmet sig på forskellig vis overfor denne umulighed: *Kaldsbevidstheden* var både en beskyttelse mod statsmagts mere vilkårlige luner, og mod kravet om menneskelig nærhed. Autoritære og objektiverende *elevbilleder* beskytter til den side. *Professionaliseringen* beskytter os ved at forsøge at lægge arbejdet og dets modsigelser udenfor vores person. Den måde diskussionen om *lønarbejderbevidsthed* bliver ført i lærerkredse antyder at der snarere er tale om en forsvarsreaktion, end en klarere bevidsthed om samfundets indretning. Der er nødvendige og rationelle elementer i disse forsvarsreaktioner. Institutionsbevidstheden og den professionelle eller kollegiale kollektivisering af erfaringer er et absolut nødvendigt led i lærernes funktion. Det er eksempelvis nogle af de positive sider af den stærkere institutionalisering som er sket indenfor enkeltfagsundervisningen.

I andre dele af voksenundervisningen er situationen en helt anden, fordi den umiddelbare organisatoriske ramme er hel- eller halvprivate organisationer, og herunder tildels idé- eller interessebestemte organisationer. Også her er læreren

en del af sin organisation, og også her betyder det mulige modsætninger. De vil typisk mere være af politisk art, men efterhånden som bureaukratiseringen og masseproduktionen har udviklet sig har de såmænd også meget lighed med dem vi finder i de offentlige institutioner. Men nogle af de politiske og kulturelle modsætninger er ganske vigtige, fordi de også drejer sig om de pågældende organisations evne og vilje til at opøge disse politisk-kulturelle tendenser blandt de potentielle lærergrupper, af politisk-kulturelle såvel som sociale forandringer i deltagergrupperne. De store bataljer omkring højskolernes ledelse omkring 1970 handlede om det, og holdningen til et ændret elevgrundlag har bestandigt optaget højskolernes lærere, selvom forholdet måske er mindre skismatisk nu end tidligere. De socialdemokratiske organisationers forhold til lærere der ikke er partimedlemmer, eller som måske klart står til venstre er et løbende drama, som sætter folk i loyalitetskonflikter, og lægger sig ind over dele af voksenundervisningen som undertiden positiv, men oftere negativ politisk konflikt.

Men hvad der måske kan være lige så vigtig som denne overvejende organisatorisk-institutionelle ballast, som voksenunderviseren på forhånd må bære rundt på, er at læreren også som regel repræsenterer en eller anden form for fag eller profession udenfor undervisningen. En stor del af voksenunderviserne repræsenterer en akademisk fagtradition, evt. formidlet via skolefagstraditionen. En anden stor del repræsenterer hvad vi kunne kalde de praktisk-håndværksmæssige fag. Og en tredje stor del repræsenterer en blandet landhandel, hvoriblandt en række kunstneriske, kreative, kropslige osv. Det er også en modsætning i lærerarbejdet at være i denne forstand professionel (fagrepræsentant) og pædagog, der indgår i et *socialt og menneskeligt samvær*. Også til denne modsætning findes der veludviklede forsvarsreaktioner, hvor den vigtigste vel er den at man undsiger sig den pædagogiske opgave som består i det organisatoriske, socialpædagogiske og deltagerorienterede, og insisterer på en (forkert) indlærings teori som siger at det altid er den bedste formidling hvis en dygtig fagmand siger/viser/gør tingene for eleverne.

Ekspert og autoritet

I dette kapitals første del prøvede jeg på indenfor nogle store voksenundervisningsområder at vise hvordan samfundsmæssige modsætninger gennemstrukturerer indholdets objektive funktion – at det at reproducere kulturen ikke er en modsætningsfri størrelse. Derfor er det at være repræsentant for denne kultur, eller dele af den, det heller ikke. Lærere må som fagrepræsentanter i den ene eller anden forstand forholde sig mere eller mindre kritisk og reflekterende til deres eget fag. Det er en del af deres lærerfunktion at gøre disse modsætninger i fagene synlige for deltagerne, og gøre det muligt for deltagerne at forbinde nogle af deres problemer og perspektiver med alternative erkendelses- eller handlingsredskaber. Hvordan man opfatter sit fag eller sin viden i denne forstand er naturligvis et politisk og individuelt spørgsmål, som også må afhænge af faget og af karakteren af undervisningen. Men den glade kobbersmed der med entusiasme lærer deltagerne værdien af og finesserne i sit håndværk er egentlig dårligt kvalificeret som lærer. Det samme gælder en tilsvarende datalog eller afspændingspædagog. De er dog *muligvis* bedre end dem der bare er uengagerede, og også bedre end dem der slet ikke er gode til faget. For medmindre de er vældig gode til at organisere deltagerne eget arbejde, og formidle at deltagerne ad anden vej konfronteres med de erkendelsesmuligheder og handlemuligheder som er kulturelt akkumulerede så bliver der ikke noget modspil til deltagerne allerede af hverdagslivet formede bevidsthed og handlingsrutiner, og så fungerer undervisningen egentlig bare som duplication af denne umiddelbare hverdags praksis og bevidsthed.

Det er det objektive grundlag for en modsætning i lærerrollen mellem at vedstå sig sin »ekspert«- eller fagmandsstatus, og at stille sig på deltagerens side som nysgerrig, studerende, eksperimenterende overfor den. At repræsentere akkumulerede kulturprodukter, eller deltage i kulturel tilegnelse/produktion. At denne modsætning i de fleste tilfælde indenfor voksenundervisningen samtidig udgør en klasse-mæssig eller social forskel gør den kun ekstra vigtig.

Men den pædagogiske proces kræver også modspil på en række andre niveauer: Det afgørende i at det er en kommuni-

kation, et socialt samvær, ligger lige så meget eller mere på andre niveauer end det specifikt faglige. Her har deltagerne lige så vel krav på at møde modspil til deres holdninger, fordomme og følelser, og læreren er central for det i dobbelt forstand: Han/hun skal organisere deltagerens proces med hinanden – det er måske det vigtigste! – og han/hun skal som person selv være en del af modspillet.

Dermed er vi ovre ved de psykologiske strukturer af lærerrollen. Ligesom en skolemæssig organisering af undervisningen producerer en eleverfaring og forventning hos deltagerne, reproducerer det også en lærerrolleerfaring. Og det sker hos begge parter: Læreren kan have lige så store subjektive konflikter med at gennemføre en ny undervisningsform med en ny lærerrolle som deltagerne. Men det som gør lærerrolleproblemet så intrikat psykologisk set er igen det med det personlige i samværet.

Deltagerne møder til en undervisning med behov til læreren som ikke *kun* er bestemt af deres »skolelærerbillede«, men som bag dette er bestemt af en række livshistorisk formede forventninger og krav til hvad vi kan kalde »voksenrelationer«. Når en stor del af de følelsesmæssige behov, krav om retningslinjer og støtte, ønske om kontakt osv. rettes mod læreren så er det ikke kun fordi læreren formodes at være faglig autoritet, den klogeste osv. men fordi det er almene autoritetsrelationer som overføres til læreren som »voksenrolleindehaver«. At deltageren selv er voksen, måske både ældre og mere moden end underviseren, og at den alders- og modenhedsbestemte autoritet er erstattet af en faglig eller institutionel gør kun det hele endnu mere uigennemskueligt for alle parter i situationen. Det gør at en forholdsvis enkeltommelfingerregel som den at nedbryde autoritet og autoritære relationer, og være menneske som andre, kompliceres ganske meget. For hvornår er der tale om en saglig realistisk autoritet – som jeg ikke mener læreren kan eller skal lægge fra sig – og hvornår er der tale om overførselsbehov som ikke behøver at være bevidst for hverken lærer eller deltager. Jeg har allerede tidligere været inde på grænsedragningen mellem undervisning og terapi, fordi jeg ved at den for mange lærere i voksenundervisningen er påtrængende. Men jeg mener også her at det er en nødvendig del af lærerrollen at

forsøge at blive klar over, og synliggøre for deltagerne som søger autoritære eller andre følelsesmæssige bindinger, at der kan være tale om overførselsenergi fra deres øvrige liv eller fra deres tidligere liv – uden at gå ind i en bearbejdning af disse livshistoriske prægninger af deltagerens psyke udover det som netop ligger i voksen-til-voksen-samværet. Men jeg er da godt klar over at det i praksis både er svært at finde definitionen på det, og vel også at balancere mellem denne afgrænsning og en pædagogisk og menneskeligt uheldig *afvisning*.

Det bliver altså ikke mindre kompliceret af at lærerrollen også for læreren rummer en række (ubevidste) overføringer af livshistoriske erfaringer, og at så stor en del af lærerens subjektive erfaring og handlingsmulighed er bundet i lærerrollen. Ligesom deltagerne kan overføre livshistoriske voksenrelationer kan læreren det jo også. Det kan være af samme type – omend måske knap samme intensitet – som de overføringer vi gør til vores forældreadfærd og -følelser i forhold til vores egne børn. De kan også være formidlet indirekte gennem lærernes tidligere overføringer til deres egne lærere. De indgår da i dannelsen af deres indre billede af en lærer, der som indrepsykisk instans indgår i reguleringen af den nuværende lærers opfattelse af sig selv og sine mulige lærerroller. Men det kan også være knyttet til den faglige socialisering, som læreren i mellemtiden har gennemgået, og hvor der også ligger socialisationsstrukturer med overføringer fra den tidligere livshistorie. Måden at være faglig på, opfattelsen af faget som i sig selv værdifuldt indhold som skal tilegnes, perfektionisme i sin egen faglighed, ambitionsniveauet, fleksibilitet overfor andres opfattelse og vurdering, osv. kan bedst forstås som livshistoriske prægninger af denne socialisering, omend naturligvis sociale og kulturelle rammefaktorer omkring den enkelte fag, uddannelse, fagets status i den nuværende undervisning osv. spiller en stor rolle også.

Hvad kan man gøre ved det? – Selvindsig, naturligvis. Men det er jo ikke et spørgsmål om viden, men om ens egen subjektive erfaring og handlemuligheder – og dermed noget der er indsyttet i på den ene side ens egen psykiske husholding og på den anden side lærerarbejds modsigelser i almindelighed. I hvert fald kan man gøre sig klart at disse livshi-

storiske, psykiske niveauer spiller med i ens egen måde at tackle lærerarbejds modsigelser. Om man kan gøre mere er et stykke ad vejen et spørgsmål om kollektiv strategiudvikling, udvikling af undervisningen som sådan og til syvende og sidst er vores subjektive udvikling som lærere jo bundet sammen med en generel udvikling af den samfundsmæssige erfaringsdannelse og undervisningens plads i den.

Derfor er det at være lærer så forbandet politisk, og dette danner også den elegante overgang til et slutkapitel om utopien og dens konkretisering.

Kapitel 5

Utopiens konkretisering

kollektive selvreguleringstrukturer og de subjektive forudsætninger for en frihedsorienteret socialisme. Dette sidste lille kapitel skal bruges til at antyde hvor *jeg* ser disse muligheder, og hvilke former *jeg* tror de kan bevæge sig i og hvordan voksenaluddannelsen kan bidrage til deres realisering.

5.1 Fritid og frigørelse

Undertiden synes den stærke bevidsthed om at det kapitalistiske samfund står i en række uoverskuelige modsætninger at blive »for meget«. Den politiske fantasi griber flugten: Lad så da kejseren få hvad kejserens er – vi skal lave uddannelse til ny teknologi, acceptere lønarbejdet som meningsløst, sikre ny vækst gennem et teknologispring – og så skal Gud også have hvad Guds er: Arbejdsfordeling, udvikling af nye fritidskulturelle udfoldelsesmuligheder, et lykkeligt liv på deltid.

Jeg vil gerne sige lidt om hvorfor *jeg* mener det er at gribe flugten når »fritidssamfundet« opmales som utopi.

Men først skal vi måske gøre os klart hvorfor vi griber flugten. Det har for mig at se to grunde: Den ene er at det som står på spil i den kapitalistiske krise også er nogle frigørelsesforestillinger, som har spillet en umådelig historisk rolle: Troen på fremskridtet og på at teknik og naturbeherskelse på kapitalismens betingelser kunne sikre det daglige udkomme, social tryghed og et kvalitativt godt liv. Den har været afgørende for arbejderklassen og ikke mindst for arbejderbevægelsen siden en gang i det forrige århundrede, og syntes i vort århundrede at blive til virkelighed: Først den elementære eksistenssikring, så social tryghed, efter krigen velstand.¹ Den har fået to knæk som den nok aldrig forvinder: Først da man fandt ud af at der nærmest var en modstrid mellem velstand og et kvalitativt godt liv. Det gav et begyndende oprør mod »materialismen« på det ideologiske plan, og det gav oprøret mod akkordræs og arbejdsmiljøbelastningerne på det konkrete plan. Det andet knæk fik denne tro da arbejdsløsheden efterhånden viste sig ikke at være oliesheikernes værk, men kvitteringen for produktivitetsudviklingen og den lange økonomiske opgang siden 1950, for fremskridtet i vores levetid.

Troen på dette fremskridt har naturligvis også været ind-

I dagligsproget er erfaring en død ting. Den er gjort, den står fast, den er i overensstemmelse med realiteterne, man ved hvor man har den. Hver har sin, og de kan udveksles, sammenlignes og lægges sammen.

Det erfaringsbegreb som er anvendt i denne bog er et andet. Erfaring er en levende proces, den er altid undervejs, den kan lave om på sig selv, den er kritisk overfor »realiteterne«. Ingen kan gøre sin egen erfaring, erfaring er en social proces. Erfaring er viden om det som er, men også fantasi, en erkendelse af virkeligheden sådan som den kan blive, hvis den begriber sin egen mulighed. Erfaringen strækker sig frem mod denne mulighed og når den hvis den bliver gjort i fællesskab.

