

Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring

Olesen, Henning Salling

Publication date:
1985

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

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

General rights

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

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

Take down policy

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

Kapitel 4

Voksenpædagogik

integration i et relativt statisk socialt system til et krav om at socialisationen skal være en central dynamisk faktor i samfundets fungeren, og med udviklingen af en politisk eller videnskabeligt begrundet forståelse af og respekt for barnet som selvstændigt subjekt.¹

De sidste årtier har netop betydet at ikke kun samfundsmæssigt marginale grupper er begyndt at opfatte barnet som selvstændigt individ, og ikke som ufærdig voksen. Hvor reformpædagogiske strømninger tidligere i århundredet havde en *professionel* basis blandt psykologer og pædagoger, som kunne se at barnet rent faktisk *er* et individ, og at læreprocesser og personlighedsudvikling fungerer bedst hvis man respekterer dette, så har de i de sidste 20-30 år fået en meget bred samfundsmæssig basis: Forældre over en sociologisk bred skala er begyndt at opfatte opdragelse og børn anderledes. Selvstændighed, individualitet osv. er blevet vigtige opdragelsesmål, og livet *uden for* »elevrollen« er blevet mindst lige så vigtigt som livet *i* den. Det hænger naturligvis sammen med den dobbelte udvikling i lønarbejdersituationen: Frisættelsen af livsrum til den ene side, som kræver »hele mennesket«, og behovet for en mere intensiv inddragelse af individets personlighed og kvalifikationer i arbejdet, i varekonsumtionen osv., til den anden side.

Det er disse modsætninger indenfor børne- og ungdomspædagogikken man falder ind i når man anvender begrebet »*voksenpædagogik*«. Det er ikke *kun* et spørgsmål om, at erfaringsudveksling og ligestillet dialog synes mere indlysende relationer til voksne, selvstændige, og oftest selvvalgte deltagere i undervisningen – omend det skærper paradokset. Men det er en opbrudsproces i hele pædagogikken, fordi dens *centrum* – den voksne, autoritative opdrager – og dens praktiske udførelse – institutionel skoleundervisning – er blevet problematiseret.

Jeg har i de foregående kapitler forsøgt at anlægge en helt anden indgang til voksenundervisning, ved at nærme mig undervisningssituationen fra en anden kant end lærerens opgaver og hensigter eller uddannelsesinstitutionernes formålsformuleringer og umiddelbare funktioner. I stedet har jeg set på de meget overordnede strukturer i den samfundsmæssige formning af læreprocesser, som historisk proces,

4.1. Læreprocesser og pædagogik

Selve ordet voksenpædagogik har ofte ansporet filosofiske sjæle til vittigheder, fordi pædagogik betyder noget i retning af at »ret- og vejlede børn«. Nogle har søgt at konstruere et nyt begreb (I USA, Jugoslavien m.fl. lande bruges ordet *dragagik*) eller ved at bruge ord med andre associationer. Bag det sproglige problem stikker et reelt: En oplevelse af en modsætning mellem det at undervise voksne mennesker og det begreb om pædagogik som vi bærer rundt på.

Det pædagogikbegreb som strider mod respekten for vores autonomi er udviklet af den historiske sammenhæng mellem naturlig og social nødvendig omsorg for børn, og en autoritær socialisationspraksis, der grunder sig i samfundsmæssige undertrykkelsesinteresser og sociale tilpasningskrav til socialisationen. Denne sammenhæng har fået sin særlige modsætningskarakter i det borgerlige samfund, fordi vi her har på den ene side ideen om individet som en autonom størrelse, og på den anden side udviklingen af samfundsmæssige krav om at barnet skal inddrages i et kulturelt fællesskab. Denne modsætning har den borgerlige pædagogiske tænkning løst gennem en dannelsesforståelse, hvor det voksne (vældannede), individ danner *mål/slutten for*, og samtidig som autoritet *varetager* udviklingen af barnet. I den institutionelle undervisningsform er denne humanistiske selvforståelse i praksis udmøntet i et automatiseret dannelsesindhold (pensum), en autoritær lærerrolle og en pædagogisk reduktion af barnet til en tingsliggjort »elev«. Den voksne, modne person er blevet rolle-/funktionsbærer som »lærer« med en ubestemmelig sammenblanding af institutionstræk og mere eller mindre afklarede personlige indslag. Denne pædagogiske tænkning er kommet i splid med sig selv, også for så vidt angår børneundervisningen, efterhånden som det samfundsmæssige krav til socialisationen har flyttet sig fra kulturel

frem til den aktuelle situation, hvor voksenundervisning er blevet noget meget centralt for samfundet og for det enkelte individ. Og jeg har på den anden side set på de grundlæggende strukturer i den subjektive erfaring af egne omgivelser og situation i dem, som for den enkelte (voksne) er afgørende for læreprocessers mulighed, retning og betydning, hvad enten de foregår i undervisning eller i andre sammenhænge.

Dermed er afstukket et felt af delvis sammenfaldende, men ikke mindst modsatte kræfter indenfor hvilket voksenundervisningsaktører med større eller mindre bevidsthed kan agere. Det skulle faktisk struktureret et alternativt begrebsapparat til det pædagogik-begreb som er blevet problematisk i almindelighed, og som forekommer skævt i særdeleshed i forhold til voksenundervisning. Jeg er ikke i stand til at udmånte et sådant begrebsapparat², men kun at vise nogle konsekvenser af denne samfundsmæssigt/historiske strukturering ind over den umiddelbare undervisning – konsekvenser som jeg til gengæld finder centrale både for pædagogisk praksis og for udvikling af et andet begrebsapparat.

Professionaliseringen af lærerarbejdet

Når jeg alligevel vælger at bruge begrebet *voksenpædagogik* som overskrift for et kapitel er det af to grunde: For det første vil jeg gerne forholde mig reelt til dem, som jeg bl.a. håber at skrive for, nemlig underviserne som daglig skal forholde sig *professionelt* til det som for andre er personlige erfaringsprocesser, der har deres tyngdepunkt udenfor undervisningssituationen. De er ligesom jeg og andre lærere, pædagoger og uddannelsesforskere med nødvendighed i en særlig rolle i forhold til læreprocesser, og må reflektere denne rolle, så paradoksalt den kan være, og løse paradokset i praksis. Jeg håber sådan set også at både kritikken af pædagogikbegrebet og alternativet i det foregående, fremstår som lige så relevant i sammenhæng med børne- og ungdomsundervisning. At man kan se voksenundervisning og voksnes erfaring som en anskueliggørelse af nogle forhold der ligger i enhver pædagogisk situation.

– For det andet vil jeg gerne tilspidse det dilemma som ligger i vores (lærer)rolle i forhold til de lærende, og i proble-

met med at almenføre og operationalisere en erkendelse af læreprocessens karakter så den får gyldighed for flere og nye undervisningssituationer. Den forventning som vel knytter sig til begrebet voksenpædagogik for den professionelle lærer – og for ad-hoc underviseren – er ønsket om noget *værktøj* der kan bruges til noget i den daglige undervisning. Når læreren tager sin rolle på sig, anlægger han/hun også et institutionelt perspektiv og efterspørger nogle værktøjer til at udfylde rollen. Kan dette ønske nu indfris?

Pædagogikken plejer at forsøge at gøre det ved at formulere generelle *begrundelser* for og bestemte *handleregler* for den pædagogiske praksis. Ofte sker det som en normativ deduktion fra en af polerne i det *felt* mellem subjektiv erfaringsprocesser og samfundsmæssig formning af institutionel undervisning og opdragelse, som pædagogikken udfolder sig i, endda ofte uden at reflektere at der er et modsætningsfelt, og uden at reflektere hvad polerne i dette egentlig er. Man kan f.eks. se de traditionelle underdiscipliner i pædagogikken *didaktik* og *metodik* opbygget som en deduktion fra lovgivningen og de statslige reguleringer (læseplaner m.v.) suppleret med en videnskabelig/erfaringsmæssig basis som giver entydige og almene praktiske normer.³

De mulige modsætninger og konflikter i sådanne normer tænkes væk eller søges gjort operativt løselige, uanset om det sker på et tilsyneladende apolitisk teknokratisk grundlag, eller det sker med en klart profileret værdipræmis i form af en filosofisk/dannelsesteoretisk overbygning. Begge dele er lige idealistisk.

Man kan se en fuldstændig ligeså modsætningsfri deduktion fra den modsatte pol, hvor der af et menneskesyn og/eller en udviklingspsykologisk baseret opfattelse af mennesker afledes såvel begrundelser som handleregler for en pædagogisk praksis, der er lige så entydige og almene. Og som på tilsvarende måde er idealistiske fordi de ikke indreflekterer samfundsmæssige betingelsers gennemslag *udefra* (institutionerne som rammer om læreprocessen) og *indefra* (al menneskelig udvikling og psykisk identitet er altid allerede fyldt med konflikter af samfundsmæssig/historisk konkret oprindelse).

Betyder det så ikke pædagogikkens og dens underdiscipliners ophør? Pædagogik er jo en praktisk orienteret disciplin,

som skal begrunde og give anvisninger for pædagogisk praksis?

Faktisk kunne man måske godt se de senere års udvikling af en uddannelsesforskning som et udtryk for pædagogikkens ophør som teoretisk disciplin: For mens pædagogikken mere og mere har tenderet mod at spaltes i en teknisk metodedisciplin og filosofisk grundlæggelsesgymnastik, så har det især været en ekstern socialvidenskabelig, psykologisk (ikke pædagogisk-psykologisk!) og humanistisk forskning som har bidraget til en teoretisk forståelse af hvad der egentlig sker i en læreproces og i en undervisningssituation.⁴ (Jeg vil ikke underkende den reelle viden om undervisning og læring, som ligger i den meget praktisk-tekniske udvikling af håndgreb, men teoretisk er den ikke, og dens sigte er heller ikke at give forståelse udover det umiddelbart omsættelige.)

Denne teoriudvikling peger på hvad det er der er omdrejningspunktet for pædagogikken, og også dens eksistensberettigelse: Den har *læreren* som *det* handlende subjekt. Det er på en gang det som gør den uomgængelig, og dens fundamentale svaghed. For lærere skal handle, og vores interesse for sagen er betinget i dette arbejde, og denne rolle i undervisning. Men det er ikke os der (primært) handler i en læreproces og en undervisningssituation. På den ene side *handles der rundt med os* af samfundsmæssige kræfter der er langt stærkere end en læseplan, endside vores gode vilje. Og på den anden side skal vi som lærere kun handle for at fremme/muliggøre *andres* subjektive handling, nemlig elevernes.

Denne modsætning i lærerens situation er under institutionaliseringen af læreprocesserne blevet løst gennem hvad jeg vil anse for en *dårlig form* for professionalisering. Den har haft karakter af en fortrængning af det faktiske subjektive moment i lærerarbejdet – som tidligere lærerrolleopfattelser reflekterer meget klart. Professionalisme opfattes som beherskelse af en eller nogle metode(r) som er det færdige produkt af teoretisk/videnskabeligt arbejde, som andre har udført forud for og udenfor undervisningssituationen. Jeg tror at professionaliseringen af lærerarbejdet er nødvendig og kan være produktiv. Den er på en gang et udtryk for samfundsmæssiggørelsen af uddannelse, og for en realistisk opfattelse af at nogen på en systematisk måde kan *hjælpe andre med (selv) at*

organisere deres læring. Derfor er det også logisk nok at den professionelle må have noget »værktøj«. I praksis er det imidlertid – særlig indenfor den skolemæssige undervisning – nogle metoder, i stedet for et *beredskab til at arbejde meto-*
disk. Der er for lidt og for dårligt værktøj i værktøjsskassen.

