

## 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](mailto: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

HEDEL

Henning Salling Olesen

Voksenundervisning –  
hverdagsliv og erfaring

Unge Pædagoger

# Indhold

Introduktion .....	11
<b>Kapitel 1:</b>	
<b>Voksenundervisningens samfunds-</b>	
<b>funktion .....</b>	<b>15</b>
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).

<b>Kapitel 4:</b>	
<b>Voksenpædagogik</b> .....	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 erfaringssupplering (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).	

<b>Kapitel 5:</b>	
<b>Utopiens konkretisering</b> .....	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
<b>Noter</b> .....	339
<b>Tabeller, figurer, modeller</b> .....	347
<b>Litteratur</b> .....	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 voksenundervisnings 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 nettofald 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

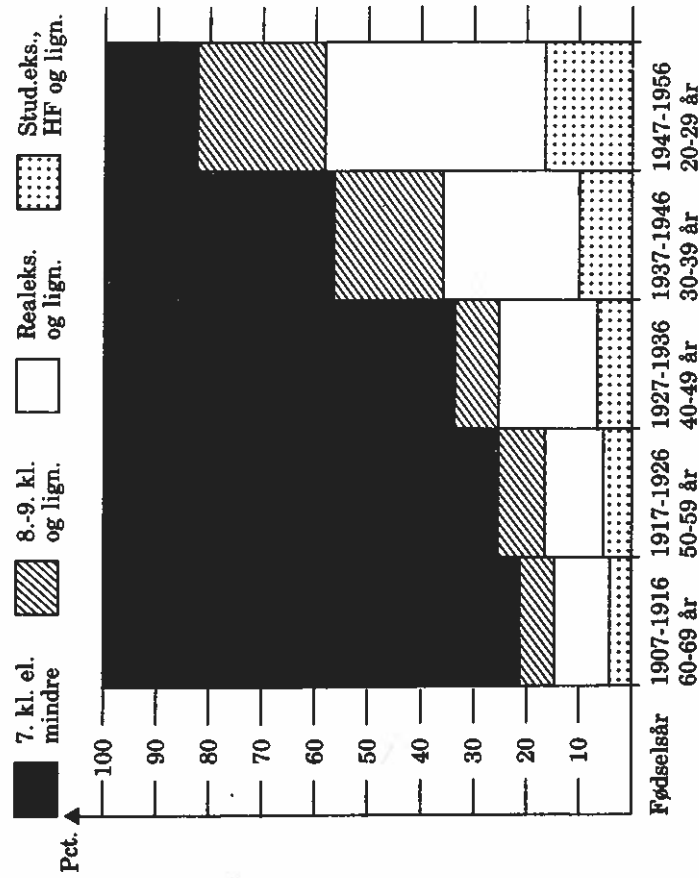
Som en dokumentation af at de nuværende voksne generationer er forfordelte uddannelsesmæssigt har jeg udvalgt et par af de mest illustrative figurer, som godt nok er fra forskellige år, men hovedtendensen er den samme. De kan samtidig give grundlag for et par overvejelser af hvori dette efterslæb egentlig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

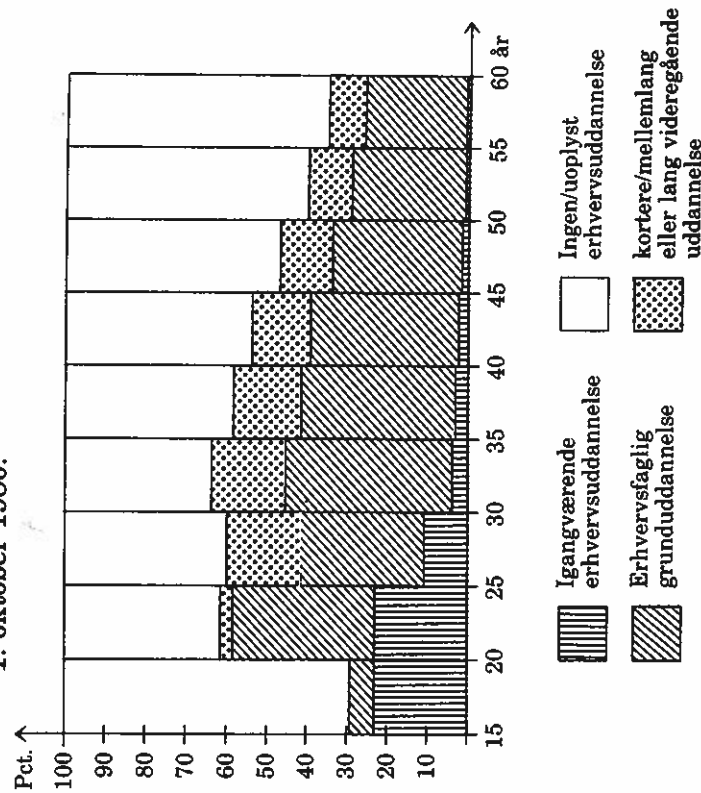
Figur 1: Befolkningen i alderen 20-69 år i 1976, fordelt efter skoleafslutning.