Erfaring producerer en utopi. – Utopien er den erfarede mulighed. En utopi er i dagligsproget en u-mulighed, et fata morgana, som ikke vil kunne blive virkeligt og vi mangler ord for det »mulige«, ikke eksisterende, men subjektivt udkastede. Det siger noget om dagligsprogets binding til en virkelighed der forlængst har overvældet os alle. Ligesom betydningen af subjektiv og objektiv, så det subjektive er blevet det vilkårlige, tilfældige – mens det objektive er blevet det egentligt uforanderlige og sikre, den virkelighed vi *ikke* kan gøre til genstand for andet end iagttagelse og accept. Deri spejler dagligsproget jo en realitet. Men erkendelsen af virkelighedens blokerende og begrænsende styrke, og kritikken af pædagogiske illusioner rummer naturligvis også en forestilling om at det kan blive anderledes.

Virkeligheden er knugende og det blokerer i sig selv erfaringen af den. Men erkendelsen af denne blokerende styrke og kritikken af pædagogiske og politiske illusioner rummer naturligvis også en forestilling om at det kan blive anderledes: At der i disse blokeringer og modsætninger ligger muligheden for udvikling af udfoldede demokratiske fællesskaber,

bygget i de nye mellemlag: Det er i kraft af den vi er her, og vi har hverken livshistorisk eller som gruppe erfaring for andet end at det kunne lade sig gøre at fortsætte dette fremskridt. Vi har ganske vist ofte haft et modsetningsfuldt og fremmedgjort forhold til teknik og materiel produktion, men stølet på at andre stod for det.

Den anden grund til at den politiske fantasi griber flugten er den politiske afmagt, som er det eneste som virkelig anskueligt forbinder progressive strømninger i arbejderbevægelsen og i mellemlagene med hinanden, og med den brede befolkning som aldrig for alvor har oplevet andet end afmagt.

Det er en afmagt som er direkte forbundet med den kapitalistiske krise: Dens hovedproblem er arbejdsløsheden, og de problemer og udhulingskræfter denne iværksætter i forhold til de resultater det sociale fremskridt har nået: Tryghed og elementær reproduktion. Og arbejdsløsheden er også dens mest umiddelbare årsag: Så længe arbejdsløsheden svinger sin svøbe, er alle sociale kræfter bundet i dette problem – både på psykisk og organisatorisk plan – og det er den store samfundspolitiske joker der kan bruges til lidt af hvert.

Fritidssamfundet

Arbejdsfordeling og fritidskultur går hånd i hånd. Det ligner et Columbusæg, og er det faktisk også livshistorisk for en masse mennesker. Den flugt som utopien om fritidssamfundet udgør, er en flugt *fremad* for store grupper af almindelige mennesker, for hvem det faktisk er en almengørelse af det bedste ved lønarbejdet, nemlig fritiden. Alligevel er det den politiske fantasiflugt. I dobbelt forstand: Det er politisk afkald på den fantasi at også arbejdet må være en del af utopien, og det er fri fantasi i den lidt mere dagligsproglige betydning at det ikke kan lade sig gøre at realisere det fritidssamfund som utopien foregøgler hvis man virkelig fortsat skal give kejseren hvad kejserens er: Der skal ikke flyttes hegnpæle, der skal piloteres helt om. Kapitalismen har ganske vist bragt os fritiden som strukturelt træk, og dermed også som civilisationseffekt haft en enorm behovsudvikling. Historisk er det fritidskulturelle udgangspunkt for utopien om et fritidssamfund muliggjort af den kapitalistiske produktivtetsudvikling.

Men pointen i kapitalismen er ikke udvikling af behovene, selv om det følger med. Den konkrete historiske behovsudviklings kaotiske blanding af menneskeligt berigende og menneskeligt fattiggørende behov hænger nøje sammen med at konsum og reproduktion er formet af andre hensyn. Produktiviteten udvikles heller ikke for at frigøre tid, men for at sikre indsamling af tid. Kapital er opsamlet arbejde eller tid.

Når en del forestillinger om »fritidssamfundet« baserer sig på at det ikke bliver nødvendigt at arbejde særlig meget i fremtiden, fordi vores (ægte) behov snart kan dækkes af en ubetydelig produktiv arbejdsindsats, så er det altså fordi man ser bort fra et grundtræk ved et kapitalistisk samfund. Det er også det der betinger André Gorz' omdefinering af klasseforholdene så de produktive arbejdere og det produktive arbejde bliver uden større betydning, mens det er mellemagene og det uproduktive arbejde som er afgørende.²

At man har set bort fra dette grundtræk kan måske blandt andet ses i lyset af den lange relativt krisefri opgangsperiode i den kapitalistiske økonomi som fylder det meste af nulevende voksnes livserfaring. Til gengæld turde det være tydeligt at den nuværende verdenskriser ikke er et spørgsmål om tilpasning til nye energipriser.

Fritidssamfundet som utopi viderefører den forestilling at arbejde er et *middel* til at financiere fritiden, mens frigørelse, menneskelige livsvilkår, er noget som udmøntes i fritiden i form af konsum. Arbejdet skal ikke i sig selv frigøres. Det er et tankemønster som for den enkelte afspejler lønarbejdets vilkår. Frigørelsens mulighed ligger følger i en kvantitativ ændring af forholdet mellem arbejde og fritid.

»Fritidssamfundet« er en *borgerlig* frigørelsesforestilling – fordi den ikke forholder sig til den kapitalistiske organisering af den samfundsmæssige produktion og reproduktion – og fordi den ikke anfægter lønarbejdets strukturer af vores liv i to hovedsæfter.

En socialistisk frigørelsesforestilling må dreje sig om *kvaliteten* af det liv vi lever både når vi arbejder og når vi laver noget andet – eller mere præcist: Hvordan både nødvendige og helt overflødige aktiviteter kan integreres i et godt og selvreguleret liv.

Jeg ville egentlig gå nærmere ind på arbejdsbegrebets binding til lønarbejdet som form, men det ville række for vidt.

Men for at anskueliggøre problemets grundlæggende karakter, vil jeg fremdrage et berømt Marx-citat, hvor han siger noget om sin utopi om frihed, fritid og arbejde.

Frihedens rige begynder i virkeligheden først dér, hvor det arbejde (das Arbeiten), der er bestemt af nød og ydre formålstjenlighed, ophører; det ligger altså ifølge sagens natur uden for den egentlige materielle produktions sfære. Ligesom det primitive menneske må kæmpe med naturen for at tilfredsstille sine behov, opretholde og reproducere sit liv, sådan må også det civiliserede menneske gøre det, i alle samfundsformer og under alle mulige produktionsmåder. Med menneskets udvikling udvides dette naturnødvendighedens rige, fordi behovene øges, men tillige udvides de produktivkræfter, der tilfredsstiller disse behov. Friheden på dette område kan kun bestå i, at det kollektivt arbejdende (vergesellschaftete) menneske, de associerede producenter, regulerer dette deres stofskifte med naturen rationelt, at de bringer det under deres fælles kontrol i stedet for at beherskes af det som af en blind magt; at de fuldbyrder det med det mindst mulige energiforbrug og under betingelser, der er deres menneskelige natur mest værdige og adækvate. Men det vedbliver altid at være et nødvendighedens rige. Uden for dette begynder den menneskelige energiudvikling, der har sit mål i sig selv (sich als Selbstzweck gilt), frihedens sande rige, som imidlertid kun kan blomstre op med hint nødvendighedens rige som sin basis. Afkortning af arbejdsdagen er grundbetingelsen.

(K. Marx: *Kapitalen* III, 4, s. 1055-56).

Også Marx' frigørelsesforestilling handler primært om den *kvantitative* reduktion af arbejdet. Også han fastholder skellet mellem arbejde og fritid, og en forskellig opfattelse af hvad frihed indebærer i disse to sfærer: Arbejdets frihed består vidtgående i *rationalitet*, hensigtsmæssighed. Men han peger også på at arbejdet skal bringes under vores samfundsmaessige kontrol -- (>de associerede producenters -- fælles kontrol«

betyder ikke uden videre statens!) -- Og arbejdet skal udføres under den *værdigste* og mest hensigtsmæssige måde i forhold til menneskene selv -- der skal altså stilles kvalitetskrav til arbejdet selv. Men den sande frihed er for Marx det som man måske kunne kalde aktiviteter for deres egen skyld, leg.

Man kan sige at Marx' forestillinger om frihedens konkrete form tager sit udgangspunkt i det tidlige kapitalistiske samfund: Den bygger i høj grad på naturbeherskelsen, den rationelle produktion, og ser den som betingelsen for et frihedens rige med en *anden* ratio, aktiviteten som kun er for sin egen skyld. Det er i virkeligheden den der ligger bag arbejderbevægelsens frigørelsesforestillinger lige til idag, som har haft sin extreme udartning i »økonomisk vækst/teknisk udvikling« for enhver pris. Men som nu står til diskussion.

Den frigørelsesforestilling som retter sig mod »fritidssamfundet« har den udfoldede kapitalisme som forudsætning -- hvor arbejdet ikke længere fylder så meget i livet som før, mens fritiden eksisterer som et reelt udfoldelsesrum. Forestillingen om fri, alsidig og kreativ menneskelig udfoldelse er begyndt at få kød og blod i fritidsaktiviteterne. En del af »fritidssamfundsutopiens« erfaringsbasis ligger også i den historisk specielle mellemagserfaring, som hører efterkrigstiden til, at det er muligt at forene arbejdets indhold og personlig kreativ virksomhed under en fælles subjektiv intention.

På en måde er det to frigørelsesforestillinger som repræsenterer hver sit *historiske* trin i kapitalismens udvikling.

Selvom jeg har kritiseret begrænsningerne i den fritidsorienterede utopi, er det indlysende at en frihedsorienteret socialistisk utopi må bygge på meget af det samme råmateriale, de samme drømme, som tematiseres i »fritidssamfundet«. Fritiden er for os alle, men måske især for arbejderklassen det sociale rum hvor vi har haft lejlighed til at afprøve og udvikle forestillinger om et godt liv, at danne os positive og konkrete forestillinger om utopien.

Vejen mod et fritidssamfund stemmer på mange måder overens med de ønsker vi kan have for voksenundervisningens rolle i fremtidens samfund og den udviklingstendens vi har set. Den forøgede fritid og den kulturelle frisættelse har betydet en kvantitativ og kvalitativ tilvækst i de kulturelle

aktiviteter, som voksenundervisningen indgår i – både den direkte aftenskoleundervisning men også lokalpolitik, græsrødsbevægelser, beboeraktiviteter, »kropskultur«, i bred forstand, fritidsaktiviteter også i de ikke-kommercielle sammenhænge – og såmænd også kulturelle arrangementer i mere traditionel finkulturel betydning – det er altsammen aktiviteter hvor undervisning og læring indgår i nær forbindelse med fritidsaktiviteten.

Fritidskultur og reproduktionskrise

Arbejdsløsheden har – i takt med erkendelsen af at den ikke var forbigående, og i takt med at store grupper af arbejdsløse er begyndt at udnytte den sociale marginalisering offensivt, som det frirum det også er (man skal ikke overdrive det) – betydet at visse sider af fritidskulturen har fået et enormt spark fremad. Og det er netop de lidt mere aktive, krævende og skabende aktiviteter som har haft mest gavn af det overskud som har ligget hos arbejdsløse til at hæve fritidsaktiviteten op over dens rekreative funktion som f.eks. i græsrodsbevægelser, fritidsundervisning m.v. Men også bestræbelserne på at forbinde daghøjskoleaktiviteterne for ledige med forskellige typer af mødesteds/væresteds-modeller, hvor undervisningsaktiviteten bredes ud til et organiseret men åbent socialt samvær har åbnet en ny form for fritidskulturel offensiv. Og den kan måske være særlig vigtig fordi den organiserer mennesker som ikke typisk ville være at finde i kollektive fritidskulturelle sammenhænge ellers.

Poul Erik Tindbæk har klare og mest sammenfattende formuleret denne vision, hvor fritidsundervisningen er en vigtig del af en fritidskultur i bredere forstand, og hvor fritidskulturen forstås offensivt som et svar på både frisættelsen af arbejdskraft og som svar på tendensen til udhuling af traditionelle sociale fællesskaber. Hans bog *Folkeoplysning og forandring* er i sin pædagogiske og politiske grundholdning meget lig nærværende, og hans mere konkrete udmøntning af overvejelserne i konstruktive strategier for fritidsundervisningen og lokalsamfundsaktiviteter kan jeg kun tilslutte mig.³

Men det er jo ikke hele sandheden om fritiden. Hvordan har den såkaldte fritid det i dag? Fritiden er i sin konkrete form direkte bundet til og præget af arbejdet, fra den hovedpine og det stress man tager med hjem til påvirkningen af de formers fantasi og aktivitet tager. Ja endda i fritidens form af »noget helt andet« er frihedsforestillingen negativt aftryk af arbejdet – hvadenten det betyder at man ligger helt flad eller at man netop farer omkring på eventyr.

Samfundets krise er ikke kun knyttet til arbejdet og til den økonomiske reproduktion. Den rækker langt videre. En del af de træk i udviklingen som jeg har beskrevet i hurtigt ridt i kap. 2 skulle være tilstrækkeligt til at anskueliggøre det. Efterkrigstidens gennemindustrialisering af det danske samfund har også betydet radikale ændringer i vores øvrige sociale liv: Den samfundsmæssige gennemstrukturering af vores »privatliv« og reproduktion, opløsningen af tidligere sociale fællesskaber, den »indre kolonisation« m.m.

Vi er blevet rigere, både materielt og kulturelt. Men der er meget der tyder på at de muligheder som den materielle rigdom, og nedbringelsen af den tid det tager at producere fornødenheder, har givet – at disse muligheder er blevet udnyttet rigtig dårligt. Det er ikke kun kulturelle og venstreorienterede som er bekymret over »udviklingen«. Den folkeligt meget udbredte miljøbevidsthed, tvivlen på den hurtige vækstsvigninger, oprøret mod akkordarbejde og tempoopskurning i slutningen af 60'erne og begyndelsen af 70'erne er udtryk for almindelige menneskers tvivl. Dem som måske umiddelbart har haft de mest forandrede livsvilkår – og herunder den største forbedring i materielle levevilkår, er også skuffede over resultaterne af efterkrigstidens store spring fremad.