Ser vi først på analyseværktøjet, teori, så tror jeg ikke det bruges ret meget. Den pædagogiske psykologi læres måske nok som abstrakt teori, men den kan ganske åbenbart ikke bringes i forbindelse med ens virkelighed. Den behandler kun et snævert udsnit af sin genstand, og den almengør så det grænser til det intetsigende: I stedet for de praktisk fungerende mennesker, som *bl.a.* lærer, under bestemte omstændigheder, fremstår abstraktionen »eleven«. Derfor kan den i realiteten kun fungere på samme måde som almen pædagogik: Som grundlæggelses- eller *legitimationssystem* i forhold til en given praksis, eller som *projektion* af en *ønskelig* praksis. Vi ser det parallelt i den måde man modtager bestemte nye psykologiske iagttagelser, f.eks. narcissismeteorien, eller nye pædagogiske »skoler«, f.eks. erfaringspædagogik: De bliver ikke primært brugt som analyseværktøj, men som forklaring/universalopskrift.

Ser vi dernæst på udførelsesværktøjet, »metodikken« eller den »praktiske pædagogik«, er hovedproblemet måske at det er værktøj der bruges for meget og opfattes forkert. Det opfattes som standardmetoder eller metodeforskrifter, i stedet for som *muligheder* hvis anvendelse må afhænge af en analyse og beslutning ud fra en given situation. Ofte anvendes det defensivt efter devisen at få situationen til at »fungere« uden særlig klar strategi for hvorfor den egentlig skal det, og hvor læreprocessen bevæger sig hen. Valget af metode bliver bestemt af dette hensyn og af lærerens snævre muligheder for at forberede sig, udarbejde nyt materiale etc.

Realiteten er at der idag kun er dårlig forbindelse mellem teoretisk viden og refleksion på den ene side, og nogle praktiske metoder og håndgreb på den anden side. Den første forudsætning for et ordentligt teoretisk udviklingsarbejde er at teorien gør sig fri af kravet om at være leveringsdygtig i *umiddelbare recepter*. Teoriens forpligtelse er at bidrage til at forstå læreprocesser og den virkelighed der strukturerer dem – at udvikle begreber osv. der kan bruges til det, også af

lærerne selv. Det kan imidlertid ikke forenes med at levere recepter, der er umiddelbart anvendelige i den institutionelle praksis. For den lever netop på basis af *afkoblingen* fra disse sammenhænge, og på at reducere det lærende individ til en *lev*.

Derfor er det også nødvendigt at bryde med den metodeforståelse som ligger i professionaliseringen af lærerarbejdet, nemlig at læreren gennem sin uddannelse har fået et sæt metoder på videnskabeligt afsikret grund. Det skal helst ske *før* professionaliseringen af lærerarbejdet for alvor sætter sig igennem indenfor voksenundervisningen. Netop fordi denne metodeopfattelse er udviklet i sammenhæng med institutionaliseringen af læreprocesser og udbygningen af skolesystemet er den måske indenfor voksenundervisningen ikke særlig rodfæstet. Vi har idag alle grader af institutionel organisering af voksenundervisning, og alle grader af professionalisering af lærerne. Store områder er ikke indrammet af egentlige undervisningsinstitutioner: Dele af fritidsundervisningen, daghøjskolerne, foreningsvirksomheden.

Men *når* voksenundervisningen i de kommende år udbygges og flere og flere bliver professionelle voksenundervisere, henholdsvis begynder at se sig selv som sådan, så vil samtidig trykket i retning af den skitserede metodeopfattelse blive stærkere: Voksenpædagogikken vil begynde at fremstå som en hierarkiseret, arbejdsdelt faglig kompetence. Humlen er jo at det ikke er den enkelte lærers gode vilje, der er den bestemte faktor. Det er snarere nogle strukturer i lærernes arbejdsituation og de ressourcemæssige rammer som nødvendiggør/fremmer en bestemt måde at være metodisk på. I den institutionelle pædagogiske teori reflekteres læreren ikke, fordi han/hun netop er det suveræne handlende subjekt. Derfor er det vigtigt ikke blot at fjerne denne illusion, men også at udvikle værktøj til en realistisk erkendelse af hvilke determinanter læreren som aktør i det pædagogiske felt påvirkes af, og hvilken rolle han/hun spiller i det: En praktisk-organisatorisk erfaringsbearbejdning og opbygning af en kollektiv erkendelse, som tager udgangspunkt i den faktiske undervisningssituation og dens muligheder, i stedet for i en forventning om en videnskabelig afsikret metodik, og en strategi til håndtering af lærerarbejds modsigelser.

Institutionel undervisning og det virkelige liv

Både på det teoretiske og det praktisk-pædagogiske plan drejer det sig om at seje op mod de skinløsninger som ligger i at reducere virkeligheden for at få styr på den. De eksempler jeg har fremlagt fra bryggeriarbejdernes uddannelses- og oplysningsarbejde er ment som en illustration af og en inspiration til dette.

Kap. 3 er på en gang flere historier. Det er et ganske vist stærkt perspektivisk billede af en bestemt gruppe arbejderes situation under den industrielle udviklings seneste fase: Hvordan ser højkonjunkturen, krisen og den teknologiske udvikling ud fra deres side? Det er også en historie om hvordan der kan ageres indenfor den centrale livssammenhæng som arbejdslivet er – historien om hvordan de faglige organisationsarbejdere kan forvalte den organisationsloyalitet og klasesolidaritetsom er udviklet under en tidligere historisk epoke centreret om forsvaret for *lønarbejderinteresser*, for bedre umiddelbare vilkår på lønarbejdets præmisser – og hvordan denne klasesolidaritet kan danne basis for en kollektiv erfaring af en ny og måske kvalitativt anderledes samfundsmæssig situation. Og så er det endelig også en *pædagogisk-metodisk* beretning om et lille stykke praktisk voksenundervisning. Det er en vigtig del af pointen at denne historie ikke kan skilles fra de to andre niveauer: Arbejdernes situation og den kollektiv-subjektive handlingssammenhæng, men at disse niveauer netop hænger sammen. For *pædagogikken* indebærer det en stærk udvidelse af *genstandsfeltet*: Pædagogikkens genstand er deltagerens situation og deres (kollektive) erfaring af den med hjælp af, men ikke gennem undervisning. Endvidere betyder det en ændring af *subjektforholdet*. Det er ikke læreren og undervisningsinstitutionen der er det handlende subjekt i læreprocessen, det er de lærende individer og de kollektive strukturer hvori erfaring samfundsmæssigt dannes, i dette tilfælde arbejderkollektivet og den faglige organisering.

Denne sammenkædning af niveauer i den praktiske historie aftegnede samtidig en helt anden lærerrolle og metodeopfattelse. »Teori« – dvs. analyse og evaluering af læreprocesser – og »praksis« – planlægning og gennemførelse af undervis-

ning og oplysning er to *forskellige*, men indbyrdes *gensidigt* forbundne aktiviteter – der i dette tilfælde udføres af de samme personer. Både teori- og praksisfeltet er udvidet: Det pædagogiske er vævet sammen med det som i pædagogisk forstand plejer at være udgrænset som det »faglige«, nemlig indholdet i undervisningen. Og praksisfeltet undervisning er vævet sammen med både »forskning« og »almen politisk-organisatorisk aktivitet«.

Denne beretning kan naturligvis på ingen måde *generaliseres* eller danne norm for en voksenpædagogik eller en professionel underviserrolle indenfor voksenundervisningen som modstykke til den der tegner sig ved overførsel fra den institutionelle undervisning. På den anden side mener jeg – naturligvis – at denne erfaring på en eller anden måde kan bruges som *pejlemærke* og inspiration – spørgsmålet er nu i hvilken forstand den specifikke erfaring også er almen.

Først og fremmest er det en pointe at voksenpædagogisk kvalifikation snarere er et *beredskab* til at forholde sig til en *specifik deltagergruppe* i en *specifik undervisningssituation*, end det er en fastlagt teoretisk og metodisk viden og kompetence som sikrer lærerens professionelle kontrol med undervisningen på forhånd. Det stiller til gengæld nogle meget *almene kvalifikationskrav*. Nogle af dem er nærmest personlige og holdningsmæssige (en god lærer er et godt menneske!) – selvtilid, tillid til deltagerens subjektive hensigter, åbenhed, nysgerrighed, fleksibilitet og vilje til at omstille sig efter situationen. Det er måske ikke mærkeligt at den institutionelle lærerrolle søger at kompensere for den slags personlighedskrav. Problemet er at de søges kompenseret gennem defensiv standardroller, som til gengæld nærmest modarbejder undervisningens karakter af menneskeligt/socialt samvær, og udelukker de konkrete og varierende ressourcer som både elever og lærer har med fra andre sammenhænge.

Men der er jo faktisk også andre måder at gøre undervisningen uafhængig af specifikke personlige egenskaber. En pædagogisk grundforståelse som tager udgangspunkt i at enhver situation er specifik, og at den konkrete deltagergruppe er udgangspunktet for undervisningen, kombineret med et analyseværktøj som gør det muligt for læreren at orientere sig i en på forhånd ukendt situation – dvs. en almen teoretisk

indsigt og nogle håndterlige analysemodeller. Og for det andet et vist praktisk repertoire af faglig viden og undervisningsorganisatoriske ideer som er større end det umiddelbart anvendte, kombineret med en arbejdsorganisation som generelt mindsker undervisningens afhængighed af læreren, og øger deltagerens mulighed for at styre og overkue deres egen læreproces.

Derfor er det ikke nogen tilfældighed at hovedparten af de pædagogiske forsøg og alternativ undervisning i de senere år har bevæget sig indenfor den didaktiske hovedtendens som mest systematisk er begrundet og beskrevet af Knud Illeris med nøgleordene *projektorganisering*, *problemorientering* og *deltagerstyring*, selv om det har været med vidt forskellige overskrifter og med forskellig vægtning af nøglebegreberne. Det betyder også at der i forhold til en institutionel undervisning findes en ganske omfattende og mangesidig metodeerfarer som først og fremmest er defineret ved en ændret *arbejdsorganisation/undervisningsform*. Indholdet i undervisningen styres ved en varierende kombination af umiddelbare deltagerønsker, alternative lærerstyrede tematiseringer, eksterne virkelighedsnære opgaver, konkrete anskuelige projektmål osv.

Denne udvikling hænger både sammen med en elementær *pædagogisk-teknisk* erkendelse af ineffektiviteten og selvmodsigelsen i autoritær, pensumstyret undervisning, og med at samfundsudviklingen har medført et sammenbrud i de *dannelses- og kvalifikationsmål* som det institutionelle uddannelsessystem orienterer sig imod. Det som i den traditionelle didaktik identificeres som *videnskabsfag* og *praktiske fag* (håndværk m.v.) står ikke længere som klippefaste kulturtindhold som kan definere undervisningens indhold i en række *undervisningsfag*.

For den teknokratisk orienterede pædagogik er dette fagindhold holdt op med at være et bestemt fagligt repertoire – det er blevet et *hvilket* som *helst* fagindhold som man/samfundet måtte ønske – pædagogik er blevet *formidlingsteknologi*. For den progressive og kritiske pædagogik er det især en forankring i eleven – enten udfra udviklingspsykologisk viden (eksempelvis Summerhill, Bernadotteskolen m.fl.), udfra moralsk-politiske synspunkter (eksempelvis Freire) eller ud-

fra pædagogisk-psykologisk viden (eksempelvis Piaget-inspirationen, Beryne, Rogers). Udfra eleven synes den autoritære og vilkårlige underordning af undervisningen under et fag snarere at hæmme end at fremme indlæring og udvikling. Derfor må denne progressive pædagogik frigøre sig af den indholdsbestemte struktur, og koncentrerer derfor sin tænkning om udvikling af almene *organisatoriske* principper for undervisning.

Så langt er der tale om en *pædagogisk* løsning på en pædagogisk modsigelse: Der må for at undervisningen kan fungere som den sociale og subjektive proces den er, skabes plads til eleverne og til virkelighedens indtrængen i den. Der ligger heri en reaktion mod en didaktisk forfaldstendens, der har resulteret i en indholdsfetichisme, en automatisk forståelse af undervisningens funktion ved dens indhold, og en selvstændiggørelse af dette indhold fra dets virkelighedsgrundlag og fra dets mulige subjektive betydning for de lærende.