Kilde: A. Mathiesen, 1979, s. 215<sup>1</sup>

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, 1983<sup>2</sup>

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. Det er reelt nok for den voksne. Og det at forskydningskrav 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 områder 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 områder i perioden. Voksende uddannelse har i dag et betydeligt omfang.<sup>3</sup>

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 selvfølge, 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 arbejdsmarkedetsdebatter og organisationsrisk i ILO – drejet opmærksomheden mod de materielle betingelser for lønarbejderes uddannelsesdeltagelse. Navnlige 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«.<sup>4</sup>

## 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. tredobbelte 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 deltagegebyr.

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.<sup>5</sup>

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 ud-dannelses-aktivitet		Almen eller fritidsorienteret undervisning		Erhvervsorienteret undervisning mv.		I alt	Antal svarpersoner
	%	%	%	%	%	%		
<b>Socialgruppe I + II:</b>								
a Selvstændige .....	64	8	28			100		84
b Funktionærer .....	49	9	42			100		370
<b>Socialgruppe III:</b>								
a Selvstændige .....	83	6	11			100		459
b Funktionærer .....	52	13	35			100		429
<b>Socialgruppe IV:</b>								
a Selvstændige .....	78	20	2			100		127
b Funktionærer .....	65	15	20			100		785
c Faglærte arbejdere .....	77	6	17			100		351
<b>Socialgruppe V:</b>								
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
<b>Erhvervsuddannelse:</b>								
a Længerevarende teoretisk uddannelse .....	46	10	44			100		325
b Teoretisk uddannelse – se 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 teknologiudvikling 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 førstegangsuddannelserne 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 forhistorien<sup>6</sup> 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, husflidsselskaber, 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, studiekredse 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 internatform. 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 organisering, 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, højtælling, 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 landbørbørnene. 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 højskoleinspirede folkeoplysningskonception afegnede det?

Ikke i første omgang, i hvert fald. Ganske vist voksede aftenskolen 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 velstandstigning betød øget vægt på køb af færdige varer og tjenester, brug af tekniske hjælpemidler – og mindre vægt på billiggørelsen 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 urbanisering<sup>1</sup>

	1949/50		1962/63		
	København	Købstæder	Landskomm. det.	Hovedstaden komm.	Landkomm. muner
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
		839,533			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 forskydninger 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.<sup>7</sup> 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 indvanderundervisning (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.<sup>8</sup>

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.

Enkeltfagstilrettelæggelsen 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 eksamenstilrettelæggelse, 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« tilrettelæggelse i enkeltfag faktisk en afgørende blokering af mulighederne for at tænke i andre baner end skolefagernes, 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, selvtilid 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 organisationsstyrkeforholdet.

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 genforenslået 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 udviklingssynspunkt 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 erhvervenes 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 lærlinguddannelsen 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 arbejdssdeling. 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. lærlinguddannelsespolitikken) – 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 reservearm indenfor en række brancher bestående af småvirksomheder – både dem der som fag var hændende 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 voksenuddannelse 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 markedsforshold – 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 arbejdsmarkedetsuddannelserne 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 erhvervsuddannelse, 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

læringeuddannelsespolitik 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 arbejdsmarkedetsuddannelserne blev grundlagt. Et eksempel belyser problemet.

Inden for nærings- og nydelsesmiddelbrancherne var der i 50'erne og begyndelsen af 60'erne en stor læringetilgang, langt større end der var afsætning for. Kombinationen af en branchestruktur hvor små virksomheder endnu dominerede, og læringspolitikens 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.<sup>9</sup>

## »Sikring af arbejdskraftforsyningen« til jern & metal

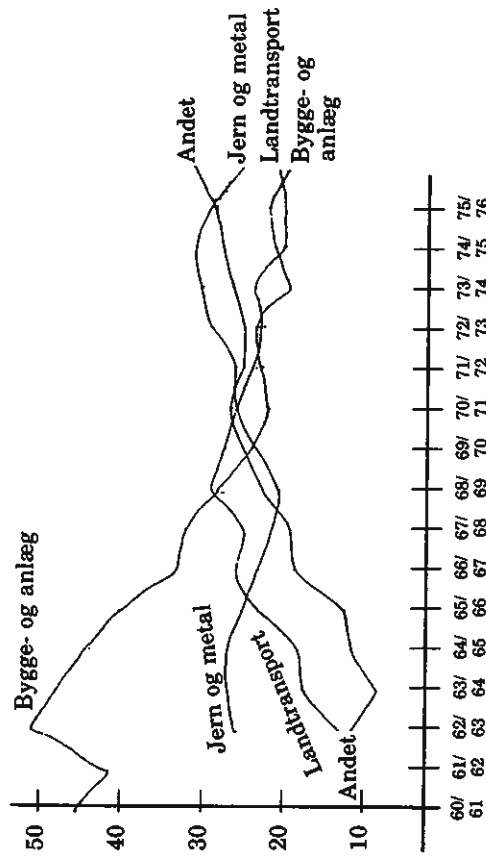
Der er grund til at hæfte sig ved begrebet *arbejdsmarkedsskuddannelse*, for det er ikke muligt at forstå dette uddannelsesområdes konkrete udvikling uden at hæfte sig ved de markeds-mæssige forhold omkring arbejdskraftforsyningen og arbejdskraftens pris. Selvom den opdeling af arbejdsmarkedet i delarbejdsmarkeder 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 ...