Alt dette rejser spørgsmålet om fremtiden ikke især er den at vi er på vej ind i en *reproduktionskrise*: Et sammenbrud i de funktioner som sætter os i stand til at fungere som mennesker, som gør at vi kan gå rundt og få sammenhæng i vores tilværelse, få de små børn til at (for)blive rigtige mennesker osv. Om ikke forestillingen om en frigørelse af tid og ressourcer, som gør det muligt at forøge konsumen i udvidet og kvalitativt anderledes form, nemlig »fritidssamfundet«, er en illusion – og vi i stedet står i en situation hvor der virkelig

skal bruges energi, omtanke og sociale reformer på at sørge for at vi overhovedet kan fungere helt elementært?

Voksenundervisere og folkeoplysere omgås ofte fritiden med skyklapper på. De ser alt det positive, som de selv er med til. De oplever kun modsætningerne i form af frafald, manglende interesse. De oplever kun den kapitalistiske gennemstruktureret af vores hverdagsliv som ublid konkurrence fra massemedier og underholdningsindustri.

Tindbæks bog er også, synes jeg, lovlig rosenrød på den måde. Skal den aktuelle fritid virkelig blive fri tid, så kræver det et erfaringsarbejde som ikke *kun* er den udfoldelse af lyst og interesse, som ligger i fritidskulturen og fritidsorienteret voksenundervisning. Det drejer sig både om at se *hele* reproduktionssituationen og hele fritiden, med dens modsætninger, og om at se fritidens frigørelse i sammenhæng med *arbejdets*. Der ligger et stykke erfaringsarbejde, hvor voksenundervisning af alle slags har en vigtig funktion, fordi fritidskulturen hele tiden er en form for kritik af arbejdet, og en fantasi om et frit liv for hele mennesker.

Arbejdet, naturbeherskelsen har også sine visioner. En af dem er faktisk »uddannelsessamfundet« hvor den menneskelige kompetenceudvikling spiller en meget stor rolle i hverdagen, og går hånd i hånd med udvikling af højteknologi og med udvikling i arbejdslivet hvor mængden af repetitivt delarbejde og mængden af uselvstændigt, socialt undertrykkende arbejde ligeledes er forsvindende. Denne vision tror jeg har ganske godt fat i visse mellemlagsgrupper indenfor tekniske, merkantile og kreative arbejdsområder. Faktisk foregår der netop for funktionærer og mellemlag en meget omfattende efter- og videreuddannelse som synes at bekræfte forståelse i praksis.

Når jeg alligevel har fundet det mere interessant at forholde mig kritisk til fritidssamfundsforestillingen, og dermed til de voksenundervisningstyper som knytter sig hertil, så har det to grunde.

Den ene er at jeg politisk og sociologisk finder den klassemæssige basis for denne erfaring langt mest interessant. Det er groft sagt arbejderklassen og de dele af mellemklassen som er »reproduktions- og kulturarbejdere«, og det er herunder de meget store dele af befolkningen som er ramt af truslen om

en marginalisering eller fortrængning fra arbejdsmarkedet. De har alle primære erfaringer af subjektiv udfoldelse og autonomi knyttet til de fritidskulturelle aktiviteter i bred forstand. For de marginaliserede eller potentielt marginaliserede er det som samfundsmæssigt set er »fritidskulturen« på vej til at blive den kultur, eller det sociale fællesskab som spiller den største rolle.

Den anden er at forestillingen om fritidssamfund og fritidskultur idag fremtræder som afløseren for eller alternativet til den erfaringsorganiserende sammenhæng som indenfor arbejderklassen har været primær, nemlig fagforeningen og den faglige solidaritet. Det er værd at bemærke at der hvor fritidskulturen gør det allerede har den hentet nogle af sine vigtigste forestillinger om menneskelig og social udfoldelse fra den faglige organisering, nemlig *kollektiviteten* og *solidariteten*.

Men en socialistisk frigørelsesforestilling må omfatte en forestilling om arbejdets frigørelse også, og om en mere positiv forbindelse mellem de to sider af vores liv, end den der består i at trække en klar grænse.

5.2. Arbejdets frigørelse

Mere præcist må en socialistisk forestilling om arbejdets frigørelse bevæge sig på to niveauer: En menneskelig udformning af det konkrete arbejde, og menneskets herredømme over den materielle produktion.

Det første er et spørgsmål om at ophæve nogle af kapitalismens *deformeringer*: Ensidigheden i vores arbejde, fremmedgørelsen og arbejdsdelingen. Det andet drejer sig om at udvikle former for *kontrol over produktion og reproduktion* som ikke formidles gennem kapitalen som organisator og markedet som formidlingsform. Forbindelsen mellem de to livssfærer som i forestillingerne om fritidssamfundet holdes skarpt adskilte, – arbejde og reproduktion – har de samme to niveauer: Menneskeligørelsen af arbejdet kan betyde at vi ikke kun bærer stress og hovedpine med hjem fra arbejdet, men en hel og inspireret mand/kvinde. Og den samfundsmæssige kollektive kontrol med produktionen er et spørgsmål om be-

hovens formning af produktionen, i stedet for omvendt. Lidt kort sagt, måske.

Det er betydeligt nemmere at udvikle frigørelsesforestillinger på det første niveau end på det andet. Til gengæld er der grænser for frigørelsen af både arbejdet og fritiden, hvis ikke kapitalforholdet anfægtes.

Det har sine grunde at især visionen om et fritidssamfund har spillet en rolle i forbindelse med voksenundervisning. Det er fordi vi her kan se begyndelsen på utopien konkret, og undervisningen er en vigtig del af den. Jeg har allerede eksemplificeret det tidligere: Oplysningsarbejde og undervisning som er forankret i primære organiseringer af dagliglivet (arbejde og beboelsesområder), oplysningsarbejde og undervisning som er forankret i græsrodsbevægelser og andre primære, demokratiske organisationer, undervisning som for det enkelte individ er led i en større personlig udvikling, et projekt. Fritidskulturelle og lokalsamfundsaktiviteter i bred forstand. Daghøjskoler og lignende som »væresteder«. Det er altsammen ganske konkretiserede forestillinger om en anden måde at leve på som er under udarbejdelse. De findes ikke på samme måde i arbejdet.

Her drejer det sig – snarere end at se undervisning som en del af utopien – om at se undervisningens rolle i forhold til den primære erfaringsproces som producerer utopien. Utopien udspringer af virkeligheden og dens modsigelser, som den erfarede mulighed. Og den realiseres også kun i kraft af erfaringen.

Jeg prøvede tidligere i bogen, i slutningen af kap. 2, at opsummere hvad det egentlig var for faktorer i det moderne hverdagsliv som blokerer vores erfaring af vores virkelighed. Det var oplysningen af erfaringsorganiserende kulturelle fællesskaber, det var den »indre kolonisation« af vores privatliv og indrepsykiske liv, og det var mængden og styrken af »fremmedgjort erfaring« eller »frastjålet erfaring« der i form af viden, kunnen og teknologi står overfor os som noget vi bliver nødt til at tilegne os.

Det dominerende problem i forhold til arbejdslivet er det sidste: At hamle op med den mængde og styrke af frastjålet erfaring som vi står overfor i vores arbejdsliv. Vi følger os overvældet og afmægtige overfor den faglige viden, de kompe-

tencekrav og den teknologi som vælter ind over os. Vi bliver sat i en defensiv position, erfaringsprocessen blokeres, og dermed bliver vi også ude af stand til at forestille os alternativer, både individuelt og kollektivt. Vi har meget forskellige reaktionsmåder på det, og de er i nogen grad systematisk strukturelle. At finde ud af hvordan voksenundervisning kan bidrage til at opløse denne erfaringsblokering er altså en overvejelse i forhold til specifikke grupper af *hvor* blokeringen ligger, *hvilke* erfaringsorganiserende eller potentielt erfaringsorganiserende kollektive sammenhænge de indgår i, og *hvad* undervisningen så kan dreje sig om. Men det som jeg før kaldte: Erfaringen producerer utopien kunne man også udtrykke: Det utopiske perspektiv er det som gør det muligt at løse sig ud af erfaringsblokeringen. Eller: Det bedste forsvar er et angreb, for at sige det mindre fornemt. Jeg kan kun antydningssvis eksemplificere hvordan dette kunne se ud som konkret uddannelsespolitik.

Arbejderne og den selvorganiserede produktion

Arbejdernes erfaring af den eksisterende produktionsmåde har gennem efterkrigstiden været formet af den konkrete ændring i teknologien (teknik, arbejdsproces og arbejdsorganisering), men også fastholdt i lønarbejdet som ramme. 50'ernes og 60'ernes gennemførelse af en traditionel industriel produktion, med Taylorisering af arbejdet og arbejdsintensivering, og med omfattende arbejdskraftflytninger og dequalificering, blev accepteret uden at kny under indtryk af den fulde beskæftigelse og det stigende lønniveau. I slutningen af 60'erne fokuseredes belastnings-erfaringerne dog i oprøret mod akkordræs og tidsstudier. Den tiltagende tvivl om hvorvidt industrialiseringen bragte lykken kombineret med den relative overskudsposition på baggrund af den fulde beskæftigelse er for mig at se baggrunden for at arbejdsmiljø, sikkerhedsproblemer, trivsel osv i de følgende år blev tematiseret, sammen med miljøproblemer osv. Forsøg med selvstyrende grupper og lignende teknologier ændringer har kun haft begrænset interesse fra arbejdernes side: De er blevet vurderet som intensiverings- og disciplineringsmidler.

Idag er bevidstheden om at teknologien kan være en trussel

på den konkrete arbejdsudformning (hvad den også var i 60'erne!) og på beskæftigelsen formentlig stærk, og den indrammes af truslen på brødet – hvis man ikke allerede er blandt de flere hundrede tusinde som er marginaliserede langtidsledige, efterlønsmodtagere, invalidepensionister, tilbagevendte husmødre osv.

Der er imidlertid – trods mange erfaringer med at den nuværende produktionsmåde er uacceptabel på mange niveauer – ikke nogen særlig præcis bevidsthed om hvad det har med kapitalisme at gøre. Og der er ikke ret mange utopiske forestillinger om at arbejdet kunne være anderledes. Når arbejdet i industrien i varierende grad er tayloristisk, kropsnedbrydende, stærkt arbejdsdelt, hierarkisk organiseret, så mener de fleste formentlig at det er »nødvendigt«, eller i hvert fald mest effektivt. Og at det privatkapitalistiske grundlag følgelig også er nødvendigt eller mest effektivt. Antikapitalistiske forestillinger har sjældent karakter af konkrete ideer om en anderledes produktionsstilletælgelse og teknologi hvis man selv havde kontrollen over produktionen.

Jeg tror at en del af forklaringen på denne manglende alternativedvikling ligger i arbejderbevægelsens svigt: Først støttede man aktivt den kapitalistiske industrialiseringsform med helhjertet støtte til arbejdsintensivering og taylorisering – en politik som Metal-forbundet faktisk moderniserer med sin uddannelsespolitik idag – dernæst forsøgte man at udmønte alternativer i et abstrakt ØD-forslag, som var et kapitalstyringsforslag og ikke et alternativ til kapitalismen med perspektiver for den daglige arbejdsituation, arbejdsmiljøet, teknologien.

Bryggeriarbejderne har i højere grad end de fleste andre arbejdergrupper taget kampen op. De har fokuseret den i erfaringen af at teknologien bruges *mod* dem, i stedet for *af* dem. De har imidlertid ikke på noget tidspunkt som gruppe stillet krav om at overtage styringen af produktionen. Ejhel-ler har de formuleret grundlæggende produktionstekniske strategier. De har forholdt sig til arbejdsorganisationen ved at forsvare de betydelige frirum for arbejderkollektivets egen regulering af produktionen, arbejdstilrettelæggelsen og arbejdsfordelingen som kendetegner de konkrete virksomheder. Men først og fremmest fokuseret på beskæftigelsesinteressen.

De har således afvist en alternativ bemandingsstruktur på Fredericia Bryggeri, fordi den også ville muliggøre arbejds-kraftbesparelser.

De fleste af de teknologitaaler der er indgået, og de arbejds-kampe der har været ført omkring teknologigændringer, virksomhedslukninger o.l. har været endnu mere defensive: Koncentreret om at forsvare beskæftigelsen og enkelte arbejdergruppers arbejdsbetingelser. Arbejdsorganisatoriske rum for autonomi er begrænset til enkelte fagligt stærke arbejds-pladser som bryggerierne og de rester af sjakorganisering der findes f.eks. indenfor byggebranchen.

Arbejdernes erfaring af den eksisterende produktionsmådes problemer producerer ikke uden videre modeller for – endelige konkrete forudsætninger for – en organisering af arbejdet som bryder kapitalismens deformation af det, og som har arbejdernes kollektive selvregulering som grundlag. Den producerer snarere en abstrakt fornemmelse af det, og en vis afmagt.

Men grundlæggende er situationen den at modeller for kollektivt selvstyret produktion er et projekt som først skal udvikles⁴.

Jeg mener at bryggeriarbejderne har vist vejen til hvordan et oplysningsarbejde og en faglig aktivitet kan forbinde konkrete problemer i hverdagens arbejdsituation, indsigten i kapitalismens konsekvenser for produktionen, og den konkrete solidariske handlemulighed. De har også erfaret grænser for denne handlemulighed – ganske dyrt både for medlemmerne og organisationerne. Men denne træenighed af umiddelbar erfaring, strukturel orientering og handlemuligheden er afgørende, og bryggeriarbejdernes erfaringer viser også hvordan undervisning og viden kommer ind i denne erfaringsproces.

5.3 Kvalificering til selvreguleret produktion

Det er ikke mit ærinde her at diskutere hvilke politiske og faglige mål en kapitalismekritik og -indsigt kan omsættes i, og heller ikke den meget spændende og komplicerede diskussion om forholdet mellem reformer på kapitalstyringen (OD, nationalisering) og på den konkrete produktionsstyring (ID,

medarbejderrepræsentation, selvstyrende produktion). Men uanset hvordan man udmønter noget sådant, så vil en forudsætning ikke bare for »et andet samfund«, men for at arbejderne ser perspektiverne i et andet samfund i sammenhæng med ændrede arbejdsbetingelser være erfaringer med andre måder at producere på, og konkrete kvalifikationer til det.