4.2. Undervisning som kulturel reproduktion

Uddannelse har generelt som funktion at *reproducere samfundet* ved at bidrage til at sætte individerne i stand til at fungere socialt, og sørge for de kan udfylde samfundsmæssige funktioner (*socialisation* og *kvalificering*). Det er processer der også foregår andre steder. En vigtig side af denne funktion er *formidling af kultur* – levevis, viden, færdigheder af enhver slags som er immaterielle produkter af vores kultur, som nye generationer må tilegne sig aktivt. Teknologi, håndværksfag, videnskabsfag, kunst etc. er sådanne kulturprodukter.

Det er samtidig et tiltagende nødvendigt led i socialisationen at den producerer subjektivitet, menneskelig evne til at fungere selvstændigt, og herunder altså også tilegne sig viden, færdigheder osv. aktivt og skabende – faktisk er dette et historisk relativt nyt kvalifikationskrav for det store flertal af befolkningen, jf. kap. 2.

Uddannelsens institutionalisering har betydet en stærk tendens til at *fetichere* kulturprodukter, til at gøre ikke kulturens genskabelse af sig selv som social proces, men formidlingen af dens produkter som *ting* i sig selv til hovedsagen.

Det skaber et pædagogisk problem både fordi det strider mod læreprocessens karakter og betingelser – og fordi virkelighedens krav ændrer sig. Derfor har vi set en pædagogisk modernisering angribe denne fetichering fra vidt forskellige sider. Først og fremmest fra en funktionalistisk effektiviseringsorienteret synsvinkel: »Før man fastlægger indholdet må man kende sine mål« og »Når man kender sine mål, er indholdsudvælgelsen et blandt flere midler«. Det har affødt mål-systematikker, metodefetichisme som erstatning for indholdsfetichisme osv. – Men det har også ført til et angreb fra progressiverne, pædagogisk-psykologiske og antiautoritære synspunkter, som først og fremmest har søgt at relativere indholdets betydning til fordel for deltagerens spillerum, eller til fordel for de læreprocesser som er knyttet til planlagte arbejdsmønstre, interaktionsstrukturer, osv. På denne baggrund har man næsten kunnet sige – som nævnt tidligere – at en række moderne pædagogiske tendenser løber sammen i en overvejende *formalistisk* didaktik – i nogle tilfælde positivt defineret ved formens betydning, i andre tilfælde negativt defineret ved ønsket om at undgå den specifikke tradition og binding som er kodificeret i indholdet.⁵

Med en formalistisk didaktik mener jeg en forståelse af de væsentlige mål og funktioner i undervisningen udfra dens form og den heraf bestemte almene indlæring, relativt uafhængig af et specifikt indhold. Den progressive pædagogiks orientering mod formerne har været begrundet delvis i almene kognitionspsykologiske indlærings teorier eller i almene personligheds- og udviklingspsykologiske teorier, og ud fra dem tilsluttet en almen kompetence og autonomi-»træning«. Den funktionalistiske pædagogik har på den ene side anerkendt det grundlæggende pædagogisk nødvendige i disse indlærings- og udviklingsmål og samtidig gennem sin kritik af indholdsfeticheringen søgt at »rydde banen« for nye undervisningsindhold og rydde op i den bestående kulturs rariteter og selvfølgeligheder. Derfor er teknokratiske og socialteknologiske didaktiske tendenser – på trods af at de samfundsmæssigt ikke er spor oprørske – også udtryk for at den kultur som har båret uddannelsessystemets indhold faktisk trues af indre modsætninger mellem sit kultur- og vidensgrundlag, og de samfundsmæssige processer (kapitalismens udvikling, nye

kvalifikationskrav osv.) som definerer uddannelseskravene og uddannelsessystemets udvikling. Disse modsætninger er bestemt ikke uvæsentlige. Faktisk har de været en meget vigtig betingelse for gennemslagskraften af det kulturelle og politiske oprør på det pædagogiske niveau, fordi de har gjort det tydeligt og samfundsmæssigt nødvendigt at anfægte bestående kundskabsmonopoler og de traditionelle, konservative selvproduktionsystemer indenfor uddannelsessystemet.

Men betingelsen for at virke i denne samfundsmodsætning har også været at det kulturelle oprør mod uddannelsessystemets indhold, og mod den didaktiske indholdsfetichisme, var formuleret *formelt*: Som et krav om tværfaglighed i stedet for enkeltfaglighed, som et krav om emnearbejde og om problemorientering i stedet for disciplin- og fagstruktureret undervisning, som et krav om åbne udviklingsmuligheder for børn i stedet for bestemte opdragelsesmål. Denne formalisme er også oprørets svaghed. For det første har det skabt den politisk-psykologiske baggrund for backlashfenomener. Tvivlen om hvad det var for samfundsmæssige interesser der kunne bruge den moderniserede/progressive pædagogik, og manglen på konkret alternativ til den kapitalistiske modernisering har nok i forening med de mere almene frustrationer som lærerarbejdet giver, i de seneste år ført til de restaurative reaktioner: Venstreorienterede lærere har pludselig genopdyrket »faglighed« og »autoritet« som pædagogiske ledelinjer i al abstrakthed – »struktureret pædagogik«, ufordøjjet tilegnelse af narcissisme-teorier så de nedvurderer unge osv. For det andet – og det er jo den *reelle* basis for skuffelsen – betyder en formalistisk didaktisk tænkning at vi overlader den indholdsmæssige reformproces til den kapitalistiske moderniseringskonsekvenser: På den ene side til kapitalistiske kvalifikationskrav som sætter sig igennem via arbejdskraftmarkedet og via herredømmet over offentligheden og »den sunde fornuft«. – På den anden side forvirring og opsplitning i den umiddelbare erfaringshorisont, som kommer ind i den moderne undervisning som element i deltagernes erfaring. Skal disse svagheder overvindes må det pædagogiske oprør mod den traditionelle autoritære formidling af det eksisterende samfunds kulturprodukter, viden og kunnen, føres *igennem* som

en *produktion af alternativ kultur*. Det undervisningsindhold som udgår af deltagernes erfaringer må udmøntes i nye faglige paradigmer, nye tænkemåder og færdigheder, som ikke blot abstrakt udtrykker de lærendes autonomi, men som tendentielt udfolder denne autonomi i tænke- og handlestrukturer på alle livsområder.

Hvis jeg et øjeblik igen må vende tilbage til arbejderuddannelsen og eksemplet med teknologiudviklingen: Det som gør det perspektivrigt – og anskueligt for os andre – er at der her med bryggeriarbejdernes egne, tildels fortrængte – erfarings-elementer og indsigter som råstof og i deres egne sociale fællesskaber organiseres et nyt undervisningsindhold, og en ny tænkning omkring teknologiudviklingen, produktionens økonomiske struktur osv. I første omgang mobiliseres den historiske, defensive solidaritet som politisk-psykologisk grundlag for et forsvar for nogle konkrete interesser *på trods af* en viden og et begrebsapparat som egentlig *gør* dette forsvar temmelig udsigtsløst. I anden omgang har det, som bl.a. den seneste udvikling har vist, ført til en mere offensiv tænkning omkring teknologiudvikling og den faglige interessevaretagelse. Den integrerer forståelsen af kapitalismens teknologiske udvikling som produktivitetsudvikling og arbejdskraftbesparelse med lønarbejderinteressen i at sikre sit udkomme slet og ret. Den faglige organisering og det sociale samvær omkring arbejdspladsen har trods den udvanding og nedbrydning af tilhørsforholdet til disse sociale fællesskaber der er sket gennem de sidste årtiers udvikling i hverdagslivet, formidlet en *kollektiv* erfaringsdannelse. De har omvendt også fået tilført nye perspektiver: Den faglige interessevaretagelse er bredt ud til at omfatte andet end de umiddelbare løninteresser. Det sociale fællesskab som består omkring arbejdet får givetvis også nogle nye kvaliteter ved at det erfares som et handlende fællesskab, med perspektiver på et samfundsmæssigt niveau, og ikke »kun« et hygge- og snakkefællesskab. Bryggeriarbejdernes egne omfattende erfaringer med teknologi – fra dagligdagen – er blevet formuleret og blevet relevant indhold i læreprocesser, bryggeriarbejderne har fået et andet begreb om teknologiudviklingens årsager end det de hele tiden har haft fra fjernsynet, og de har fået en anden forestilling om hvad konsekvensen af den tekniske udvikling

kan blive end det spørgsmål som Fredericia Bryggeri aftegner. Den konkrete kamp om egne interesser har fået et alternativt fremadrettet perspektiv, som konkretiserer den mere abstrakte drøm om et andet samfund hvor ens eksistens ikke er truet af samfundsmæssige kræfter.

Men heller ikke her vokser træerne ind i himlen: Bryggerierne arbejder på produktion af alternativ arbejderkultur, eller fornyelse af den historisk overleverede klasesolidaritet, har (endnu) ikke omfattet formulering af konkrete forestillinger om hvordan arbejdet kunne se ud uden kapitalisterne, hvordan en positiv styring af teknologiens udformning skulle være og hvordan de selv kunne udforme produktionsprocessen og produkterne hvis de havde magten til det.

Jeg drager eksemplet ind i sammenhæng med diskussionen af det som uddannelsesmæssigt er aldeles modsat, nemlig den institutionelt forankrede fagrække, for at fastholde spændvidden i kulturbegrebet, og dermed i indholdsproblemet. På den ene side står den undervisning som afviser deltagernes umiddelbare erfaringer og produktive medvirken til fordel for bestemte døde eller levende kulturprodukter – fag eller andet. På den anden side det som den progressive pædagogik gerne skulle udvikle sig til: En bevidst bestræbelse på at danne ramme om formuleringen af erfaringer og handleparadigmer som i højere grad udtrykker deltagernes virkelighed og fremtidshåb – og som derfor repræsenterer *produktion af alternativ kultur*.

Produktion af modkultur

En stor del af den progressive pædagogik, som har formuleret kritikken af undervisningens indhold, har også været forbundet med udviklingen af alternativ kultur uden for uddannelsessystemet, især udviklingen af *de nye mellemårgange* og de livsformer, samværsformer og kollektive erkendelser som har været produceret indenfor denne kultur, og det har givet grundlag for at formulere konkrete alternative indhold indenfor bestemte fag og bestemte uddannelser: Alle dem som har med samfund, mennesker, kreativ udfoldelse osv. at gøre. De øvrige fag og uddannelser har nok især været berørt af den

formale pædagogiske og didaktiske kritik, dvs. ændrede undervisningsformer osv.

Spydspidsen i formuleringen af en alternativ faglighed og nyt undervisningsindhold indenfor uddannelsessystemet har – ikke mærkeligt for så vidt – ligget på universiteterne. Begrebet *fagkritik* blev studenterebevægelsens ord for den kritiske analyse af fagenes måde at *begrube* virkeligheden på, deres politiske og sociale *interesseorientering* og synsvinkel, deres måde at *lade sig bruge* i virkeligheden – og udvikling af *alternative* måder at forstå den samme virkelighed på, som er mere rigtige og er baseret på andre interesser og perspektiver. »Forskning for folket« og »forskning i arbejderklassens interesser« var parolerne for udvikling af en ny faglighed.⁶ Historisk foregik den temmelig meget i isolation fra det folk og den klasse det appellerede til og søgte at gøre til subjekt for erkendelsen. Men selv om det er moderne at være pessimistisk på 68-generationens og studenterebevægelsens vegne, så mener jeg faktisk, at det har været startpunktet for en udvikling som efterhånden har bragt både en indholdsmæssig udvikling i en række studier og forskningsområder, og en langt mere omfattende konkret vekselvirkning mellem erfaringsdannelse i sociale grupper og indenfor mange livsområder udenfor de akademiske institutioner, og det som foregår indholdsmæssigt indenfor institutionerne.