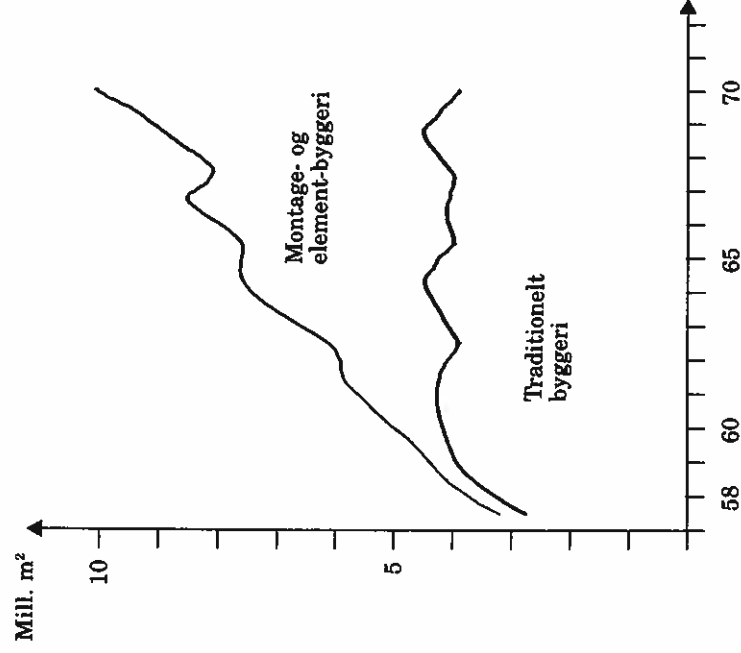
### Nye kvalifikationer til bygge- & anlæg

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 ufaglærte 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 ufaglærte. Entreprenørområdets 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 arbejdsmarkedsrelaterede 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 erhvervs kvalificering 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 teknikudvikling 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.<sup>10</sup>

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 arbejdsmarkedssuddannelserne 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 arbejdsmarkedsmæssige 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

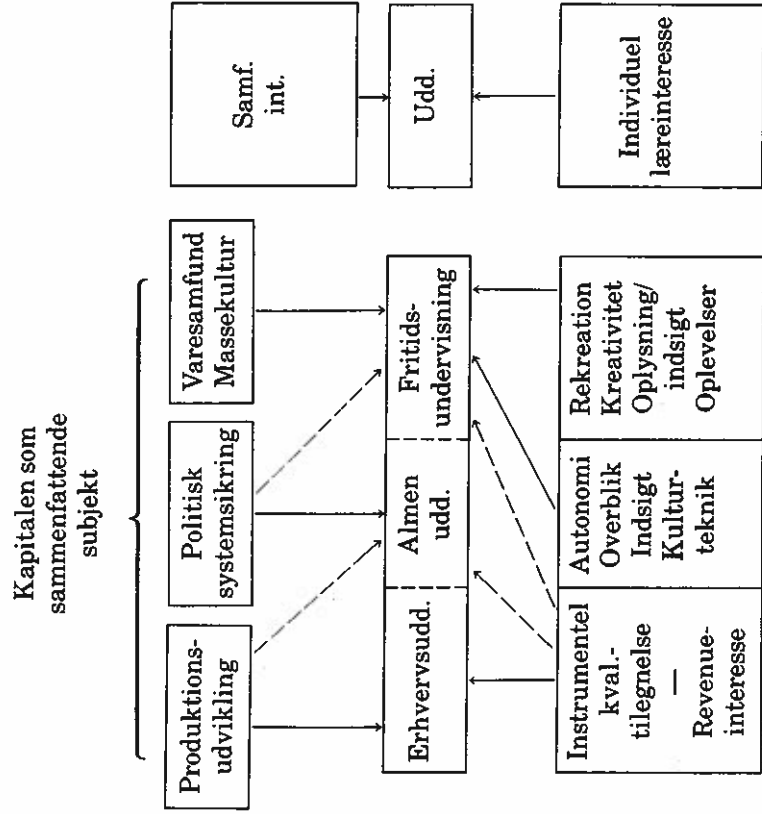
meget omfattende sektor, og udviklingen i det underliggende ungdomsuddannelsessystem har skærpet områdets betydning. Med finansieringsordningen for deltagelsen i erhvervsorienteret voksenundervisning og udsigt til at der kan etableres en eller anden form for betalt frihed også til almen uddannelse er voksenundervisning ved at blive et »normalt« led i voksnes menneskers liv. Endres de materielle betingelser, så er det til gengæld sådan at voksenundervisningens sektoropdeling *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 voksenuddannelsessektorer, 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 kollektivt 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, måtningene, 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 (samløbsarbejde, 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 ufrihed.

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

Arbejdsmarkedsudannelsernes 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 fremstød 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 *tilsynes*. 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 begrunder undervisningens relevans og indhold. Det der netop er karakteristisk for disse tænke måder 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.