Polyteknisk arbejderuddannelse

Det drejer sig på den ene side om at overvinde de faktiske begrænsninger som den eksisterende produktion lægger på arbejderne både m.h.t. kunnen og viden – f.eks. den stærkt specialiserede, manuelle arbejds kvalifikation og manglen på ledelses- og planlægnings kvalifikation. – På den anden side drejer det sig om psykisk og holdningsmæssig udvikling, f.eks. om at vinde selvtilid og lyst til at styre sin egen arbejdsproces, og overvinde blokeringer mod dette.

Jeg tror uddannelse kan spille en vigtig rolle i denne sammenhæng. Viden og kvalifikation, og forholdet til viden, er afgørende sider af den deformation af arbejderen, som den kapitalistiske formning af produktionen gennemfører.

Mere konkret kunne jeg tænke mig udvikling af arbejds kvalificerende uddannelser som ikke er knyttet til den eksisterende arbejdsdeling mellem teknikere og arbejder, til den eksisterende snævre jobafgrænsning og som kvalificerer arbejderne til selv at planlægge og styre produktionen. En sådan uddannelse må være *bredere* i sit fagindhold. Den skal være mere *teknisk grundlæggende* – næppe teoretisk i traditionel forstand, men med vægt på udvikling af *teknisk intelligens*, kendskab til de principper og hensyn der ligger bag teknologiudformning, *basisviden* som gør det muligt selv at finde ud af disse ting, og en *problemløsningsstræning* af mere generel art. Den skal også have et *arbejdsorganisatorisk* og *ledelsesmæssigt* indhold, som giver arbejderne elementære redskaber til at undvære/overtage funktioner som typisk udføres af formænd, driftsledere osv. I kap. 4 har jeg skitseret hvordan en sådan alternativ polyteknisk erhvervskvalificerende arbejderuddannelse *kunne* se ud. Det er ikke en uddannelse til dagens arbejdsfunktioner.

Jeg tror det er vigtigt direkte at tematisere modsætningen

mellem de kvalifikationer som søges udviklet, og de typiske efterspørgsels-ønsker. Virkeligheden er altid med ved bordet. evt. som blokering. Men det drejer sig også om at opridsse perspektivet: Udvikling af en selvstyret produktion.

Skal dette fungere er det afgørende at gennemføre en konkret produktion, så det ikke er »skrivebordsalternativ«. Så fremt denne produktion sker under »ghettoiserede« betingelser – værkstedsskole e.l. – vil den i bedste fald have modelerfaringens funktion, jf. det jeg skrev om den pædagogiske situations eget indre liv i kap. 4. Den vil først og fremmest kunne fungere som teknisk-social model, mens det økonomisk-socialt perspektiv vil være blokeret. Det er en situation som kendes fra ungdomsarbejdsløshedsprojekter. Skal man anskueliggøre også det økonomiske-socialt alternativ må en sådan alternativ kvalificering knyttes sammen med udviklingsprojekter på private eller offentlige virksomheder, der også omfatter reformer af ejer- og ledelsesforhold, eller det må knyttes sammen med støtte til etablering af kooperativ, andelsbaseret eller offentlig produktion i tilknytning til uddannelsen.

Sådanne typer af »polyteknisk arbejderuddannelse« kunne i princippet tænkes indenfor rammerne af de eksisterende erhvervsuddannelser. I realiteten vil det sikkert blive svært. Man kunne også tænke sig at fagbevægelsen eller faglige klubber decentralt tilrettelagde denne type af kvalificering – dvs. forsøgte at følge samme strategi som bryggeriarbejderne, men med sigte på den arbejdstekniske side af kvalificeringen. Nogle steder kunne man sikkert også få virksomheder med i det, fordi kvalifikationsbehov og personalepolitiske hensyn indgår i et indviklet samspil. Man kunne måske endda få støtte af firkløverregeringens lov om erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse.

Desuden ville det være helt oplagt at forsøge at lave arbejdsløshedsprojekter som er kombinationer af produktion og uddannelse af denne type som man bl.a. har forsøgt i Vejle Amt (Holdledergruppen, 1981).

Et uddannelsesprogram af denne type måtte gå hånd i hånd med en omformning af teknologien (teknik, arbejdsorganisation, produktionsmetoder), og på sigt naturligvis også en tematisering af spørgsmålet om produkter (art, kvalitet)

hvor en frigørelse af kapitalens styring, også indenfor en markedsøkonomi, ville rejse problemet om hvilke hensyn der skal lægges til grund for udformning af produkterne på en helt ny måde.

Men bare for at starte ved jorden er det vigtigt at gøre sig klart at det er muligt at tænke sig ganske forskellige udformninger af teknologien også selvom man producerer det samme. Teknologi er ikke natur. En tysk industrisociolog viste bare ved at sammenligne parallelle produktioner i Frankrig og Vesttyskland, som producerer indenfor samme verdensmarked og på samme industrialiseringsniveau, betydelige forskelle i teknologi, arbejdskraftanvendelse og kvalifikation⁵. Der er spillerum på en række niveauer, som man må afsøge konkret, og udnytte ud fra de rammer for produktion som kan etableres.

Det vil samtidig sikre en eminent mulighed for samfundsorienterede og politisk oplysning. – Men det kan naturligvis også udmøntes i virksomhedsegoisme og småborgerlig overlevelsesevne sådan som det idag sker i en masse af de små danske nicheproduktioner som *kvalifikationsmæssigt* netop er baseret på en kombination af bred håndværksmæssig kunden, teknisk indsigt og ledelseskompetence. *Hvad* der sker er et spørgsmål om politiske processer.

I sin bog *Det levende arbejde* tillægger Negt det sorte arbejde en for mig lidt overraskende betydning. Det gør han vist nok primært fordi det repræsenterer en anskuelig perforering af grænsen mellem lønarbejde og ikke-arbejde. I hvert fald sammenkæder han måneskinsarbejde – altså ikke-formaliseret lønarbejde – med reproduktionsarbejde og »hobbyarbejde«. Jeg synes det er vigtigt at rejse denne diskussion som teoretisk drejer sig om *arbejdets* politiske økonomi, jf. Negt/Kluge 1981, og som i den borgerligt omvendte form hedder diskussionen om »borgerløn« eller landsbyfællesskaber på andelsbasis. Det drejer sig om udviklingen af et utopisk arbejdsbegreb og en kritik af fagbevægelsens binding til lønarbejdet som livsform.

Man kan klart fastslå at den aktuelle samfundsudvikling nærmer sig en korsvej hvor ændring af arbejdets samfundsøkonomiske status, nedsættelse af arbejdstiden eller en radikal splittelse af arbejderklassen er alternativerne.

Man kan også godt have sine tvivl om hvorvidt selvforvaltning, alsidig kvalifikationsudvikling og nedbrydning af arbejdsdelingen kan lade sig gøre indenfor de eksisterende økonomiske produktionsstrukturer: Privatkapitalisme og statslig økonomi.

For det som her er sigtepunktet, uddannelse og tilknyttet produktion, er det ikke det eneste vigtige: Her drejer det sig om at udvikle de *subjektive* forudsætninger for at dette overhovedet bliver et *problem* i nogen væsentlig målestok. Et element i denne subjektive erfaringsudvikling vil være sammenstødet med eksisterende økonomiske strukturer. Der er for mig ingen grund til at være nærtagende med i hvilke sprækker og modsætninger indenfor den eksisterende økonomi og institutionsopbygning man lader denne konflikt mødes. Retningen er for mig den samme. Men her mener jeg til gengæld – måske i modsætning til Negt – ikke at sort arbejde i snæver forstand er særlig interessant, fordi det i realiteten blot er symptom på problemets tilspidsning, ikke nogen utopiproducerende aktivitet, og heller ikke særlig perspektivrigt for den subjektive udvikling.

Mellemlagenes erhvervskvalificering

Der ligger i den indholdsmæssige udfoldelse af en polyteknisk arbejderuddannelse en forudsætning om en væsentlig ændring af arbejdsdelingen mellem håndens og åndens arbejde, og arbejdernes overtagelse af ledelsesfunktioner. Der ligger ikke for mig en forestilling om at ophæve arbejdsdelingen – det er naturligvis utænkeligt hvis man ikke vil afstå fra at producere på det samfundsmæssigt udviklede tekniske og økonomiske niveau.

Derfor er der også i det inkluderet et »voksenundervisningsprogram« for en række mellemlagsgrupper: Teknikere, administrations- og økonomifolk, designere osv.

Situationen er analog med det samarbejde som har udfoldet sig mellem bryggeriarbejderne og RUCs bryggerigruppe (jf kap. 3 og kap. 4.7) og forskellige arbejder-akademiker-samarbejder. Men det kan blive anderledes vidtrækkende hvis det kan inkorporeres i en konkret produktion.

Udgangspunktet er et instrumentelt behov for en sagkund-

skab som idag ligger hos »ekspertgrupperne«. Men for dem kan det samtidig være en uddannelsesproces som kan bringe bevægelse i erfaringsblokering omkring deres eget fag og deres erhvervsrolle.

En individuel tekniker kan vel til forskel fra arbejderen på hans virksomhed godt have fornemmelsen af at beherske sit fag og beherske teknikken. Den samfundsmæssige erfaring som ligger i hans fag eller hans maskineri opleves ikke som en fremmed magt. Han kan overskue dets anvendelse, han kan træffe beslutninger og ændre det, osv. Han kan have visioner både om fagets og teknologiens udvikling, og se sig selv i dem. Hvorfor siger jeg så at hans erfaringsproces er blokeret, og at han ikke producerer utopier?

Fordi også hans kunnen og viden er inkorporeret i en arbejdsdeling, som gør den partiel, og fordi organiseringen på tværs af denne arbejdsdeling kun i begrænset omfang (nemlig professionelt/kollegialt) er udtryk for hans subjektive bestræbelse. Den er tværtimod organiseret via kapitalen, og når det kommer til grænsesituationer så er hans muligheder for at udvikle forestillinger om alternative måder at bruge sin viden og sin teknologi bundet til kapitalens organisering (jf. model A s. 84). Den politisering der er sket blandt teknikere, som havde sit første markante udbrud i de franske 68-strejker indenfor de højt teknologiske branchers storkoncerner (i det franske tilfælde primært statsejede), handler om at teknikerens erfaring af sin viden og sin teknologi støder mod denne samfundsmæssige grænse, konkret i form af manglende rationalitet hos »magthaverne«, men bag dette de ikke-teknologiske, sociale hensyn.

Siden har vi set andre tematiseringer af specielt teknikeres politiske engagement, som afspejler en øget bevidsthed om de sociale perspektiver i det tekniske arbejde.

I en meget elementær form samler disse konflikter sig i en modsætning mellem den tilsyneladende almagt – naturberherskelsen gennem teknologi og teknologiens samfundsmæssige selvlegitimering på den ene side – og på den anden side de sociale grænser for udfoldelsen af den indsiget og rationalitet som teknikeren står med, det være sig gennem en virksomhedsledelse eller gennem misbrug af teknikken. Teknikeres (og her også merkantile og kreative mellemlagsfunktioner)

nærers) politiske engagement ender ofte i en moralsk anfægtelse, og ikke mere, i stedet for at de gør erfaring med deres virkelighed og producerer fremadrettede handlemuligheder. Ved at teknikere o.a. indgår som lærere, rådgivere og deltagere i en polyteknisk arbejderuddannelse og i konkret alternativ produktion kunne de som enkeltpersoner få en erfaring med et samarbejde på andre præmisser, en anden arbejdsdeling osv., og i anden omgang kunne det være en vigtig dynamo i udviklingen af en kritisk viden og alternativ teknologi m.v. som også udvikles ad mere teoretisk vej (Forskning, teknologivurdering m.v.).

Det drejer sig på sigt om at udvikle en omformet teknologi og faglig viden – om fagkritik i meget bred forstand og på mange niveauer. Det er selvsagt ikke en individuel proces – tværtimod er det, at der samtidig sker en styrkelse af den kollektive organisering på professionelt grundlag indenfor institutioner, kollegiale organisationer osv.

I forhold til specielt de tekniske områder er det en afgørende forudsætning at have rådighed over sin teknologi i materiel form at der altså foregår en konkret produktion i et eller andet regi. I en række andre sammenhænge kan en sådangensidig læreproces tage karakter af samarbejde om f.eks. oplysnings- og uddannelsesaktiviteter. Indenfor f.eks. miljø-, energi- og arbejdsmiljøoplysning har der foregået et omfattende arbejde af denne type, som på den ene side har kvalificeret oplysningsarbejdet i fagforeninger og græsrodsorganisationer, på den anden side har givet stødet til fagkritik og alternativ faglig vidensudvikling. Mest mønstergyldigt måske indenfor energiteknologiens områder, hvor der både er drevet forskning, oplysningsarbejde, og udvikling og produktion af alternativt energistyr.

Både i deltagelsen i konkret produktion og i mere immaterielle samarbejdsflader mener jeg nøglen ligger til at løse den blokering af erfaringen som mellemlagene er sat i: Vi er en del af den kropslige form hvori den »stjålne erfaring« stilles overfor arbejderklassen og andre almindelige mennesker, vores individuelle subjektivitet kan kun udfoldes hvis vi identificerer os med kapitalen/arbejdsgiveren, eller hvis vi misdanner den til en teknokratisk almagtsbestræbelse. Begge dele blokerer for reel og fremadrettet erfaring af virkeligheden.