Men i uddannelsessystemet generelt må man konstatere at det pædagogiske oprør overvejende er forblevet form-orienteret, og at undervisningens indhold har karakter af selvstændigt diggjort pensum, der skal tilegnes på den ene eller anden måde. Der foregår ikke produktion af alternativ kultur, men i bedste fald reproduktion af kultur. Uddannelsessystemet har kun i ringe grad forbindelse med de livssammenhænge hvor der foregår en kulturel produktion: De sociale bevægelser, incl. fagbevægelse og arbejderkollektiv, alternative og eksperimentelle institutioner, osv. – alle de steder hvor der handles og gøres erfaringer.

Man kan muligvis overvinde de pædagogiske kriser i denne situation gennem en *pædagogisk* modernisering, som bringer virkeligheden og deltagernes erfaringer i spil i undervisningen, samtidig med at man i princippet opretholder eksisterende undervisningsindhold. – Det forøger ganske givet indlæ-

ringskapaciteten og -lysten, at et givet undervisningsindhold på denne måde bringes i forbindelse med egne erfaringer, og det er både sympatisk og pædagogisk effektivitetsfremmende at læreprocessen antager karakter af en bredere og gensidig kommunikation. På denne måde kan man fremme en mere effektiv formidling af den faglige viden, de færdigheder og de værdier som det bliver stadig mere påtrængende at formidle.

Om en sådan pædagogik bliver et instrument i befæstelsen af det eksisterende samfunds økonomiske og politiske orden, eller den bliver det modsatte: en ramme om demokratisering og udvikling af kritik og alternativer, det er det afgørende spørgsmål som vi må reflektere også teoretisk. Erfaringsbegrebet forbinder det indholdsmæssige og kritiske aspekt af den pædagogiske analyse med det konkrete sociale liv. Det handler om at gøre undervisningen til ramme om en erfaringsproces »fra neden«, et produktionssted for erfaring og handlingsparadigmer, som relaterer sig til de livssammenhænge som deltagerne iøvrigt færdes i, og den lokale og totale samfundsmæssige situation de iøvrigt står i.

På det psykiske niveau drejer det sig om at fantasivirksohed og forestillinger om en anden virkelighed kan ligge i kimform i de erfaringer som er forvist fra den bevidste erfaring og/eller som i hvert fald er marginaliseret. På det sociale plan drejer det sig om at de bevidsthedsstrukturer som aftegner sig som *fag*, som den eksisterende kulturs *kundskaber* og *færdigheder*, samtidig repræsenterer den dominerende offentligheds forståelse af virkeligheden og den eksisterende kapitalistiske virkeligheds kundskaber, færdigheder og praksis. Viden og færdigheder som ikke er funktionelle indenfor denne virkelighed, og erfaringer og forståelser af den som ikke er i overensstemmelse med den borgerlige offentligheds organisationsformer findes almindeligvis heller ikke kodificeret som *fag* og dermed heller ikke som *undervisningsfag*. *Fag* m.v. repræsenterer den samfundsmæssige erfaringsdannelse og indebærer samtidig en specifik og systematisk struktureret af erfaring og fortrængning af andre erfaringer.

At hente de fortrængte erfaringsområder frem indenfor undervisningens beskyttede rum, som formuleret indsigt, som fantasier om hvordan tingene kunne være eller som »prøvehandlinger«, udkast til ny virkelighed som det kan lade sig

gøre i nogle arbejdsformer, repræsenterer derfor ikke kun en psykisk erfaringsfrigørelse for deltagerne, men samtidig en social udvikling af alternativ bevidsthed.

Erfaringsbaseret undervisning *kan* derfor være bidrag til udviklingen af *modoffentlighed* eller i sit perspektiv den *proletariske offentlighed*, som Negt/Kluge foregribende taler om.

Eksemplerne i kap. 3 skal også tjene som en pejling af hvilke *analyseniveauer* der skal inddrages i en voksenpædagogik, der ser undervisning som led i deltageres individuelle og kollektive erfaringsproces.

4.3. Indholdet i voksenundervisningen

Indtil nu har jeg i virkeligheden kun gjort to ting: Jeg har forsøgt at indkredse en generel modsætning i en pædagogik på deltageres præmisser, for at få et modificeret grundlag for at komme til det som til syvende og sidst er rammen for dette kapitel: Nogle læreres analyse, planlægning og organisering af læreprocesser. Med afsæt i udviklingen i og kritiken af den pædagogiske tænkning i tilknytning til de mere institutionaliserede/skolemæssige uddannelsesstyper har jeg peget på nødvendigheden af at udvikle alternative undervisningsindhold for at videreudvikle denne kritiske pædagogik. Man kan måske sige at voksenpædagogikken af historiske grunde gør en *genvej* i udviklingen. Det opgør som har fundet sted indenfor børne- og ungdomspædagogikken – teoretisk gennem kritik og nyformulering af didaktikken, og praktisk gennem udviklingen af nye arbejds mønstre der giver plads for både den subjektive og objektive virkeligheds (gen)indtrængen i undervisningen – har gjort det muligt at overtage nogle praktiske erfaringer for hvordan en realitetsnær, erfaringsbaseret undervisning trods alt kan indpasses i en mere institutionaliseret undervisning.⁷ Eksempelmaterialet i kap. 3 viser også at en erfaringspædagogik som teoretisk trækker på tysk arbejderuddannelses tradition, i praktisk-metodisk henseende bygger på danske erfaringer fra projektundervisning, studiekrædsarbejde m.v. – Der er sikkert en del der med en vis ret vil opfatte det teoretiske arbejde med at begrunde og systematisere disse arbejds mønstre som en begrundelse for

at gøre noget som man allerede gør indenfor dele af voksenundervisningen – men bestemt ikke indenfor andre! Voksenundervisning rummer også nogle af de mest traditionelle undervisningsformer, hvor den sorte skole får en sidste genopblomstring.

Der er måske ikke indenfor voksenundervisningen på samme måde brug for opgøret med et *stivnet virkelighedsfjernt* dannelses- og undervisningsindhold – selv om det er under fuld udvikling inden for de mest skolemæssige voksenundervisningsområder. – Til gengæld er der inden for andre områder tale om så meget mere *automatiske legitimationssystemer* omkring indholdet i undervisningen – både den *erhvervsrettede* voksenundervisning hvor indholdet automatisk defineres ved en bestemt erhvervskompetence, og en del af fritidsundervisningen, hvor indholdet lige så uproblematisk defineres ved en *spontan interesse* udtrykt ved et kryds på et i forvejen udarbejdet spisekort.

Derfor er der – med en lidt anden baggrund – også indenfor voksenundervisningen brug for en didaktisk refleksion af indholdsproblemet både i lyset af »funktionelle« sammenhænge – undervisnings funktion er ganske variabel! – og i lyset af deltagerens situation og erfaringsproces. Der er en ironisk sammenhæng mellem noget af det som rejser dette behov, nemlig automatikken, selvfølgeligheden, i indholdsforståelsen, bestemt af en lavere institutionaliseringsgrad – og vanskeligheden ved at bringe det på en didaktisk formel, som bl.a. skyldes mangfoldigheden i undervisningstyper og den anvendelse deltagerne gør af dem.

Jeg vil prøve at differentiere disse betragtninger lidt i forhold til forskellige typer af undervisningsindhold, som spiller en stor rolle i dele af voksenuddannelsen.

Kan de på samme måde frugtbart analyseres i modsætningsfeltet mellem den samfundsmæssige formning af vores praksis og erfaring, og den individuelle og kollektive erfaringsdannelse? Hvilke sociale interesser og modsætninger strukturerer dem indholdsmæssigt?

Jeg vil tage tre eksempler på undervisningsindhold som hver for sig repræsenterer vigtige typer i voksenuddannelse idag, som er karakteristisk forskellige i deres samfundsmæssige funktion og som »kulturprodukter«, og som repræsente-

rer helt forskellige subjektive erfaringsområder. Det er følgende:

- skolefag/videnskabsfag som almen undervisning
- praktisk-tekniske færdigheder som arbejdskvalificerende undervisning
- musiske og kropslige aktiviteter som rekreativ og personlighedsudviklende undervisning.

Det er klart at hver af de tre typer af fag også findes i andre former og med andre funktioner, f.eks. at musikudøvelse kan være erhvervskvalificerende, det samme kan faget matematik, og praktisk-tekniske færdigheder kan erhverves som rekreation. Men de tre konstellationer er karakteristiske og talmæssigt tungtvejende i voksenuddannelserne. Samtidig repræsenterer de den historiske udspaltning og selvstændiggørelse af opdragelses-, uddannelses- og oplysningsfunktioner som gør at begrebet »folkeoplysning« idag mere er en sektorbenævnelse end en indholds-karakteristik. Den udvikling jeg beskrev i kap. 1 – den historiske omfunktionering af voksenundervisningen – var på en gang en opspaltning, og en samfundsmæssiggørelse af voksenundervisningen. De tre typer af undervisningsindhold som her kommenteres har alle historisk været tilstede i folkeoplysningen – dog mest den første og den tredje – integreret i og underlagt en primær politisk dannelses- eller livsoplysningsvinkel, defineret ud fra de sociale klasser og kulturer som bar voksenundervisningen. I efterkrigsudviklingen er de blevet tilordnet bestemte samfundsmæssige funktioner, og ikke længere i særlig høj grad eller overhovedet underlagt noget socialt subjekt.

Undervisningsindhold der vedrører en afklaring af ens egen situation og handlemulighederne i den er eksempelvis ret i kap. 3: Den kunne man kalde »politisk dannelse« som tyskerne gør – også dem der ikke er røde – eller man kunne kalde det »folkeoplysning«, »livsoplysning« eller lignende som ville ligge tættere på den danske tradition. Det kan man vel betragte som en grundtype, også i indholdsmæssig forstand, fordi den som indhold har »livet selv« for deltagerne selv. I praksis er den blevet til rest, som kvantitativt beskeden, men kvalitativt væsentlig aktivitet.

Når jeg stiller problemet om de tre karakteristiske typer af undervisningsindhold ud fra et erfaringspædagogisk perspek-

tiv stiller jeg således i en vis forstand spørgsmålet om en generobring af den kollektive erfarings eller den politiske dannelses forrang. Ikke i nogen historisk-retrospektiv forstand – for efterkrigsudviklingen har både ændret betingelserne for kollektiv subjektiv udfoldelse, og gjort voksenundervisning til et massefænomen, på mange måder som udtryk for en ny behovsudvikling og en frigørelse af nye udfoldelsesmuligheder i brede dele af befolkningen. Så når jeg nu går ind i en nærmere diskussion af de enkelte undervisningsindholds *begrænsninger* og *fremmedbestemthed* må man fastholde at det sker ud fra det *pædagogiske* perspektiv at finde frem til betingelserne for at undervisningen kan bidrage til en egentlig erfaringsdannelse, i stedet for at være en overflod af kundskaber, færdigheder og udtryksformer som andre har frembragt, og som den voksne undervisningsdeltager bare skal tillegne sig. Udgangspunktet er at der er tale om reelle behov og reelle bidrag til at opfylde dem – men at spørgsmålet er hvordan disse behov indholdsmæssigt opfyldes: Hvilke erfaringer tematiseres, hvilke blokeres? Hvilke handleperspektiver? Hvilke subjektive og objektive konflikter tematiseres, hvilke forties?

De almene fag

Da de italienske metalarbejdere i begyndelsen af 70'erne fik gennemført en betalt frihed til uddannelse gennem deres overenskomst var det en blanding af alfabetiseringskampagne og politisk skoling som indholdsmæssigt fyldte det ud. Og de italienske arbejdere lagde vægt på at undervisningen skulle foregå i folkeskolernes lokaler og evt. med folkeskolelærere for at arbejderuddannelsen også skulle påvirke den tilbagestående og reaktionære grundskole. Der blev udviklet programmer der i deres karakter svarer til det jeg har beskrevet i kap. 3, og der blev lagt vægt på at udvikle en undervisning der var baseret på arbejderklasseerfaringer. Er den modsætning som de italienske arbejdere stillede, mellem deltagernes erfaringer som retningsgivende for undervisningen, og det offentlige skolesystems prægning af voksenundervisningen, også relevant i Danmark? Hvordan har den konkret udviklet sig?

Det er vistnok alligevel blevet hunden der logrer med halen i både den italienske grundskole og den voksenundervisning som er bygget op indenfor den stadigt udvidede uddannelsesfrihed: En stor del af den udfyldes med noget der svarer til folkeskolens afgangsprøve osv.

Dermed har italienerne på blot 10 år gennemløbet en historie der næsten svarer til den danske arbejderundervisnings i 80-90 år. Den danske folkeskoles faktiske realisering af almindelig skolegang stiller sagen anderledes i Danmark: Af tidskolen er på den ene side af navn og af gavn blevet en *fritidsundervisning*, hvor de fritidsorienterede emner dominerer, og hvor socialt samvær og kreative/rekreative formål er dominerende for deltagerne. Almen undervisning kunne være eksamensforberedende indenfor fritidsundervisningen fra 1959, og fra 1973 har denne gren fået karakter af en selvstændig skoleform administreret af amterne, nemlig forberedelseskurserne. Ligesom i alle andre lande med en hurtig udbygning af skolesystemet og med en omstrukturering af arbejdsmarkedet og kvalifikationssystemet er den kompensatoriske skoleundervisning og en supplerende rekrutteringsvej til sekundær (gymnasial) og tertiær (videregående) uddannelse blevet en uddannelsespolitisk central størrelse. Både for deltagerne og for uddannelsesinstitutionerne er den kompetencemæssige ligestilling blevet et centralt udgangspunkt – og det har i praksis betydet at disse supplerende uddannelsesveje for voksne er kommet til at ligge tæt op ad børne- og ungdomsuddannelserne, og er blevet bundet stærkt til deres eksamenssystem.

Ikke desto mindre er det klart at de almene forberedelseskurser har udfyldt et (fler)dobbelt formål for deltagerne: Nogle har først og fremmest søgt uddannelserne for at få en prøve, andre har benyttet dem som det mest almene voksenudannelsesstilbud, til personlig udvikling og almen oplysning. Og mange har haft sammenflettede, uklare eller kompromiserende motiver.

Uddannelsernes subjektive flertydighed for mange deltagere afspejler – udover naturligvis at en uddannelse på samme tid *kan* bruges forskelligt af forskellige deltagere! – netop den indholdsmæssige modsætning som italienerne stillede op.

Den almene fagrække knytter sig historisk til det system af

enkeltvidenskaber som er udviklet med det borgerlige samfund, selvom billedet er kompliceret af historiske tilfældigheder og flere arkæologiske lag. De humanistiske fag går tilbage til de nationale borgerskabers udvikling af historisk og kulturel selvbevidsthed i forhold til den *klassiske* europæiske fælleskultur, og orienteringen mod den ny tids stormagter: Imperiemagterne. Naturvidenskaberne formes af det fremvoksende industrisamfunds interesse i naturbeholdelse, som siden er blevet mere og mere matematiseret. Og senest, knap nok aflejret endnu: En ny socialteknologisk samfundsbeskrivelse discipliner, økonomi, sociologi og psykologi. Selve de almene skolefag er naturligvis forskellige i deres indholdsmæssige karakteristik, afhængig af alderstrin men måske navnlig af skoleformens objektive funktion: Dansk i folkeskolen er især et kulturteknisk fag, fordi det drejer sig om formidling af en almen kommunikationsevne for alle samfundsmedlemmer i forhold til skrevne informationer, mens det er et kulturfortolkende fag i gymnasiet fordi det her drejer sig om socialisering af en kommende elite. Noget parallelt kunne man sige om matematik/regning og fysik.

I sin grundstamme afspejler denne almene fagrække en temmelig stabil kundskabskerne, en række af færdigheder og et paradigme for indoptagelse af nye elementer i den almene undervisning som er det borgerlige samfunds grundvidenskab i stærkt fornyet form, og som i sin struktur som *enkeltfag* afspejler den vidensstruktur som er opbygget i det borgerlige samfund.

Og hvad så? – Den borgerlige kultur er jo *vores fælles* kultur. Den må de voksne undervisningsdeltagere også have adgang til.

På et niveau, det kompensatoriske, er det klart at voksne må have adgang til præcis det samme som børn og unge for så vidt som det spiller nogen samfundsmæssig rolle, positiv eller negativ.

Men allerede her stiller det sig som et åbentbart *pædagogisk* problem at de almene fag i den grad er blevet selvfølgeligheder, at de opfattes som i sig selv værdifulde kulturprodukter, at de ikke kræver indholdsmæssig modifikation bare fordi det er nogle andre mennesker de formidles til. Det er ikke et spørgsmål om – som det ofte nævnes – at voksne elever skal

trækkes med eksamensspørgsmål der er møntet på 15-årige – men det dybereliggende problem som i virkeligheden er lige så relevant i børne- og ungdomsundervisningen, at disse fag formidles som værdifuld viden og kunnen i sig selv. Det bliver bare særlig grelt når eleverne er voksne mennesker.

På et andet niveau er problemet at afklare i hvilken forstand de overhovedet er almene? For det er en blanding af noget reelt og en ideologisk besværgelse. Der er grund til at sondre mellem de *kulturtekniske* færdigheder (læsning og skrivning af eget sprog, fremmede sprog, regning og matematik) – de *kulturfortolkende fag* (historie, kunst, litteratur, orienteringsfagene) og de mere *vidensorienterede* dele af fag som fysik, kemi, biologi og geografi.⁸ Den ideologiske besværgelse er mest åbenbar i de kulturfortolkende fag. De formidler en bestemt forståelse af vores fælles historie og et bestemt udsnit af vores kultur (finkulturen, de besiddende og herskendes historie) og fortier helt andre dele af historie og kultur. Det er ganske åbenbart en selektiv, klasse- og elitebåret kultur som gøres almen gennem uddannelsessystemet. Det er imidlertid ikke ret mange år siden dette kulturindhold stod uantastet som almen dannelse. Selvom der indenfor arbejderbevægelsen og indenfor andre sociale klasser og subkulturer fandtes en alternativ historieskrivning og egne kulturelle udtryk slog det i realiteten ikke igennem som anfægtelse af de almene fag. Vi skylder fagkritikken og politiseringen af mellemalderne at disse modsætninger er blevet offentlige – at det er blevet en almindelig erkendelse at kultur og historie er noget klassemæssigt og politisk. I de seneste år har kvindebevægelsen føjet et nyt aspekt til denne erkendelse.

Til gengæld har disse fag været forholdsvis rummelige overfor inddragelsen af modkulturerne og modsætningerne i undervisningen. Lokalhistorie, kvindelitteratur, arbejderbevægelsens historie, osv. er indholdsmæssige åbninger overfor undervisningsdeltageres krav på at artikulere modsætningerne i og til det almene i disse fag. Men dermed er de langt fra blevet til optimale redskaber til voksnes erkendelse af sig selv og deres omverden, endsize til en kollektivt autonom tilegnelse af kulturelle og historiske forudsætninger. Deres kundskabsmæssige hovedstrøm, deres værktøj og deres værdimæssige orientering gør stadig at det er på *trods* når disse

fag danner ramme om læreprocesser på deltagernes egne præmisser, og at de mere blokerer end bidrager til deres subjektive erfaring af sig selv som autonome individer, endelige som medlemmer af sociale klasser, subkulturer osv.

Der er brug for at benytte og udvide de muligheder som ligger i de relativt »bløde« fag – både kulturformidlings- og orienteringsfag, til at udvikle undervisningsindhold på deltagernes præmisser. Den mest indlysende udvidelse af disse muligheder ligger udenfor den enkelte undervisers beslutning, nemlig en frigørelse af eksamenskravene, som både vil lette tværfaglig undervisning og en individuel/lokal variation i undervisningens indhold. Men det drejer sig også om en udvikling af den videnskabsmæssige og teoretiske basis for fagene, og om at forbinde kollektive, subkulturelle bevægelser med den akademiske fagkritik. På trods af at der er sket meget f.eks. indenfor historievidenskaben, og med den folkelige og subkulturelle historieopfattelse (»grav hvor du står«, lokalarkiver, bevægelseshistorie) så er det endnu langt fra forbundne kræfter som blot vekselvirker i noget rimeligt omfang. Det har mange årsager – den traditionelle afstand mellem den akademiske venstrefløj og folkelige bevægelser, politiske blokeringer i arbejderbevægelsen og især i Socialdemokratiet, osv. Tænk blot hvis det var muligt at samle voksenundervisernes bestandige underskudssituation mht. inspiration og ressourcer til at følge deres elevers ønsker op, med den tidsressource som repræsenteres af arbejdsløse akademikere og underbeskæftigede kunstnere (og den økonomisk-organisatoriske styrke i et fagforbund, f.eks. SIDs oplysningskampagne). Hvilken formidabel alternativ kulturformidling og historieskrivning. Men det er ikke uden videre muligt.

Disse sammenhænge er på flere måder mere spegede og mindre formulerede indenfor de andre almene fagområder. Lad mig tage naturvidenskabsfagene med særlig blik for fysik/kemi. Det er et fagområde med både rødder i den tidlige naturerkendelse med en stærk akademisk organisation, og en nær tilknytning til industriudviklingen. De er samfundsmæssigt selvlegitimerende, og forestillingen om at det kan lade sig gøre at vide noget på mere end én måde indenfor disse områder findes knap nok den dag idag – på trods af at de

selv betragtet som grundvidenskaber hænger nøje sammen med og er blevet brugt og misbrugt af samfundsmæssige interesser til både folkekære og meget prekære formål. De har som undervisningsfag bl.a. af disse grunde modstået næsten alle krav om at kunne rumme deltagernes erfaringer og subjektive interesser. Det har indskrænket sig til en meget begrænset opdyrkning af orienteringssiderne af fagene, og en mere traditionel populariseringsstrategi hvor fagenes kerneområde *eksemplificeres* ved velkendte og aktuelle fænomener. Fagene fungerer på denne måde på alle niveauer som medproducenter af den teknologiske udviklings og naturbeholderskelsens legitimitet, og i realiteten som en vigtig støttepille i de kapitalistiske herredømmeforhold, både klassemæssigt og internationalt.

Dette til trods for at der også her efterhånden har vist sig en ganske omfattende folkelig erfaringsopbygning og udvikling af alternativ naturerkendelse. Jeg tænker ikke på »kloge koner«, men på en mangesidig miljøbevidsthed, teknologikritik, hobbybetonet teknisk indsigt og på den viden om natur og teknik som knytter sig til praktisk arbejde både i landbruget og en del af industriproduktionerne. Indenfor folkelige bevægelser og subkulturer er denne viden om natur og teknologi ganske veludviklet, og har også spillet en betydelig rolle i *andre* dele af voksenundervisningen, indenfor de folkeoplysende aktiviteter i højskoler, fritidsundervisning etc. Energioplysningen og udviklingen af alternativ energiteknologi er vel det bedste eksempel på at det er lykkedes at forbinde den folkelige viden og erfaring med akademisk og teknologisk udvikling af faglig alternativ-viden, men det er til gengæld et uhyre perspektivrigt eksempel. Men de almene undervisningsfag har ikke fulgt denne udvikling. De orienterer sig ikke mod disse uhyre *almene* problemer som det centrale kundskabs- og problemfelt for fagene, det indgår snarere som krydderier på den faglige grød som man altid har serveret (blød fysik, emneuger, o.l.).

Lad nu være at det ikke er et politisk problem om vand består af ilt og brint. De naturvidenskabelige fags kundskabsopbygning, prioritering og anvendelse giver rigeligt med stof til en undervisningsstrukturering som går ud fra og bidrager til deltagernes erfaring af naturen og naturbeher-

skelsen, med central begrebs- og vidensindlæring som nødvendig bestanddel. Det er netop ikke gjort med »bløde orienteringsselementer« indimellem den hårde udenadslære, ej heller med at niveaudele mellem dem der bare skal have snak og dem som skal lære at tænke og regne – der er brug for omstrukturering af indholdet.