De mellemlagsgrupper som ikke beskæftiger sig med produktion eller noget der er knyttet hertil vil naturligvis ikke være omfattet af denne strategiske ramme. Men det er muligt at anlægge en *analog* for de mellemlagsgrupper, som er beskæftiget med samfundsmæssigt reproduktionsarbejde og kulturarbejde i bred forstand (undervisning, kommunikation etc.), dvs. lærere, pædagoger, socialrådgivere, planlæggere, læger, sygeplejersker osv. Når den subjektive udvikling indenfor disse områder undertiden har været en anden, dels i form af en højere grad af politisk polarisering, dels i form af en stærkere satsning på egen kollektiv organisering både professionelt/kollegialt, og i forhold til andre samfundsgrupper, så hænger det sammen med arbejdets stoflige indhold.

Der ligger i vores arbejde en direkte erfaring med reproduktionsproblemer, og de er anskueligt forbundet med »klientkontakt«, dvs. en erfaring af at der er mennesker i den anden ende af arbejdsdelingen, på den anden side af skranken osv. Selv om man kan krumme tæer eller skrike af at se en standard-umenneskelig funktionsmåde på et hospital, et socialkontor eller en skole, så tror jeg alligevel at det i store træk er denne menneskelige erfaring som har været modvægten mod den fremmedgjorte erfaring som vi jo også dagligt både repræsenterer og står overfor i form af professionelle normer og krav.

Det har haft en selvforstærkende effekt specielt under de sidste 20 års danske udvikling fordi vi også har haft lejlighed til at opbygge partielt acceptable arbejdsformer, med en høj grad af selvregulering indenfor institutionsrammer, og med en høj grad af kollektiv organisering på nogle områder (det gælder f.eks. *ikke* sundhedsvæsenet) så denne kollektive professionelle sammenhæng antager karakter af en primær erfaringsorganisering sammenhæng i stedet for dem som smuldrer (familie, nærmiljø).

Indenfor de fleste reproduktions-grupper findes der en fagkritik og en kollektiv organisering. Der er den vigtige forskel på reproduktions-mellemlagene og de produktive sektorer funktionærer, at vi som regel kan udrette mere gennemorganisering og erfaring alene. Der hvor teknikeren typisk skal påvirke en fabrik og et maskinlæg, som ikke han men en

privat kapitalist ejer, der skal vi indenfor reproduktionssektorerne typisk påvirke en institution, som ikke er privatejet, men offentlig, hvor medarbejderautonomien almindeligvis er større og de materielle bindinger af teknisk art er mindre. Der er overlapninger og flydende grænser, men typisk er institutionernes funktion mere bestemt af funktionærfaglig erfaring end fabrikernes.

I det omfang alle de mennesker hvis reproduktion varetages samfundsmæssigt ved hjælp af os som er kultur-/reproduktionsarbejdere organiserer deres aktiviteter kollektivt vil det altså være det samfundsmæssige subjekt som mangler i en allerede igangværende proces.

Problemet er at vi som professionelle i vid udstækning indgår i en erfaringsblokerende organisering af »klienter«: Undervisning er blot et nærliggende eksempel. Endnu mere anskueligt er det måske for socialarbejdere og sundhedsarbejdere: De organiserer deres klienter, men i serieliseret form, dvs. som mange enkeltindivider ved siden af hinanden som er fælles om en ting: At blive gjort til *genstand* for behandling, bistand, terapi, rådgivning eller hvad det nu er. Den institutionelle eller bureaukratiske sammenhæng hvor vi mødes udgør altså egentlig et fælles erfaringsblokerende element.

Jeg mener ikke der kan opstilles generelle strategi-modeller for opløsningen af denne erfaringsblokering. I stærkt bureaukratiserede og socialt kontrollerede områder kan det måske ligge i en alternativ organisering helt uden for – eksempelvis sektororganisering omkring sundhedspolitiske problemer, kritikken af fødselsteknologien som er udviklet indenfor kvindebevægelsen, galebevægelsen osv. Indenfor andre områder kan det måske i højere grad tage form af indre reformer i institutionslivet, f.eks. voksenundervisningen hvor den institutionelle ramme er tilpas blød og modsætningsfuld til at dette er muligt.

Kvalificering til andet end arbejde

Jeg har valgt at diskutere mellemlagsgruppernes erfaringsdannelse forholdsvis meget fordi det anskueligt og med konkrete personer repræsenterer det samfundsmæssige problem

med den »stjålet erfaring« – det at viden og erfaring er indkorporeret i en samfundsmæssig arbejdsdeling, og samtidig er organiseret efter interesser og handlingsperspektiver som er fjendtlige eller fremmede i forhold til den brede befolkning.

Derfor er samarbejde på tværs af sociale grupper om udvikling af en alternativ praksis, en samfundsmæssig erfaringsproces i egentlig forstand. Arbejdsdelingen mellem mellem-lagsgrupper og den såkaldt brede befolkning repræsenterer en af de vigtigste blokeringer for erfaring og selvregulering på et samfundsmæssigt plan.

Den anden er i nogen grad nedlagt i adskillelsen af arbejde og fritid. Udviklingen af et sammenhængende liv og en kollektiv selvregulering i et moderne samfund kræver andet end arbejdskvalifikation.

Det kræver »politisk dannelse«: At kunne se sammenhænge og finde løsninger i fællesskab med andre. Og det kræver udfoldelse af menneskelighed og lyst til at udvikle sig.

Det er kvalifikationer som idag er forlagt til fritidssammenhængen. På en måde er dette en blokering af deres betydning. Men det har samtidig med den relative frigørelse af fritiden muliggjort en omfattende erfaring på dette politiske og menneskelige plan som er en lige så vigtig kvalifikation som arbejdskvalifikationen.

5.4 Proletarisk offentlighed

Hvilke former skal disse ting udvikle sig i, hvad er det for sociale kræfter som kan bære?

Negt/Kluges utopiske begreb *proletarisk offentlighed* er i en vis forstand modbegreb til den borgerlige offentlighed, men samtidig er det altså utopisk, fremadrettet. Det er en offentlighed som hører sammen med et begreb om en socialisme, der bygger på kollektiv selvregulering mellem mennesker med forskellige erfaringer og forskellige interesser.

Det hører sammen med forestillingen om en socialisme i et højt udviklet samfund, med avanceret teknologi og med arbejdsdeling – men samtidig med selvstyrende sociale systemer, gennemskuelighed i processer og institutioner, og nærhed/åbenhed. Et sådant samfund har – ligesom det borgerlige

samfunds utopi – brug for en offentlighed hvori erfaringer syntetiseres til beslutninger og sociale processer koordineres.

Det afgørende i begrebet om den proletariske offentlighed er *sammenføjningen* af erfaringer i to dimensioner og etableringen eller den begyndende dannelse af et kollektivt subjekt – et »vi«. De to dimensioner er *forskellige mennesker* med en forskellig klassemæssig placering (sociale interesser) i samfundet, og erfaringer fra *forskellige livssfærer*.

Jeg skrev i slutningen af kap. 1 noget om hvordan kapitalen som sammenfattende faktor i den kapitalistiske produktions- og reproduktionsproces var det egentlige subjekt i vores samfund, og hvordan den menneskelige subjektivitet blev individualiseret og opdelt i livssammenhænge. Jeg har set erfaring og lignende reproduktive måder at forstå den umiddelbare virkelighed er også subjektive udtryk der er individualiseret og opsplittet på livssfærer. Den proletariske offentlighed er den sociale ramme om det som ikke kan tænkes i en borgerlig frigørelsesforestilling, nemlig en *kollektiv subjektiv faktor på samfundsniveau*. Vi kender godt alle til kollektiv subjektivitet. I intense gruppeprocesser, f.eks. aktionsfællesskaber, arbejdsgrupper, i kærlighedsforhold osv. – hvor vidt forskellige mennesker i tanke, handling og følelser integreres i et fællesskab uden dominans. Men vi kender det ikke som en samfundsmæssig størrelse. Det er heller ikke vores daglige oplevelse. Hverdagens bevidsthed er mere præget af individuelle forsvarsværker og radikale oposplitninger. Både vores erfaring og vores fantasiproduktion præges af det så vi dårligt kan formulere andet end en pakke af drømme, der bindes sammen af ønsket om et alsidigt og sammenhængende liv. Det samfund vi lever i præger os både psykisk og former også selv de modstandsformer der etableres.

At der ovenpå disse faktiske modsætninger i livsform udføres en intens borgerlig »støjsending« som skærper modsætningerne mellem privatansatte og offentligt ansatte, mellem arbejdshavende og arbejdsløse, mellem marginaliserede og integrerede gør kun det hele værre.

Jeg har flere gange opereret abstrakt med begrebet kollektive, erfaringsorganiserende sammenhænge eller fællesskaber. Og mere specifikt i kap. 3 med arbejderkollektivet. Det er

for mig den primære betingelse for erfaring overhovedet. Jeg har også brugt et andet begreb, nemlig modoffentlighed, som betegnelse for dannelse af en bredere offentlig ramme om erfaringsdannelsen der stadig er defineret i modsætning til den borgerlige offentlighed – i denne sammenhæng som betegnelse for den funktion en fagforening *kan* have, indenfor rammerne af sin objektive funktion som organisering af arbejderne som lønarbejdere, hvis den profilerer modsætningen mellem dette erfaringsgrundlag og det samfundsmæssigt dominerende.

Spørgsmålet er så om der også på samfundsmæssigt niveau er for-former til en proletarisk offentlighed: En erfaringsformidling på tværs af livssfærer og mellem grupper med forskellige interesser og erfaringer, men et klassemæssigt fællesskab?

Jeg ser nok de politisk vigtigste ansatzpunkter: Det ene sted er i fagbevægelsen og i tematiseringen af de umiddelbare erfaringer med lønarbejdet og formuleringen af en offensiv politik mht. teknologiudvikling, produktionsstyring og arbejdspladsdemokrati. Det andet sted er i det brede fænomen »græsrodsbevægelserne« som har opsamlet og tematiseret erfaringerne både med det private reproduktionsliv – fritiden, familieliv, kønsroller – og med en række samfundsmæssige fællesanliggender – miljø, fredspolitik – og har udviklet ideer og aktiviteter som konkret foregriber fantasien om et bedre samfund.

Trods kapitalismens opsplitning af vores liv, trods den borgerlige offentligheds blokering af erfaringsdannelsen i specielle gruppeinteresser og oplevelsessammenhæng, så synes jeg også de seneste års politiske udvikling viser tendenser til en sådan erfaringsformidling.

Det drejer sig for mig at se om at åbne en bred diskussion på tværs mellem fagbevægelsens basis, kritiske mellemag, marginaliserede (arbejdsløse især), græsrodsaktivister. Og det drejer sig om at åbne for en formidling af de erfaringer og indsigter som hver af disse grupper på hver deres område har, og for en diskussion af *sammenhænge* mellem dem i stedet for forsøg på at monopolisere erfaringer.

Det altid brændende spørgsmål: Hvor? I partierne? I fagbevægelsen? I græsrodsbevægelserne? I »offentligheden«? I ud-

dannelses- og kulturinstitutionerne? – Svaret er: Over det hele.

Oskar Negt har i »Det levende arbejde og den stjålne tid« en vision som ser ganske anderledes ud end »fritidssamfundet« selvom den bygger på de samme historiske betingelser og fritidskulturelle udviklingstendenser. Han forestiller sig at fagbevægelsen genoptager ideen om at være organisator også af fritids- og kulturliv, altså af livet uden for arbejdspladsen, i sin konsekvens at fagbevægelsen også organisatorisk må gå på to ben og basere sin organisation både på et *arbejdspladsnært*, decentraliseret overenskomst – og uddannelsesarbejde og på et *bydels- og boligområdenært* kulturelt og socialt arbejde.

Samtidig slår han til lyd for decentralisering af organisationsform og politisk proces i fagbevægelsen. Det ville være fantastisk heldigt hvis fagbevægelsen kunne gennemføre dette, og hvis den socialdemokratiske angst for lejroffentlighedens opløsning endelig kunne transformeres til en sådan offensiv organisationsbestræbelse. Man kan da se tendenser til det, f.eks. i SID's meget åbne holdning til bevægelserne og til almentpolitiske og kulturelle spørgsmål i bred forstand.

Jeg tror ikke der skal konkluderes på spørgsmålet om »hvor«? nu, måske aldrig.

Jeg ser det snarere sådan, at der er sket en frugtbar åbning i de politiske processer. Græsrodsbevægelserne har haft en meget vigtig funktion for den politiske kultur. Sammenstødene mellem »røde« og »grønne« tendenser i venstrefløjstierne, mellem »kvinderne« og »vi andre« i partier og institutioner rummer udover en masse fastfrosne stillingskrige en formidling af erfaringer som er absolut nødvendige bestanddele i fantasier om et andet samfund. Den proletariske offentlighed er måske snarere en livsstil end et sted.

5.5. Virkeligheden og voksenundervisningen

Når jeg nu vender tilbage til udgangspunktet står det lysende klart hvor uoverskuelig en problemstilling det er, jeg har forsøgt at tegne op. Men det hænger sammen med at jeg har villet fastholde voksenundervisningen på det *frugtbare* udgangspunkt, den *endnu* idag befinder sig på: Tæt forbundet

med deltagernes virkelige liv, med alle dets begrænsninger og modsætninger, og tæt forbundet med samfundsmæssige udviklingstræk.

Det har i første omgang lignet en centrifuge. Det er svært at pege på almene pædagogiske principper, hver voksenundervisningstype sine problemer, betingelserne for læring er specifikke for hver sin gruppe mennesker. Jeg tror vi står overfor en udvikling hvor voksenuddannelse bliver en objektivt mere samlet størrelse, en sektor. Dette rummer i sin institutionelle formning en klar risiko for at det frugtbare udgangspunkt, virkelighedsnærheden, nedbrydes.

Jeg tror det er vigtigt at fastholde udgangspunktet i den opdelte og centrifugale virkelighed, selvom det kan være irriterende for pædagoger og uddannelsespolitikere. Jeg har prøvet. Det er ikke gennem uddannelse vores virkelighed og samfund kommer til at hænge sammen. Jeg har prøvet at se voksenundervisning som et *ydmøgt* bidrag til en erfaring af virkeligheden som frembringer fremadrettede fantasier og alternativer og en form for kollektiv selvregulering som vi bl.a. kan udvikle og afprøve i – voksenundervisningen.

Det er nogle af de *subjektive* forudsætninger for en form for socialistisk demokrati som vi endnu kun ane.⁶

Noter

rammer, økonomien og en analyse af sammenhængen mellem uddannelsen af en BFU-ordning og de pædagogiske og indholdsmæssige aspekter som er hovedemnet i nærværende bog.

5. Det mest dækkende indtryk af daghøjskolernes udvikling og funktion som er offentligt tilgængeligt fås i B. Wahlgren/D. Hansen: *Daghøjskoler. Vejledningskurser*. Del 5. Sammenfattende evaluering, 1985.

6. Jeg har i høj grad kunnet bygge på et allerede systematiseret historisk materiale om aftenskole- og højskole-udviklingen før 2. verdenskrig i Birthe Hedegårds magisterafhandling: *Undervisning for voksne*, Sociologisk Inst. Kbh. Univ. 1983, og BH har både gennem sin afhandling og kommentarer til denne del af bogen medvirket til præcisering af analysen.

7. Johs. Novrup, 1949, citeret efter Birthe Hedegård, 1983, s. 141.

8. Birgitte Bovins undersøgelse af fem årgange giver rimelig klar indikation for kursisternes deltagelse *indenfor* området, men egentlige længdesnitsundersøgelser som også rækker »bagud og fremad« mellem uddannelsessektorerne indbyrdes, og i forhold til andre aktiviteter er stadig en mangelvare i uddannelsesforskningen.

9. Eksemplerne i det følgende er stort set hentet fra en polemik imod de kvalificeringstesten, som den bl.a. er fremsat i Dekvalificeringsprojektet (Clematide m.fl. 1979), og imod et teoretisk udløst kvalifikationsbegreb overhovedet. Jeg har ikke taget dem med for at gå ind i denne diskussion, som jeg ganske vist finder vigtig og spændende, men for at bruge den konkretisering af kvalifikationsproblemet sammenkædning af teknologiske, organisationsstrukturelle og uddannelsesstrukturelle spørgsmål, som Kjær/Larsen giver.

En del af læserne vil måske synes at det er lige lovlig detaljeret, men det er med velberåd hu: Specielt for de mange af os der mest færdes i den *almene* voksenundervisning finder jeg det vigtigt at gøre sig klart at det er nogle andre faktorer som bestemmer udviklingen i erhvervsorienteret voksenundervisning end den almene. Om kvalifikationsbegrebet vil jeg gerne henvise til Illeris/Rasmussen/Olesen, 1976, H.S. Olesen, 1985a samt J. Houman Sørensen, 1985.

10. H. Feidel-Mertz' analyse af udviklingen af den vesttyske voksenuddannelses udvikling efter 1945 viser en stærkere udviklet statslig organisering og institutionalisering af voksenuddannelsen, og med stærkere vægt på videreuddannelses- og erhvervs-kvalificeringsaspektet end min analyse i dette kapitel. Jeg tror dette afspejler en reel forskel i de to lande, men måske også at Feidel-Mertz forholder sig mere til det »politologiske« niveau:

Kapitel 1

1. I LOs dokumentation, *LO om voksenuddannelse*, er samlet en række procenttabeller til belysning af de samme forhold primært på basis af Socialforskningsinstituttets levevilkårsundersøgelse. Svarende til denne figur (nogenlunde) tabel 6.B.1 i *Forordningen af levevilkårene*. Sml. desuden Poul Hansens skema 1 (kildehenv. i figur 2).

2. Sml. A. Mathiesens tilsvarende figur, s. 217, som er kønsopdelt. Procenttal i LOs dokumentation (henv. i figur 1 og note 1).

3. En hjemmestriktet beregning med sigte på at anskueliggøre størrelsesordenen af voksenuddannelse i forhold til de procenttal der svirrer i luften: Hvis man opgør al voksenuddannelsesaktivitet – fritidsundervisning, jobtræning, arbejdsmarkedetsuddannelse etc. – i den mest relevante størrelse, nemlig elevertmetal, når man frem til at det svarer til 1½-2% af det samlede arbejdsvolume. Det betyder at de BFU-forslag som har været fremme ikke alene ville muliggøre at al voksenuddannelse foregik med løn, men indebære en forøgelse med en faktor 3-5.

Hvis man er på arbejdsmarkedet i 40 år i gennemsnit, betyder det endvidere at voksenuddannelse idag i gennemsnit giver 3/4 års heltidsuddannelse pr. person – men jo desværre meget ulige fordelt. Det viser kun at det er forkert at sige at voksenuddannelsen er et forsømt område i udbygningen af uddannelsessystemet i denne rent kvantitative forstand. Til sammenligning er udviklingen af det grundlæggende skolesystem over en 20 års periode ansvarlig for ca. 1,4 års ekstra uddannelse pr. person, og de videregående uddannelser udgør i dag ca. 1 års uddannelse i gennemsnit pr. person i en fødselsårgang. Men igen, fordelingen. Fordelingen mellem personer, ikke primært mellem sektorer. Og karakteren af den tilbudte uddannelse.

4. Jeg vil ikke gå mere ind i diskussionen om Betalt frihed til uddannelse. Jeg vil i stedet henvise til en ganske grundig behandling i *Betalt frihed til uddannelse*, Kbh. 1984, en bog udgivet af Bryggerarbejdernes Fagforening, Kbh. Mandlig afd. (kan købes for 35 kr. ved henv. på tlf. 01-86 09 77). I denne bog findes både baggrundsinformation om forslag til lovgivning/overenskomst-

Den institutionelle politik og den ideologiske diskussion. Men til en vis grad tror jeg at den vesttyske udvikling er en foregribelse af en udvikling vi vil se i de kommende år (H. Feidel-Mertz, 1975, jf. også D. Axmacher, 1974).

Kapitel 2

1. F.eks. P. Willis, 1977 og H. Knudsen, 1980.
2. Nicolai Lunøe, 1979.
3. J. Habermas: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied/Berlin 1969.
4. O. Negt/A. Kluge: *Offentliched og Erfaring*, NSU 1974, Frf., Suhrkamp 1972.
5. O. Negt/A. Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, Frf., Zweitausendeins, 1981.
6. Se f.eks. tidskriftet *Massekultur og medier*, nr. 5, 1982. Jf. også Borgnakke/Schmidt, 1977.
7. Jf. også John Mortensen, 1980.
8. Th. Ziehe, 1975. T. Ziehe/H. Stubenrauch, 1983.
9. E. Weick, 1984.
10. Th. Leithäuser, 1976 – 1977a – 1977b. Birger St. Nielsen/Peter Olsén: 1981-1982-1983. H. Lefebvre: 1977.
11. H. Kohut, 1971. A. Lorenzer, 1975.
12. Birger St. Nielsen/Peter Olsén, jf. note 8.
13. A. Krovoza, 1976 m.fl.

En god sammenfatning på dansk af denne socialisationsteori er Felding/Møller/Schmidt, 1980, kap. 1.

12. Tidskriftet *Kurasje* har bragt en central artikel i denne kritik m. introduktion (Apel/Heidorn 1980, Qvortrup, 1980). En præcis redegørelse for Negt & Kluges standpunkt er J. Mortensen 1979.

13. Når jeg i bogen *Eksemplarisk indlæring og arbejderuddannelse* (sammen med Eva Hultengren, 1976, s. 188 ff.) bruger modsætningen umiddelbar og middelbar erfaring i denne retning mener jeg, at det nærmest skal forstås som »medieret/ikkemedieret«. Men det skyldtes iøvrigt en manglende refleksion af medieringens tiltagende sansekongrete kvalitet, og de deraf følgende forandringer af de medierede erfaringer. Derimod var det ikke et naivt umiddelbarhedsbegreb som anvendtes: Pointen i bogen var jo netop at det kollektive rum også selekterede umiddelbar erfaring. Den »naive« erfaringspædagogiks inddragelse af »virkelighedsagtighed« ud fra en antagelse om at det er en

naturlig eller umiddelbar, »uspoleret« erfaring er derfor lige så illusorisk som den traditionelle skolepædagogiks tiltro til abstrakt, verbal indlæring af kundskaber.

Kapitel 3

1. Jf. Eva Hultengrens fremstilling heraf i Hultengren/Olesen, 1976. EH's overvejelser i denne bog repræsenterer nok samtidig opsummeringen af denne indflydelse i Danmark. I Vesttyskland har Negts ideer til stadighed været orienterings- og stridspunkt i fagbevægelsens uddannelses- og oplysningsarbejde, jf. f.eks. Brammerts m.fl. 1976, Bruns/Conert/Griesche 1979, Negt 1978.
 2. Særlig følgende har lagt grunden til den pædagogiske og læreprocesteoretiske side af bryggerigruppens arbejde (i historisk orden): Kaj Rasmussen, H.C. Petersen, Sonja Friedrichsen, Rudi Rödel, Tove Kruuse, Finn Sommer, Brian Knudsen og Anders Siig Andersen, bl.a. i form af specialeprojekter. Disse er ikke publicerede – derimod findes en bog udgivet af Bryggeriarbejdernes Fagforening, samt nogle artikler som er delvis overlappende med dette kapitels fremstilling:
 - a) *Betalt frihed til uddannelse*, Udg. af Bryggeriarbejdernes Fagforening 1984, især kap. 4.
 - b) Bryggerigruppen ved RUC: Bildungsarbeit mit Brauereiarbeitern. Oplæg til dansk-tysk seminar i Falkenstein, 1979.
 - c) Bryggerigruppen ved RUC: Samarbejde mellem bryggeriarbejdere og Roskilde Universitetscenter, i *Nordisk Forum* nr. 23, 1979.
 - d) Bryggerigruppen ved RUC: Voksenpædagogisk udviklingsarbejde på de københavnske bryggerier, *Publ. nr. 4, fra Udvalget vedr. Uddannelsesforskning*, 1983.
 - e) H. Salling Olesen: Eksemplariske læreprocesser og arbejdsuddannelse, i: *Unge pædagoger* nr. 2, 1981.
 - f) H. Salling Olesen, Om problemet med at få metode i ((voksen)uddannelses)forskningen, i *Nyt om uddannelsesforskning*, nr. 3, 1983.
- Specialeprojekterne findes på RUC's projektbibliotek, dog uden interview-bilag o.l. som kan være personligt identificerbart.
3. En nøje beskrivelse og analyse af kurserne findes i et speciale af Sonja Friedrichsen, Tove Kruuse, H.C. Petersen, Kaj Rasmussen og Rudi Rödel: *8 timer er ikke hele dagen, men en god del af den*, upubl. spec. RUC, 1979.

Kapitel 4

4. *Elefanterne drager vestpå*, Kbh. Politisk Revy, 1978.
5. Jf. Birgith Mahnkopf: »Geschichte und Biographie in der Arbeiterbildung«, i: Brock m. fl. 1978.
6. Jf. Kap. 4. Se også H. Salling Olesen, 1981b og 1982.
7. H.G. Conert, 1978 gør opmærksom på at de traditionelle weekendkurser o.l. som udgør grundstammen i fagbevægelsens kursusvirksomhed på grund af deres *diskontinuitet* kommer til at dreje sig om *gentagen rekonstruktion* af de *fælles erfaringer* og *synspunkter*. Konflikter og modsætninger bliver vanskelige at bearbejde, og brugen af cases i stedet for virkelighed betyder på samme måde at virkelighedens modsætninger ikke trænger sig ind i situationen. Misforståelsen af erfaringspædagogik har således sin reelle baggrund.
8. V. Borg, 1971, kap. 6. De følgende betragtninger er min videre-tolkning.
9. I kap. 4, afsnit 3, er dette forhold defineret som kundskabssociologisk og didaktisk forhold. Jf. H.S. Olesen 1983b og 1984.
10. Udviklingen af *teknologiuverdragelse* som en bredere konsekvensvurdering af teknologi betegner en vigtig udvikling. Selvom den definerer sig formelt indenfor et institutionelt »ekspert-beslutningstager«-forhold ligger der dog deri opfattelsen af modstridende hensyn og alternativer. Det er dog først når dette begreb også omfatter *udvikling* af alternativer og relaterer disse alternativer til sociale interesser og alternativ teknologiuverdragelse som samfundsmæssigt alternativ, at denne kritiske teknologiforskning bryder det lineære udviklingsbegreb.
11. Efter afslutningen af denne bog er jeg blevet bekendt med Niels Ole Finnemanns bog om arbejderbevægelsens idehistorie (Finnemann 1985). For en hurtig betragtning ser det ud til at han netop fortolker arbejderbevægelsens nuværende krise som et udtryk for den – helt fra Marx nedarvede – uafklarede begejstring for og tro på teknologiuverdragelsens og naturbeholderskelsens positive betydning. Selvom jeg synes at Finnemanns overtagelse af et (feministisk inspireret) syn på naturen og (gen)oprettningen af naturens orden som betingelse for frigørelse tenderer imod at gå fejl af det civilisationshistorisk rigtige i Marx' og den datidige arbejderbevægelses forståelse, så stiller han det aktuelle problem rigtigt. Konkret politisk betyder det at en kritik af teknologiuverdragelsen – som den bl.a. bryggerarbejderne er ved at formulere – må sættes i sammenhæng med de forsøg på at formulere menneskelige behov samfundsmæssigt som bl.a. de grønne bevægelser og kvindebevægelsen, men jo også arbejderkollektivet og den enkelte arbejders hverdags erfaring rummer. Det vil jeg vende tilbage til i kap 5, selvom dette ikke forholder sig eksplicit til Finnemanns problemstilling.
12. Jf. Hultengren/Olesen, 1976, s. 243 ff.