Der er i realiteten også her folkelige erfaringer, og dermed deltagerinteresser, og politiske interesser og modsætninger at bygge på. Det manglende led er først og fremmest en indrefaglig videnskabelig og pædagogisk kritik og videreudvikling af fagene, som kan spille sammen med de uden-faglige interesser.

Jeg skal ikke forsøge at fremdrage flere eksempler – eller postulatet som nogen sikkert vil sige. Det er ikke stedet her at gå ind i en kritik og alternativudvikling som i sin karakter må være enkeltfaglig eller rettere genstandsspecifik. Jeg har kun for den *velvillige* læser villet minde om at de almene fag trods deres almenhed, indgår i en kulturel reproduktion som ofte er *blokerende* snarere end *befordrende* for deltagerens subjektive erfaringsdannelse, og at de som undervisningsfag derfor heller ikke øser af de kilder som denne erfaringsdannelse er både med hensyn til deltagerens viden og lærelyst. Læreren står som formidler af en indholdsstruktur som er et fetichiseret og interessebestemt kulturprodukt – det *pædagogiske* problem. Han forsøger at manøvrere sådan at deltagerens erkendelsesinteresser og erfaringer trods alt kan bruges til at sikre den nødvendige indlæring af dette produkt, i stedet for at gå ind i en fælles bearbejdning af deltagerens virkelighed og subjektive erfaring af den og derigennem afprøve fagets, den etablerede kulturs, bærekraft – det er det *politiske* problem.

Praktisk-tekniske færdigheder som arbejdskvalificerende undervisning

Praktisk-teknisk undervisning med arbejdskvalificerende sigte er et af de seneste årtiers store vækstområder i voksenundervisningen. Først og fremmest indenfor arbejdsmarkedssuddannelserne og den virksomhedsorganiserede joboplæring. Den sidste type er klart defineret af umiddelbare behov i

virksomhederne i forbindelse med jobskift, ny teknologi osv. og jeg har i kap. 1 beskrevet arbejdsmarkedssuddannelsernes udformning ud fra efterspørgsel på arbejdskraft. Selv om der er sket en vis institutionalisering af uddannelsen er der tale om at det praktisk-tekniske indhold i uddannelserne stadig defineres i mindste detalje ud fra aktuel kvalifikationsefterspørgsel, og ikke ud fra et langsigtet personkvalificeringsmål. Indholdet i uddannelsen defineres, ikke mindst hvad angår de praktisk-tekniske færdighedsaspekter, ud fra en tankegang om at uddannelsen skal være en modelmæssig efterligning af den aktuelle og specifikke arbejdsituation. Det er en temmelig primitiv didaktik, som har to afgørende svagheder:

Den ene er det som ligner andre uddannelsesområder mest, nemlig at den sætter den pædagogiske proces i en håbløs situation: Alt er fastlagt på forhånd, det subjektive element i læreprocessen er næsten helt elimineret. Når der faktisk alligevel læres om arbejdes hænger det sammen med deltagerens tvangsmæssige og psykologiske accept af den virkelighed som uddannelsen efterligner – den aktuelle jobudformning – og deres accept af at det er på den måde man bliver god til at udføre det (at det sidste er forkert ændrer ikke noget ved at det fungerer som motiv for deltagerne og lærerne).

Den anden svaghed ved denne didaktik er at det er en meget konservativ og meget begrænsende overførsel af en bestemt udformning af arbejdet som lægges til grund. Det er end ikke en velforstået arbejdsgiverinteresse. – Selv om den ikke er så entydig er det også en generel arbejdsgiverinteresse at arbejdskraften bliver i stand til at overtage nye og ændrede arbejdsfunktioner, og formentlig også at de i øget omfang bliver i stand til at overskue og forstå teknologiudformningen, og udvikler beredskab til ændringer i teknologi og organisation. Når arbejdsgivermagten over denne type oplæring hidtil er blevet brugt til at *begrænse* kvalificeringen hænger det nok ikke kun sammen med uvidenhed, men også med at det er vanskeligt at udvide kvalifikationssigtet uden samtidig at øge det subjektive moment i læreprocessen. Begge dele indebærer en risiko for den disciplinering som er indbygget i det stærkt opdelt, begrænsede og underordnede arbejde som kendetegner de fleste arbejdes funktion i industrien og store dele af servicesektoren.

Det er måske mindre indlysende at der her er tale om et undervisningsindhold som er det bestående samfunds kulturprodukter, end det er når vi taler om de almene skolefag – i hvert fald ville man måske ikke bruge disse ord. Den *rigide* formidling af kvalifikationer til den teknologi og arbejdsorganisation som vores kapitalistiske samfund har udviklet, er ikke desto mindre formidling af et kulturprodukt. Der er et pædagogisk problem i at formidle noget på forhånd fastlagt. Men det beyder også at deltagernes faktiske erfaringer med arbejdet – deres kendskab til materialer, teknikker og social organisering som de bærer med sig som en meget vigtig arbejds-kvalificering uden hvilken ingen produktion var mulig – hele tiden bliver delvis kanaliseret ind i og anvendt under en produktions- og arbejdsorganisation som kan bruges i det bestående samfund, delvis blokeret/afslørt under kravet om at skulle fungere under den.

– Samtidig afskæres deltagerne fra at benytte uddannelsen til at formulere ideer og fantasier om alternative produktionsmåder, teknologier og kooperationsformer, endside at afprøve dem i praksis. En uddannelsessituation muliggør kun i begrænset omfang en praktisk afprøvning af alternative produktionsmåder – der ville kun være tale om at man kunne afprøve ændringer indenfor rammerne af en bestående teknologi og indenfor rammerne af enten de bestående markedsforhold eller en statsligt sikret »kunstig« økonomis modelbetinger.

Det sidste først: Der findes masser af kunstige økonomier under kapitalismen, i en vis forstand findes der ikke andet. Samspeilet mellem national og international markedsregulering, statsintervention i en række af produktionsbetingelserne og omfattende direkte statssubsidieringer af hele brancher (skibsbygning, våbentechnologi, bygge- og anlægsvirksomhed m.m.fl.) gør en økonomisk kuvøseproduktion helt sædvanlig, selvom det naturligvis må medreflekteres. De *politiske* betingelser er ikke tilstede, og kan kun tilvejebringes enten fordi modsætningerne i kapitalens kvalifikationsinteresser bliver tilstrækkelig store og/eller gennem en betydelig styrkelse af fagbevægelsens og andre reformkræfters ønske om det.

De begrænsninger som sættes af en bestående teknologi viser tydeligt at der netop er tale om at viderebringe et kul-

turprodukt, som produceres på det eksisterende samfunds betingelser. Teknologiudvikling foregår i kapitalistisk regi, og gennem en ekstrem arbejdsdeling mellem håndens og åndens arbejde. Ud af dette kommer maskiner, arbejdsorganisation og det specifikke kvalifikationskrav til den »menige« arbejder. Undervisnings opgave er at formidle dette delprodukt. – Arbejderne skal lære at *betjene* maskiner, skal lære at udføre *bestemte* arbejdsoperationer, skal lære om *bestemte* materialers egenskaber så det tilgodeser nødvendig håndterings- og økonomiserings-kunnen osv., de skal lære kvalitets- og sikkerhedsnormer godt nok til at kunne sendes ud på en arbejdsplads. Altsammen nyttige kundskaber og færdigheder til et meget snævert jobområde, hvis indhold og rammer er bestemt uden for arbejdsprocessen, og ikke behandles i undervisningen.

Man kunne forestille sig en anden teknisk kvalificering, som lagde vægt på en bredere og mere grundlæggende teknisk indsigt, på kendskab til principper for arbejdstilrettelæggelse og maskinanvendelse, som diskuterer hvilke hensyn der skulle tages og rent faktisk bliver taget ved forskellige udførelser osv. En sådan undervisning ville også kunne inddrage de produktionserfaringer som deltagerne allerede besidder samtidig med at den formidle supplerende viden og redskaber til at videreudvikle denne erfaring, til at løse erkendte problemer og formulere nye problemer. Man kunne kalde en sådan uddannelse *polyteknisk*, uden deri at lægge en kopi af det uddannelsessystem som vi kender fra DDR m.fl. lande, fordi det så vidt jeg har set det beskrevet ikke har meget at lade de kapitalistiske lande høre med hensyn til arbejdsdeling. Perspektivet i en sådan polyteknisk bestemmelse af uddannelsens indhold ville være at mindske arbejdsdelingen mellem håndens og åndens arbejde på det tekniske område, og at udvikle en Kooperation på arbejderens erfaringsgrundlag.

I praksis kunne en sådan undervisning kun tænkes gennem et samspil mellem en ændret arbejdsorganisation, en ændret uddannelsesform og udvikling af alternativ teknologisk ekspertise. I en sådan situation ville arbejderens erfaringer være en ressource, deres fantasi og kreativitet en nødvendighed for produktivitetsudviklingen og der ville ske en lang-

sigtet radikal kvalifikationsforbedring. Jeg kender kun få eksempler på arbejdstyret virksomhedsorganisation (i Jugoslavien og i nogle baskiske kooperativer) hvor dette *ikke* er kombineret med en accept af teknologisk tilbageholdenhed og/eller lavere levestandard.

Der findes jo også udviklinger af alternativ teknologi, som i højere grad inddrager producenter og brugere i udviklingen og/eller vedligeholdelsen af den, dog nok mere bestemt ud fra f.eks. miljøhensyn, ressourcehensyn eller brugervenlighed, end forsøg på at mindske arbejdsdelingen i produktionen. Det er bare stadig en dråbe i havet. I den forstand er den kapitalistiske formning af indholdet i den praktisk-tekniske arbejds kvalificering solid nok.

Men dens naturløvs-agtige karakter reproduceres også ideologisk gennem den undervisning som gives. Det at man aldrig i undervisningens relativt beskyttede ramme får lejlighed til at tænke over eller prøve om tingene kunne være anderledes – eller blot verbalt får lejlighed til at diskutere det! – gør sit til at det forekommer naturligt at indordne sig under den sociale tvang som hedder kvalificering til det en gang givne lønarbejde. I det omfang arbejderne ytrer lyst til mere almene indsigter, bredere kvalifikationsmål osv. bliver dette kanaliseret enten over i et karriereforløb indenfor arbejdsdelingens hierarki: Teknisk mellemuddannelse, værkførerjob med tilhørende kursusaktiviteter – eller det bliver skilt ud som et ønske om almene fag uden forbindelse med det tekniske indhold. Det er ikke mærkeligt at det ikke lykkes for ret mange arbejdere at trække nogen forbindelse mellem en kritisk holdning til eller angst for teknologiudviklingen, og forestillinger om alternativer til den. Et af de centrale træk ved de eksempler på teknologiplysning blandt bryggeriarbejderne, som jeg beskrev i kap. 3, var netop at heller ikke de når frem til at formulere offensive forestillinger om hvordan en alternativ teknologi og arbejdsorganisation kunne se ud.

Derfor er det fantastisk vigtigt at fastholde at det både er et stykke pædagogisk udviklingsarbejde og udvikling af alternativ faglig viden der skal til, før der overhovedet rejses *krav* om en anden og mere perspektivrig praktisk-teknisk arbejdsderuddannelse.

Fagbevægelsen har ikke tematiseret dette problem i nogen nævneværdig grad – politisk oplysningsvirksomhed og erhvervsmæssig efteruddannelse er for det meste af fagbevægelsen to helt forskellige ting. Man kan håbe at de begyndende alliancer mellem den alternative teknologiske ekspertise som er udviklet omkring energiteknologien, miljøproblemerne m.v. – og fagbevægelsen kan være starten til en sådan udvikling. I det små kan undervisningsforsøg med produktionsorganiseret uddannelse, alternativ produktionsorganisation o.l. bidrage til at flere mennesker overhovedet kan forestille sig et alternativ.