1. Jf. Illeris m.fl. 1978 Huisken, 1972 og Blankertz, 1969 om den pædagogiske teoridannelses historiske udvikling.
2. Det er alligevel en rest af denne intention der gør at kapitlet er struktureret i en række tværgående problemstillinger. Jeg har overvejet meget at strukturere efter uddannelsesstyper og/eller deltagergrupper, men fandt at der er nogle pointer i den tværsætorielle sammenligning. Hvis man vil læse »om sig selv« finder man altså en bid her og et eksempel hist. Et eksempel på hvordan den langsgående sammenhæng ser ud ligger i kap. 3, samt i Olesen, 1985b (om arbejdsmarkedsuddannelserne). Så sent som i 2. korrektur har jeg set det bedste (eneste) eksempel på en »erfaringspædagogik« uden teoretisk misvisning, omend nok med nogle kategoriske formuleringer (J. J. Pedersen, 1985). Den holder sig til et pædagogisk område (fritidsundervisning) og giver en kort og klar beskrivelse af hvordan en erfaringspædagogik kan se ud, med eksempler og korte teoretiske refleksioner.
3. Det er stadig det grundlæggende rationale i *undervisningslæren* og dens didaktik- og metodik- begreber, jf. Ålvik, 1974. Netop fordi der i denne bogs 2. udg. også er kommet kompetent kritik af den med, og på trods af at den rummer en refleksion af lærens selvstændige rolle, er den blevet en god illustration af vanskelighederne ved at opretholde et pædagogisk begrebsapparat på den institutionelle pædagogiks grundlag, jf. senere i kapitlet herom.
4. Dette synspunkt har jeg begrundet lidt mere (uden at det kan siges at være *dokumenteret*) i Olesen 1983a, 1985a)
5. Jf. den analoge diskussion om universitetspædagogikken i Borg-nakke/Olesen 1983, Borgnakke m.fl. 1984. Pointen er at denne diskussion netop *forlader* det *universitets-pædagogiske* niveau, og bliver en almen *uddannelses- og kultur*-diskussion, i det øjeblik man reflekterer *indhold* og *deltagere*, mens den forbliver en abstrakt diskussion om *almene pædagogiske* principper (arbejdsmønstre, lærerroller osv.) indenfor en specifik *institution* så længe man tænker formalistisk. Jf. Olesen 1985a.
6. Se *Kontext* nr. 39, temanummer med titlen 1968 – 10-11 år efter
7. En ny erfaringsopsamling udkommer om kort tid (Berthelsen m.fl. 1985). Jf. også note 2, om J. J. Pedersen, 1985.
8. Denne gruppering af fagene rummer mange problemer. I grunden er min pointe at alle fag rummer alle tre aspekter, blot med forskellig vægt og med en forskellig *funktion*. Det sidste er det

vigtigste her, og for at tydeliggøre dette må jeg opdele efter det første. Iøvrigt hænger som nævnt før, fagenes forskellige karakterer i forskellige dele af uddannelsessystemet sammen med deltagere og funktion af de pågældende uddannelsesområder.

9. Olesen, 1983a.
10. Jf. S.C. Poulsen 1985.
11. Lidt nærmere metodisk diskussion findes i H.S. Olesen: Om problemet med at få metode i ((voksen)uddannelses)forskningen, i *Nyt om uddannelsesforskning* 3, 1983a.
12. Det som her fremtræder som en begrænsning i den psykologisk baserede læringsteori kan for mig at se bedst overvindes ved først at foretage en *indsnævring/specifikation*, og derefter en *udvidelse* til på den ene side den livshistoriske subjektive erfaring, på den anden side det niveau jeg tidligere kaldte »kulturel reproduktion«. Jf. Olesen 1985a
13. Jf. T. Ziehe, 1978.
14. Jf. f.eks. *Projekt skolesprog*, 1979 – Bloch m.fl. 1978. Heltoft/Påby 1978, Berthelsen m.fl. 1985, Illeris 1981.
15. Nielsen/Olsén, 1983b.
16. Jf. også J. Schneiders: Kein Platz für Politpädagogogen, i Bergmann/Franke, 1977, og L.v. Werder, 1980.
17. Jf. Knud Jensen, 1982 og Tidsskrift for NFPPF, nr. 3-4, 1981.
18. Se f.eks. Thejsen, 1980 – jf. iøvrigt Illeris m.fl. 1975.

Kapitel 5

1. Jf. note 12, kap. 3.
2. A. Gorz, 1981.
3. P. E. Tindbæk, 1982.
4. Vi har produktionskollektiver som for mig er samfundsmæssige randfænomener i dag, ikke fordi folk har langt hår og flippede idealer, men fordi de som regel er lavproduktive nichevirksomheder, som ikke kan og ikke skal være retningsgivende for en samfundsmæssig strategi. Vi har nogle få arbejdskampe hvor arbejderne har overtaget produktionen midlertidigt (LIP, f.eks.) Og der er for mig interessante erfaringer at hente i f.eks. Jugoslavien, de baskiske kooperativer, fordi der begge steder er tale om former for virksomheds selvstyre kombineret med normale produktivitetsmålsætninger, teknologi etc.
5. B. Lutz, 1976, her gengivet efter PUKKS (J. H. Sørensen, m.fl. 1984).
6. Det kan godt være Hegel ikke helt havde gjort sig klart at ver-

densånden skulle komme til sig selv i voksenundervisningens form.

Der er sikkert også en del der synes at det er lovlig emfatisk at knytte voksenundervisning og voksenpædagogik til disse voldsomme utopiske perspektiver, eller ovenikøbet at der er noget lidt mystisk og idealistisk i det, der her til sidst siges om erfaring, utopi og proletarisk offentlighed. Men hvis Hegel var mystiker er Oskar Negt materialist i sin forståelse af hvad erfaring og proletariat er som historiske størrelser. Ved at placere voksenundervisning indenfor denne begrebslige ramme mener jeg også at have knyttet de utopiske perspektiver solidt til konkrete processer, levende mennesker og virkelige muligheder.

Jeg er da helt klar over at det ikke er nogen rimelig teoretisk refleksion af disse grundlæggende kategorier, hverken i videnskabssteoretisk eller politisk forstand som jeg laver med disse afsluttende flotheder.

Fortegnelse over tabeller, figurer og modeller

Tabel 1: Den erhvervsaktive befolkning fordelt på erhverv . . .	21
Tabel 2: Personer i alderen 20-69, fordelt efter uddannelsesaktivitet inden for det sidste år. 1976	34
Tabel 3: Aftenskolefagenes indbyrdes fordeling i AOF 1953-76	50
Tabel 4: Aftenskolen timetal i 1949/50 og 1962/63 pct.vis fordelt på fag og urbanisering	52
Tabel 5: Gruppen af 20-49 årige fordelt på tidligere afsluttet erhvervsuddannelse og beskæftigelses mæssige placering 1970	68
Figur 1: 20-69 årige i 1976 fordelt efter skoleafslutning	19
Figur 2: Andel af 15-59 åriges erhvervsuddannelse fordelt efter alder	20

Figur 3: Procentvis fordeling af elever på specialarbejder-uddannelserne opdelt på faglige områder	71
Figur 4: Det samlede fuldførte byggeri, fordelt efter bygge-metoder	73
Model A: Den kapitalistiske organisering af læreprocesser og læreinteresser	84
Model B: »Den onde cirkel«	170
Model C: Undervisningens indhold som blokering af delta-gernes erfaring	253
Model D: Undervisningens indlejring i den subjektive erfaringsproces og i samfundets kulturelle reproduktion	278

Litteratur

- K. Borgnakke: *Projektarbejde gennem teori og praksis*. Ålborg, AUC Forlag, 1983.
- K. Borgnakke/H.S. Olesen (red): Den nye universitetspædagogik, i: *Tidsskrift f. Nord. Fø. f. Pædagogisk Forskning*, nr. 1, 1983.
- K. Borgnakke/S. Callewat/C. Kruchoy/H.S. Olesen: *Projektarbejde i universitetsuddannelserne*. Kbh., Nord. Fø. f. Ped. Forskning, 1984.
- K. Borgnakke/S. Schmidt: *Pop og idoldyrkelse*, Kbh., Unge Pædagoger, 1976.
- B. Bovin: *Voksenuddannelse. En undersøgelse af rekrutteringen til de amtskommunale enkeltfagskurser 1981-82*, Kbh., AKF 1984.
- J. Brinch: *Kapitalakkumulationen i Danmark efter 1940*, Kbh., Politisk Revy, 1974.
- H. Brammerts/G. Gerlach/N. Trautwein: *Lernen in der Gewerkschaft*, Köln, EVA, 1976.
- C.V. Bramsnæs/C. Christiansen: *Ti års arbejderoplysning*, Kbh. Fremad, 1934.
- A. Broch/H.-D. Müller/O. Negt: *Arbeiterbildung: Soziologisches Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*. Reinbek, Rowohlt 1978.
- P. Brückner: *Kapitalismens socialpsykologi*. Kbh., Reitzel 1974.
- Bryggerigrupperne: *Bildungsarbeit mit Brauereiarbeiter*, Oplæg til dansk-tysk seminar, VHS Falkenstein, 1979.
- Bryggerigrupperne: Samarbejde mellem bryggeriarbejdere og Roskilde Universitetscenter, i *Nordisk Forum* 23, 1979.
- Bryggerigrupperne: Voksenpædagogisk udviklingsarbejde ved de københavnske bryggerier, i Udv. vedr. uddannelsesforskning: Publ. nr. 4, 1983.
- C. Bruns/H.-G. Conert/D. Griesche: *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Inneressenvertretung, I-III*, Bremen Univ., Bremen 1979.
- C. Böwer-Francke: *Zur Lernmotivation in der Weiterbildung Erwachsener*, Münsters Universität, 1975.
- L. Carpens/K. Mørch Jacobsen: *Rekruttering til fritidsundervisningen for voksne i Danmark*. Kbh., Dir.f.Folkeskolen seminarerne m.v. 1976.
- H. Christrup m.fl.: *EFG-undervisning*. Kbh., Unge Pædagoger 1980.
- J. Clausen m.fl.: *I skole igen...* Kbh., Reitzel, 1979.
- B. Clematide m.fl.: *To rapporter fra Dekvalificeringsprojektet*, Sociologi nr. 4 og 6, Sociologisk Institut, 1979.
- H.-G. Conert: Probleme und Grenzen der Verwirklichung der negtschen Konzeption von Arbeiterbildung im gewerkschaftlichen Bereich, i: A. Broch m.fl. 1978.
- A. Cropley: *Lifelong Education - a psychological Analysis*. N.Y./Frankfurt, Pergamon, 1977.

- B. Bøgh Andersen: *Aspekter af den »kulturelle« barriere mod uddannelsessøgning*. Kbh., Socialforskningsinstituttet, studie 21, 1972.
- A. Nørgård Andersen/P.E. Nielsen: *Sensationspressens læsere, i: Massekultur og medier*, nr. 5, Odense 1982.
- AOF: *BFU. En debatbog om betalt frihed til uddannelse*. Kbh. 1984.
- H. Apel/J. Heidorn: *Subjektivitet og offentlighed, i: Kurasje nr. 22*, Kbh. 1980.
- D. Axmacher: *Erwachsenenbildung im Kapitalismus*. Frankfurt aM., Fischer, 1974.
- P. Bacher/K. Mørch Jacobsen: *Enkeltfagskurserne - folkeoplysning eller latinskole*. Kbh., Voks 1984.
- P. Bacher/K. Mørch Jacobsen: *Hvad skete hvor. Index*, Kbh., Voks 1984.
- J. Bai/A. Vind: *Når drenge bliver mænd*. Speciale, RUC, 1979.
- M. Bauer/K. Borg: *Den skjulte læreplan*. Kbh. Unge Pædagoger A 16, 1976.
- J. Beck: *Klasseskolen*. Kbh., Rhodos 1975.
- Beretning om den 59. internationale arbejdskonference i Geneve 1974. Kbh. Arbejdsministeriet, 1975.
- K. Bergmann/G. Frank (hg): *Bildungsarbeit mit Erwachsenen*. Reinbek, Rowohlt, 1977.
- J. Berthelsen/K. Illeris/S. Clod Poulsen: *Grundbog i projektarbejde*. Kbh., Unge Pædagoger, 1985 (i tryk)
- Betalt frihed til uddannelse*. Udg. af Bryggeriarbejdernes Fagforening, Kbh., 1984.
- J. Bjerg/B. Elle: *Ungdom - socialisation og narcissisme*. Kbh., Unge Pædagoger, 1982.
- H. Blankertz: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München, Juventa, 1972 (1969)
- C. Bloch/H. Christrup/L. Roepstorff: *Samfundet, skolen og eleverne*. Kbh., Rhodos 1978.
- Vilh. Borg: *Industriarbejde - arbejderbevidsthed*. Kbh., Røde Hane, 1971.
- S. Borgen: *Dialogen i voksenundervisningen*. Kbh., Forum 1980.

- E.L. Dale: *Hva er opdragelse?* Kbh. Rhodos 1980.
- H. Dauber m.fl.: *Lebenslange Lernen – lebenslängliche Schule*, i: *Z. schr. f. Pädagogik*, nr. 21, 1975.
- R.H. Dave (ed.): *Foundations for lifelong Education*. Oxford, Pergamon, 1976.
- Dekvalificeringsprojektet*, se: B. Clematide m.fl.
- J. Derbolav: *Das »Exemplarische« im Bildungsraum des Gymnasiums*. Düsseldorf, Schwann, 1957.
- DGB-Bundesjugendschule*: Thesen zum Konzept Gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, i: B. Hafneger m.fl. 1976.
- B. Dieckmann u.a.: *Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele*. 1973.
- M. Dreyer m.fl.: *Projektarbejde i folkeskolen*. Kbh., Unge Pædager, A 19, 1978.
- Elefanterne drager vestpå*. Kbh., Politisk Revy, 1977.
- T. Erasmus: *Voksenpsykologi og voksenpædagogik*. Kbh., Paludan, 1977.
- Europarådet: *Permanent Education*. Strasbourg, CCC, 1970.
- J. Felding/N. Møller/S. Schmidt: *Pædagogik og barndom*. Kbh., Unge Pædager 1980.
- H. Feidel-Mertz: *Ervachsenen bildung seit 1945*. Köln, Kiepenheuer & Witsch, 1975.
- N.O. Finnemann: *I broderskabets ånd. Den socialdemokratiske arbejderbevægelses idéhistorie 1871-1977*. Kbh., Gyldendal 1985.
- G. Frederiksen/L. Hansen/E. Meistrup: *Husker du vor skoletid?* Kbh., Fremad 1981.
- P. Freire: *De undertrykte pædagogik*. Kbh., Chr. Ejlers, 1973.
- H. Giesecke: *Didaktik der politischen Bildung*. München, Juventa 1972.
- A. Gorz: *Farvel til proletariatet – hinsides socialismen*. Kbh., Politisk Revy, 1981.
- J. Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied/Berlin, Suhrkamp, 1969.
- B. Hafneger/K. Kesselgruber (hg): *Bildungsurlaub in der Bundesrepublik. Beitrag zur Arbeiterbildung*. Giessen, Focus 1976.
- E.J. Hansen m.fl.: *Fordele af levevilkårene I-V*. Kbh., Socialforskningsinstituttet, 1978-79.
- B. Hedegård: *Undervisning for voksne*. Kbh., Sociologisk Institut v. Kbh. Univ., magisterafh., 1983.
- W. Heinz/T. Leithäuser/U. Volmerg: *Produktion, arbejde, socialisation*. Kbh., Medusa, 1977.
- A.-M. Heltoft/K. Paby: *Tampen brænder*. Kbh., Reitzel, 1978.
- Hessische Blätter f. Volksbildung*: Sonderheften »Synthese« Heft 3-4, 1975, Heft 3 1976.
- Holdedergrupper: Rapport om Kolding-projektet*, AOF Kolding, 1981.
- C. Holten-Andersen: *De arbejdsløse/arbejdsfri og folkehøjskolen*, i: F. Slumstrup (red), 1984.
- C. Holten-Andersen/K. Schnack/B. Wahlgren: *Invitation til projektarbejde*. Kbh., Gyldendal 1980.
- A.M. Huberman: *Some Models of Adult Learning and Adult Change*. 1974.
- F. Huiskens: *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*, München, List, 1972. Heraf del 3: *Uddannelsesökonomi og uddannelseskrise i Vesttyskland*. Roskilde, RUC Forlag, 1973.
- E. Hultengren/H.S. Olesen: *Eksemplarisk indlæring og arbejderuddannelse*. Ålborg, AUC/RUC, 1976.
- E.W. Hultengren: *Problemorientering, projektarbejde og rapport-skrivning*. Ålborg, AUC Forlag, 1981.
- T. Husén: *Forudsætninger og metoder ved voksenundervisning*. Kbh., Nyt Nordisk Forlag, 1967.
- K. Illeris: *Modkvalificerings pædagogik. Problemorientering, deltagelse og eksemplarisk indlæring*. Kbh., Unge Pædager, 1981.
- K. Illeris/P.F. Laursen/B. Simonsen: *Samfundet og pædagogikken*. Kbh., Munksgård 1978.
- K. Illeris/H. Salling Olesen/P. Rasmussen: *Lærerruddannelse, skole og samfund*. Kbh., Munksgård, 1976.
- B. Jacobsen/K. Schnack/B. Wahlgren: *Erfaring og undervisning*. Kbh., Gyldendal 1980.
- K. Mørch Jacobsen (red): *Nye veje i voksenundervisningen*. Kbh. Nordisk Ministerråd, 1983.
- K. Jensen: *Rapport fra en arbejds-skole*. Kbh. Unge Pædager, 1982.
- H. Kern/M. Schumann: *Industriarbejde og Arbejderbevidsthed*. Frankfurt aM., EVA, 1970.
- T. Kjær/I. Larsen: *Industriudvikling, arbejdskraftanvendelse og uddannelsesstruktur i Danmark*, i: O.Z. Nielsen, 1980.
- H. Knudsen: *Disciplinering til lønarbejde*. Ålborg, AUC, 1980.
- H. Kohut: *The Analysis of Self*. New York, 1971.
- Kontext nr. 39: 1968 – 10-11 år efter. Århus, Modtryk 1979.
- Kontext nr. 40: *Alternative læreprocesser*. Århus, Modtryk 1980.
- A. Krovoza: *Produktion und Sozialisation*. Frankfurt aM., EVA, 1976.
- C. Kruchov: *Arbejdserfaringer i produktionsspil*. Kbh. Unge Pædager, 1981.
- H. Lefebvre: *Kritik des Alltagslebens*. München, Hanser, 1977.
- T. Leithäuser: *Formen des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt, Campus, 1976.
- T. Leithäuser m.fl.: *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt, Suhrkamp, 1977.

- LO om voksenuddannelse. En dokumentation. Kbh., LO 1981 (? udsat).
- A. Lorenzer: *Materialistisk socialisationsteori*. Kbh., Rhodos 1975.
- T. Lovett: *Adult Education, Community Development and the Working Class*. Ward Lock, London, 1975.
- N. Lunø: Ulvetime – kritik af det kapitalistiske hverdagsliv, i: *Udkast* nr 3/4, 1979.
- B. Lutz: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich, i: H.-G. Mendius u.a. *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I*, Frankfurt 1976.
- K. Marx: *Kapitalen*, Kbh. Rhodos, 1971.
- A. Mathiesen: *Uddannelsespolitik, uddannelsesfordeling og arbejdsmarkedet*, Kbh., Lavindkomstkommissionens sekretariat, 1979.
- J. Mortensen: Til forsvar for »Offentlighed og Erfaring«, i: *Udkast* nr. 1, 1979.
- J. Mortensen: Hverdagsbevidsthed og boulevardpressen, i: *Udkast* nr. 1, 1980.
- O. Negt: *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde, RUC Forlag, 1975. Orig. 1963, 2. udg. 1968.
- O. Negt: *Keine Demokratie ohne Sozialismus*. Frankfurt, Suhrkamp, 1976.
- O. Negt: Marxismus und Arbeiterbildung. Kritische Anmerkungen zu meinen Kritiken, i: A. Broch m.fl. 1978.
- O. Negt/A. Kluge: *Offentlighed og erfaring*. Kbh., Nordisk Sommeruniversitet/GMT, 1974.
- O. Negt/A. Kluge: *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt, Zweitausendeins, 1981.
- O. Negt: *Lebendige Arbeit – enteignete Zeit*. Frankfurt/New York, Campus, 1984. På dansk i efteråret 1985 (Politisk Revy): *Det levende arbejde – den stjålne tid*.
- O. Negt: Freizeit als Emanzipations- und Orientierungszeit, i: *Gewerkschaftliche Monatshefte I*, 1985 Köln, Bund Verlag, 1985.
- B.S. Nielsen/P. Olsén: Unge og arbejdsløshed, i: *Udkast* 3/4, 1981.
- B.S. Nielsen/P. Olsén: Positivistisk empiri som virkelighedsreduktion i *Udkast* 2, 1982.
- B.S. Nielsen/P. Olsén: Forandring og erkendelse, i: *Udkast* 1, 1983a.
- B.S. Nielsen/P. Olsén: Fremtidsværksteder, i: *Udkast* 1, 1983b.
- Ejgil Nielsen: *Læring hos voksne*. Oslo, Norsk Gyldendal.
- O.Z. Nielsen/J.H. Sørensen: *Rapport om uddannelses- og kvalifikationsforskning*. Ålborg, AUC Forlag, 1980.
- G. Nissen: *Bønder, skole og demokrati*. Inst. f. dansk skolehistorie, Danmarks Lærerbogskole, 1973.
- Nordisk Ministerråd: *Voksenutbildning i Arbetstlivet*. NU 1979:9.
- H.S. Olesen: Didaktikprojektet, i: H.S. Olesen (red): *Humaniora – pensioneret af kapitalen?* Kbh., DSF 1971.

- H.S. Olesen: Om læreplaner og undervisningens indhold, i: *Kritik af læreplaner*, Kbh. Unge Pædagoger 1975.
- H.S. Olesen: Eksemplariske læreprocesser og arbejderuddannelse, i: *Unge Pædagoger* 2, 1981a.
- H.S. Olesen: Nogle kommentarer til en diskussion af uddannelse og arbejde, *Tidskrift for Nord. För. f. Pædagogisk Forskning*, 3/4, 1981b.
- H.S. Olesen: Fascination Tvind, i J. Beck m.fl. (hg): *Jahrbuch für Lehrer* 7. Reinbek, Rowohlt 1982.
- H.S. Olesen: Om problemet med at få metode i (voksen)uddannelsesforskningen, i *Nyt om uddannelsesforskning* 3, 1983a.
- H.S. Olesen: Pædagogik, fag og samfundsmæssig erfaring, i: K. Borgnakke/H.S. Olesen (red.), 1983b.
- H.S. Olesen: Sagt med kasser og pile..., i: K. Borgnakke m.fl. (red.), 1984.
- H.S. Olesen: Hvorfor må uddannelsesforskning være tværfaglig? Og hvad vil det sige? i: Udv. vedr. Uddannelsesforskning: *Teori og metode*, Publ. nr. 10, 1985(a).
- H.S. Olesen: *Fra arbejdsmarkedetsuddannelserne 1960-85*, Kbh. Dir. f. Arbejdsmarkedetsudd., 1985(b).
- K. Ottomeyer: *Människan under Kapitalismen*. Göteborg, Röda Bokförlaget, 1977. Orig.: *Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen*. Reinbek, Rowohlt, 1977.
- Jens-Jørgen Pedersen: *Behov og læremiljø – om erfaringspædagogik og afmagt i 80'ernes voksenundervisning*. Kbh., Gyldendal 1985.
- S.C. Poulsen: *Udviklingsbetingelser for den alsidige personlighed*. Kbh., Munksgård 1980.
- S.C. Poulsen: Frafald og uddannelsespolitik, i: *Uddannelse* nr. 16, 1983.
- S.C. Poulsen: *Tilbageblik på deltagelse i prøveforberedende undervisning*. Århus, Voksenpædagogisk Center, 1985.
- Projekt Hverdagslæring i voksenundervisningen, 1. del. Silkeborg, AOF/Arbejdernes Fællesorganisation, 1980.
- Projekt Skolesprog: *Skoledage 1-2*, Kbh., Unge Pædagoger/GMT 1979.
- PUKKS: Se under J.H. Sørensen m.fl.
- Pædagogisk arbejdsudvalg f. enkeltfagskurserne: *Samarbejde om et amtsskolekommunalt skolevæsen: En udfordring i 80'erne*. Århus Amt 1984.
- Pædagogisk Orientering nr. 1-2, 1981: *Erfaringspædagogikken?* Kbh. 1981.
- L. Qvortrup: *Oskar Negt – dobbeltlogik og utopi*. Indledning til Apel/Heidorn, 1980 i Kurasje 22, Kbh. 1980.
- W. Reich: *Hvad er klassebevidsthed?* Kbh., Rhodos 1978 (orig. 1933).

- K. Rubenson: *Rekruttering til vuxenutbildning*. Göteborgs Universitet, 1975.
- R. Schmiederer: *I elevens interesse*. Kbh., Gyldendal 1977.
- SID: *Viden - et værktøj til forandring*. Kbh., SID 1980.
- R. Skovmand: *Lys over landet*. Kbh., AOF 1949.
- F. Slumstrup (red.): *Højskolen til debat*. Vindrose 1984.
- B. Svensson: *Varför hår skolan så svårt at utgå från elevernes Erfarenheter?* Lund, Litt. vet. Inst. Lunds Universitet, 1981.
- J.H. Sørensen/P.H. Rasmussen/O.Z. Nielsen/M. Lassen (PUKKS): *Lærlingeuddannelse og udbygning, Bd 1-3*. Ålborg, AUC Forlag, 1984.
- Så er der serveret. *Beretning fra Levnedsmiddeldelingen*, Århus Tekniske Skole. Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 1981.
- T. Thejsen (red): *Samtaler med lærere*. Kbh. Unge Pædagoger, 1980.
- P.E. Tindbæk: *Folkeoplysning og forandring*. Århus, Modtryk/Kritisk Oplysningsforbund, 1982.
- Udvalget vedr. uddannelsesforskning: *Oversigt over uddannelsesforskning: Voksenundervisning og folkeoplysning. Publ. nr. 3*. Kbh., Forskningssekretariatet, 1982.
- Udvalget vedr. uddannelsesforskning: *Temarapport om uddannelsesforskning: Voksenundervisning og folkeoplysning*. I, publ. nr. 4, 1983. II, Publ. nr. 6, 1984. Genoptryk af uddrag af Nyt om uddannelsesforskning om Voksenundervisning og folkeoplysning, 1985. Distribueres af Foren. f. forsknings- og udviklingsvirksomhed i voksenundervisning og folkeoplysning (FOFU), Roskilde Universitetscenter, tlf. 02-75 77 11, lok. 2485/2386.
- G. Vinnai: *Sozialpsychologie der Arbeiterklasse*. Reinbek, Rowohlt 1973.
- B. Wahlgren (red.): *Arbejderuddannelse*. Kbh., Gyldendal, 1977.
- B. Wahlgren/D. Hansen: *Daghøjskoler. Vejledningskurser 1-5*. 1983-1985.
- K. Weber/E. Johansen: *Uddannelsessituation og socialpædagogisk erhvervsarbejde*. Kbh., Inst. f. Pædagogik, Kbh. Univ./Socialstyrelsens forsøgsudvalg, projekt 177, 1984.
- E. Weick: *Technologie und Bildung*. Seminaroplæg til seminar på Pisa Universitet, Sociologisk Inst. Nov. 1984.
- L.v. Werder: *Alltägliche Erwachsenenbildung*. Weinheim/Basel, Beltz, 1980.
- P. Willis: *Learning to Labor*. London, Farnborough, 1977.
- M. Young/P. Willmott: *Family and Kinship in East London*. London, Penguin, 1971. Orig. 1957.
- T. Ziehe: *Pubertät und Narzissmus*, Frankfurt/Köln, EVA, 1975.
- T. Ziehe/H. Stubenrauch: *Ny ungdom*. Kbh., Politisk Revy, 1983.
- T. Ziehe: *Subjektiv betydning og erfaring, i Kontext 35*, Århus, Modtryk, 1978.
- T. Ålvik (red.): *Undervisningslære 1. 2. udg.* Kbh., Gyldendal 1974.