Musiske og kropslige aktiviteter som rekreativ og personlighedsudviklende undervisning

Visse former for kropslig udfoldelse har spillet en ganske stor rolle både i højskolen og i folkeoplysningen iøvrigt – sang, gymnastik, osv. Det var en del af en relativt disciplineret, rituel fællesskabsform, som utvivlsomt også har været en del af det pædagogiske grundlag for videbegæret og dynamikken i læreprocesserne. I aftenskolen har den kropslige udfoldelse især været knyttet til de manuelle, kreative fag: Håndgering, husflid/sløjd, syning osv. Efterkrigstidens fritidsundervisning har givet disse aktivitetstyper en helt anden karakter end de havde før. På den ene side er fagene blevet decideret fritids- og rekreationsorienterede. Reproductive og nyttebetonede aspekter er der vel endnu, men absolut trængt i baggrunden: Det er vores fornøjelse, personlige udvikling og udforskning af nye aktivitetsformer som står i forgrunden. For det andet er det blevet de professionelle kunstneriske og skabende fag, som er blevet grundlaget for indholdet i en række fag – i stedet for de småborgerlige erhvervs- og husholdningsfagkundskaber. Også kropsudfoldelse i form af gymnastik, afspænding, yoga osv. har fået et professionelt terapeutisk eller uddannelsesmæssigt grundlag. De to ting afspejler den samme grundlæggende samfundsmæssige historie, nemlig at kreativ og kunstnerisk aktivitet – som nok har været professionel lige fra hofnarrens og trubadurens tid – er blevet en selvstændig og omfattende sektor, og at vi gennem deltagelse i kreative og kropslige aktiviteter, især i fritidsun-

dervisningen, henter professionel assistance til at udnytte de frirum som arbejdstidsnedsættelse, lettere fysisk belastning og bedre levevilkår har givet – og til at kompensere for de mangler i fysisk udfoldelse og kreative muligheder som hverdagslivet rummer.

Det ligger i det socialisationsteoretiske grundlag som erfaringsbegrebet knytter sig til, at den disciplinering af kropslig udfoldelse, og fastlægning af kreativitet og fantasi i bestemte sociale (præstations)mønstre efterlader ikke-socialiserede fantasier og erfaringer med hvad man kan, som i vores kulturs ekstreme kropsuntertrykkelse måske alene erkendes intuitivt, kropsligt og ikke-verbalt. Der ligger altså i selve den erobring af kroppen til andet end arbejdet som en stor del af fritidskulturen i virkeligheden handler om, nogle muligheder for at gøre erfaringer virksomme som ellers ikke har noget sted at være, eller som kun har kunnet udfolde sig i ekstremt privat form, i seksualitet o.l. – eller i socialt marginaliseret form, i kunstudøvelse o.l.

Så langt, så godt. Spørgsmålet er om ikke den fritidskulturelle orientering i denne type af aktiviteter samtidig er deres indpasning i et samfundsmæssigt skema hvor de er ganske harmløse. Hvor den sociale betydning af dem reduceres til rekreation, mens kravet om at vores arbejdsliv skal indrettes så vores kreative evner kan komme til udfoldelse og så vores krop også kan fungere som en helhed dér, bortfalder. Der er noget dybt komisk eller tragisk i at kroppens befrielse i arbejdet bliver til en folkesundhedstruende ensidig belastning som må modvirkes gennem en fysisk aktiv fritidskultur med professionel bistand.

Nu vil man et fornuftigt menneske nok sige: OK, men det er – uanset det moderne hverdagslivs paradokser – godt at folk bruger deres krop og udfolder sig kreativt. Og når det kommer til guitar/spil/afspænding/gymnastik/yoga, så er det dog guitar/spil/afspænding/gymnastik/yoga. Den overordnede funktion af voksenundervisningen kan ikke ødelægge undervisningens indhold og dettes (krops-)frigørende potentialer.

Det er jeg ikke så sikker på, uden at jeg dog mener at der er nogen generel opskrift på hvordan kreativ og kropslig aktivitet kan være en del af en erfaringsproces, der peger ud over

det aktuelle hverdagslivs begrænsninger. Det er spørgsmål som kun kan besvares i forhold til det enkelte aktivitetsområde, men bare for at antyde tankegangen:

– Kan man i dit fag/aktivitetsområde forestille sig at man tematiserer de restriktioner og ensidigheder i deltagerens hverdagsliv som deltagelsen i fritidsundervisningen kompenserer for?

– Kan man i dit fag forestille sig kombinationer af praktisk udførende aktivitet med det moment af færdighedsoptæring som ligger deri, og et mere kulturhistorisk element som belyser ikke blot fagets eller produkternes historie, men deres indlejring i menneskers og grupperes selvforståelse – altså deres historie som udtryksform før de blev fritidsformøjelse for de mange?

– Er der i dit fag mulighed for at knytte forbindelse til organiserede aktiviteter i »det virkelige liv« (idrætsforeninger, musik- og sangforeninger)?

– I hvilke former kommer de behov for leg, kreativ aktivitet, fællesskab osv. som indgår i dit fag til udtryk i hverdagen – når folk altså ikke udfolder sig specielt kreativt?

– Kan man indenfor fritidsaktiviteten også udvikle utopier/modeller for andre omgangs- og samværsformer som har perspektiver for andre sider af folks liv – arbejde, politisk aktivitet, venskabeligt samvær osv.? – og kan de færdigheder som indgår i dit fag konkret anvendes? Fager undervisningen sigte på dette?

– Hvilke blokeringer har almindelige voksne mennesker overfor den type aktivitet som du underviser i? – Hvordan påvirker det deltagelsen? Gør du noget, eller kan man gøre noget for at åbne for bearbejdning af disse blokeringer, og for deltagelse i denne type aktiviteter overhovedet?

Disse og andre spørgsmål om hvordan undervisningen i kreative emner og kropsudfoldelse kan tematisere ghettoisering af en vigtig side af menneskelige udfoldelsesmuligheder og af frihed overhovedet til en særlig fritidskultur, om ghettoen kan bruges som ramme om en utopisk, alternativt producerende virksomhed må også kunne forbindes med konkret indhold i den enkelte undervisningssituation, selvom det ikke er muligt at formulere generelle strategier, på tværs af deltagergrupper og emneområder. Men der er også oven i den

sociale/sektorielle ghettoisering en intellektuel: Vi betragter enten kropslige og kreativt-musiske aktiviteter som noget lidt ekstravagant, som en forsikring på tilværelsen, som under lønarbejdet logisk knytter sig til fritiden – eller vi absoluter dem som en særlig høj og intens form for menneskelighed, som frihedens kongevej. Til den sidste kategori hører nok et mindretal, af udøvende kunstnere, kunsthåndværkere, formnings-pædagoger m.v. (– men ikke idrætsundervisere o.l.). I de sidste 10-15 år har vi set en opblomstring af kropsbevsthed og kropsdyrkelse, der har været med til at sætte gang i fritidsundervisningen, og der er nok også her tale om en tendens til absolutering af den kropslige aktivitet som en frigørelsesstrategi i sig selv.

Jeg synes at denne udvikling som pludselig har rokket ved den sociologiske henvisning af »det kreative musiske« og idræt/kropsbrug til et marginaliseret hjørne, er fantastisk vigtig og spændende, og et af de områder hvor den faktiske frisætning af fysisk og psykisk energi i efterkrigstiden giver en umiddelbar forbedring af levevilkårene. Men det fritager os ikke for – tværtimod skærper det kravet om – at gå ind i en genstandsspecifik debat af hvad det er disse aktiviteter og undervisningen i dem gør for os, hvordan de kan omsættes i en frigørelse som rækker længere end til velbefindende i fritiden.

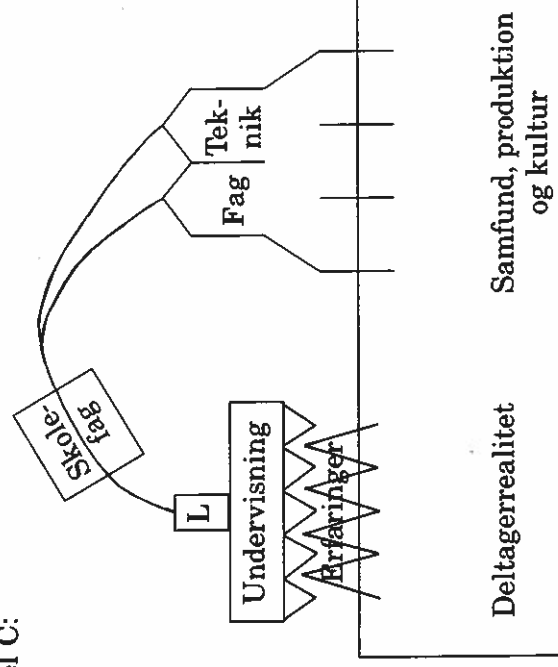
Til denne debat mener jeg erfaringsbegrebet er egnet til at holde sammen på perspektivet og niveauerne i den subjektive udfoldelse, men jeg vil specielt pege på et aspekt som man kunne kalde prøvehandlingen eller eksperimentet. Det er en måde at gøre erfaringer som kun er mulig under særlige betingelser. En række af de kropslige og kreative aktivitetsområder er blokeret af så *tidlige* og så *grundlæggende* indskrænkninger i det enkelte individs socialisationsproces, så de ikke folder sig ud gennem den blotte objektive mulighed i form af fritid og aktivitetstilbud. *Undervisning* repræsenterer i denne sammenhæng en samfundsmæssig og individuel psykologisk legitim ramme for afprøvning af nogle sider af sig selv, som der ikke er plads til i en etableret identitet og selvforståelse, som også har en masse forsvarsmekanismer overfor de bevidste og ubevidste ensidigheder/restrictioner på denne identitet. Og her kommer så erfaringsbegrebet ind:

For det som kendetegner det moderne hverdagsliv er jo netop at nu kan der godt blive plads til dem i dagligdagen, som en »lomme« eller handlingsrutine ved siden af de andre. Men det *erfaringsstab* som denne udskillelse livshistorisk repræsenterer bliver ikke indhentet ved at føje endnu et element til den lange række af segmenterede aktiviteter, som vi skal nå i vores hverdag. – Tværtimod forøger det blot den fond af muligheder/nødvendigheder som hverdagsbevidstheden, i Leithäusers forstand, næres af, uden væsentligt at mindske den livsangst og den subjektive underskudssituation som er dens psykiske grundlag.

Opsummering om undervisningsindhold

De tre eksempler er på et abstrakt teoretisk niveau formidlinger af den eksisterende kultur, men med vidt forskelligt sigte og vidt forskellige konsekvenser. I en vis forstand virker de alle tre blokerende for deltagerens erfaringsproces, og fungerer som en kulturel undertrykkelse af deltagerens subjektivitet, hvad der i sig selv sætter læreren som en lus mellem to negle. Jeg har prøvet at illustrere det med model C uden at der dog skal lægges alverden i det.

Model C:



En konsekvens der kan drages på alle tre konkrete eksempler er nødvendigheden af at udvikle alternative indhold og at kritisere både undervisningsindhold og de fag – kundskabsområder og praksisområder – som ligger til grund for det. Men så hører fællestrækkene også op. Både mht. mulighederne for at gøre dette, og de betingelser det skal ske under. Jeg har prøvet for hvert af de tre eksempler at pege på hvordan en undervisning der tager udgangspunkt i deltageres subjektive erfaring kan indgå i »produktion af modkultur«, altså udvikling af alternativ praksis, tænkning og samkønsformer på samfundsmæssigt plan.

For dem af os som er lærere eller lignende er opgaven at udvikle en undervisning hvis indhold *ikke* kun er den ene eller anden færdige form for viden eller kunnen – men hvor selve undervisningssituationen er en produktionsproces med deltagerne som hovedpersoner.

Derfor er det næste vi skal beskæftige os med deltagerne og deres erfaring. Måske er det i virkeligheden det første, men jeg så en fremstillingsmæssig pointe i at få det samfunds-skabte i indholdsproblemet ind først – bl.a. fordi *det* også er en vigtig forudsætning for deltageres interesse i undervisningen.

4.4. Deltagerne i voksende undervisning *Deltageres erfaringsfelt*

Det er en afgjort dyd at møde sine undervisningsdeltagere med åbenhed og uden alt for faste opfattelser af hvem de er, hvad deres interesser er, hvor de vil hen med læreprocessen osv. – Men det er til gengæld ikke nogen begrundelse for at det er godt ikke at vide noget både om deres situation og deres muligheder, og om deres måde at forstå dem på.

I undervisningen af bryggeriarbejdere har vi for så vidt angår deres arbejdsmæssige situation og efterhånden også deres opfattelse af denne været meget mere udrustede med forhåndsviden end man vil være i stand til i det store flertal af undervisningssituationer. Det har to årsager: Den ene er at vi har arbejdet kollektivt og organiseret over en længere periode, og i samarbejde med deltagerne selv. Den anden er, at

projektet hele tiden har haft den dobbelte karakter af undervisning/oplysning og forskningsprojekt, som har gjort at der har været indlagt faser af systematisk vidensindsamling, vidensbearbejdning og teoretisk refleksion, som ikke udsprang direkte af undervisning, forberedelse eller evaluering.

Også uden en sådan omfattende vidensopsamling og bearbejdning er det muligt at gøre sig nogle overvejelser over deltageres situation, og undervisningens mulige placering i erfaringen af den.

Det mest grundlæggende udgangspunkt for os har været at deltagerne befinder sig i en *modsætningsfuld* situation, og at de selv forsøger at handle i denne situation. Det behøver ikke at være en »rationel« handling ud fra en »korrekt« bevidsthed om situationen, men der er altid en rationalitet i både bevidsthed og handling. Både læringsinteresser og -blokeringer knytter sig til denne subjektive rationalitet.

Jeg har i kap. 2 forsøgt at fremstille nogle hovedkonturer i udviklingen af disse modsætninger i den voksnes livssituation som den ser ud idag. Disse konturer mener jeg kan tjene som orienteringsramme, når man vil forstå hvor en given gruppe voksne befinder sig objektivt og subjektivt, og dermed hvilken erfaringsammenhæng en undervisning går ind i.

Det er *lønarbejdet* som udfolder livsform – hvor marxismens forståelse af forholdet mellem kapital og lønarbejde som et udbyttningsforhold er forudsat – det er *opdelingen* i livssfærer med uforenelige tidsrytmer og meget forskellige udfoldelsesformer – det er *opløsningen* af det umiddelbare sociale liv i urbaniserede samfund, med en samfundsmæssiggjort bevidsthedsindustri og behovsformning som samtidig intensiverer det i en anden form – det er den *kulturelle* og *socialt frigørelse* som giver nye muligheder men også stiller enormt øgede krav til den subjektive erfarings- og handleevne – osv.

Disse udviklingstræk som særlig fremtræder i efterkrigstiden har skærpet et forhold som er alment i et kapitalistisk varesamfund: Vores virkelighed fremtræder allerede på forhånd for os i bestemte strukturer som gør at umiddelbar erfaring er uundværlig, men også utilstrækkelig.

De samfundsmæssige sammenhænge mellem forskellige livsfunktioner er usynlige – livsfunktionerne bindes samfundsmæssigt sammen af enten markedet (produktion/kon-

sumtion) eller af et bureaukratiseret statsapparat (sammenhængen mellem forskellige reproduktionsfunktioner). Den subjektive sammenhæng mellem forskellige livsfunktioner er der måske slet ikke, eller den er i hvert fald oftest overskygget af hverdagslivets rutinisering og tvangsmæssighed: Hvem har øje for den subjektive sammenhæng imellem deres deltagelse i forældremøder i vuggestuen, deres deltagelse i jazzgymnastik eller yoga i aftenskolen, og udviklingen af deres daglige job som loddedame i metalindustrien. De er der bare, hver for sig, som handlingsparadigmer man kan tage på sig – som man muligvis også kan udfolde sig subjektivt igenem, men den indre sammenhæng i denne subjektivitet er knapt synlig. Og den objektive, historiske sammenhæng mellem dem er i hvert fald usynlig.

Erfaringsprocessen *kan* ikke være umiddelbar – den kræver formidlet kundskab, som giver os tilgang til alt det vi ikke oplever og ser i vores hverdag men som alligevel hører med til den realitet vi må kende – og den kræver begreber og strukturer som gør det muligt at erkende de sammenhænge som ikke umiddelbart er synlige, eller som direkte usynliggøres af virkelighedens fremtræden (Marx kaldte det »objektivt skin« eller »Verkehrung«).

Uddannelse som erfaringssupplering

Den principielle ugenemsigtighed i vores virkelighed har desuden fået en måske mere indlysende drejning: Vores afgrænsede berøringsflade med denne realitet er gennem samfundsmæssiggørelse af en lang række processer og skærpet arbejdsdeling blevet endnu snævrere. Vores kendskab til fortidige og fremmede samfund og kulturer er ikke blevet mindre absolut set, men er nok blevet det relativt. Behovet for at supplere et på forhånd afgrænset objektivt erfaringsfelt med *kundskab* om genstandsområder som ligger uden for dette erfaringsfelt, og behov for *erkendelsesredskaber/teori* som gør det muligt at begribe ikke umiddelbart gennemsigtige sammenhænge er med denne udvikling blevet centralt for de fleste mennesker. Hvor det tidligere har været børn og unge som var afskåret fra at gøre erfaringerne med deres egen realitet konkret sanseligt, der er det nu også blevet voksnes vilkår –

og dermed har de også fået et behov for formidlet erfaring gennem medier og undervisning.

Dertil kommer at det er folk selv, der får den idé eller det behov at skaffe sig viden og kundskab der rækker ud over det umiddelbare erfaringsfelt. Den opfattelse af den moderne erfaringsdannelse som jeg har ridset op i kap. 2 indebærer at det er en del af den senkapitalistiske udvikling at *flere* og *sociologisk set nye* grupper af mennesker både tvinges til og selv udvikler behov for at blive klogere udover deres umiddelbare erfarings grænser. Det er ikke alle uddannelsesbehov som er påtvunget eller tilskyndet af udviklingen eller af uddannelsesoptimisters omsorg, jvf. blomstringen i den frivillige voksenundervisning og den store del af forberedelseskursernes elever som primært søger personlig udvikling og afklaring. Det almene videns- og erkendelsesbehov får ofte sit konkrete udtryk fra deltagernes faktiske situation – det er ofte på forhånd segmenteret og rettet i forskellige, specifikke retninger, bestemt af deltagernes situation og ikke mindst kulturelle og livshistoriske forudsætninger. Nogle kvinder starter tøvende på FA (svarende til 8. kl.), andre på HF, atter andre udtrykker »det samme behov« ved at gå ind i nogle fritidsundervisningstilbud og nogle mænd gør det ved at ønske »almene fag« i specialarbejderuddannelsen. Det kan have konsekvenser også for undervisningens mulige subjektive funktion, fordi det betinger nogle specifikke, og på forhånd stærkt afgrænsede kundskabsområder, som deltagerne orienterer sig imod – samtidig med at det udmærket kan være en temmelig almen læringsinteresse der kommer til udtryk. Holder man sig klart, at uddannelsesinteressen på en gang er *reaktiv* og et udtryk for *subjektiv* handling kan en konkret beskrivelse af en given deltagergruppes faktiske situation og erfaringsfelt sige en del om hvilken rolle en bestemt undervisning, bestemte fag osv. kan spille for dem. Men den umiddelbare erfaring kan ikke bare *suppleres* og forøges, endelige *korrigeres* og forbedres gennem målrettet undervisning uden at det lærende objekt viser sig som subjekt med sin egen modstand og erkendelsevilje. Det er en ofte uigennemskuelig cocktail af den *nysgerrighed* og *vilje* til selv at forme sin læreproces, som er bestemt af udviklingen af nye behov, og *afværgereaktioner* overfor det at få forstyrret en etableret forståelse

og de dertil knyttede handlingsmønstre – en afværgereaktion der er ganske nem overfor kundskabsformidling der ligger fjernt fra den umiddelbare erfaring, men som bliver desto stærkere, jo mere den griber ind i den umiddelbare erfaringsfelt.

Det er uomtvisteligt at de seneste årtiers udvikling på godt og ondt har gjort nødvendigheden af en *middelbar*, formidlet erfaring til et grundvilkår for alle, og at dette vilkår bl.a. men langt fra udelukkende kanaliseres ind i ønsket om undervisning. Men det er ligeså uomtvisteligt for mig at den *vigtigste* ændring i denne situation er de ændrede betingelser for at overskue og handle i sin egen situation – for at *gøre erfaring*. Det er kombinationen af den ændrede objektive situation og den ændrede subjektive situation som strukturerer voksnes uddannelsessøgendes læreinteresse og dynamikken i læreprocesserne. Det er den grundlæggende »deltagerforudsætning«.

Som i kap. 2 vil jeg inddrage psykoanalytisk inspirerede socialisations- og subjektivitetsforståelser som »søgemodel«. Den subjektive håndtering af den forhåndenværende virkelighed er grundlæggende et forsøg på at etablere et »kompromis« mellem subjektive »behov«, driftstilskyndelser, og aktuelle livsbetingelser. Derfor forholder vi os subjektivt altid på en gang *offensivt* omformende overfor denne *realitet* – vi handler efter egne behov – og *defensivt* omformende på *vores egen bevidsthed* og *psyke* – vi rationaliserer og harmoniserer i forhold til manglende handlemuligheder. »Hverdagsbevidstheds«-teorien har ikke meget blik for det offensive element, men mest for indordningen af bevidstheden og følelser i de aktuelle handlingsrutiner ramme. Dette arbejde med at etablere en subjektiv anvendelig bevidsthed om – at erfare – den aktuelle virkelighed sker i forhold til psykodynamiske strukturer som er livshistorisk grundlagt i den tidlige socialisationsproces.

Socialisation kan ses som en livshistorisk erfaringsudvikling hvor vi finder ud af hvordan virkeligheden er skruet sammen, hvilke handlemuligheder vi har og hvilke behov vi har (driften er der, dens udtryk udvikles livslangt, og er noget vi stadig skal lære at kende på ny). Denne erfaringsproces

indebærer en stadig gentagende afprøvning og udvikling af en ny erfaring – i princippet. For socialisationsprocessen af sætter også forsvarsmekanismer, som *blokerer* en sådan afprøvning og ny læring, og som bl.a. »indespærrer« en række spor af andre, angstfremkaldende behov og andre »udkast« til erfaring end dem som faktisk udvikles. Forsvarsmekanismer kan ses som en slags »forstenede« læreprocesprodukter – de udtrykker en reel erfaring i en bestemt livshistorisk situation, men de forhindrer undersøgelsen af denne erfaringsgylighed i en ny situation, der ligger livshistorisk senere og i nye omgivelser. Disse blokeringer binder masser af psykisk energi og udøver mere eller mindre *tvang* overfor vores aktuelle handlings-, følelses- og bevidsthedsmuligheder. Når det bliver for galt opfattes det som et problem – man underkaster sig måske psykoterapi, og i heldige tilfælde opløses nogle af disse forsvarsmekanismer – og en masse psykisk energi sættes fri.

Niveauer i læreprocesser

Rutinisering af hverdagslivets praksis og rutinisering af bevidstheden er så at sige det »normale« niveau af stivnen i denne erfaringsproces. Her er der tale om en *relativ* funktion: Forsvarsreaktioner kan blokere for nogle erfaringer fordi de er angstprovokerende og/eller ikke lader sig integrere i en persons selvforståelse eller handlingsregister – men der kan også ske en bearbejdning af disse livshistoriske forsvarssystemer, og en genopdagelse af nogle af de fortrængte »udkast« til erfaring gennem mødet med nye livsbetingelser og handlemuligheder.

Læreprocesser i hverdagen og i undervisningssituationer kan finde sig på forskellige niveauer i denne erfaringsproces, og have en forskellig rækkevidde for den lærende selv.

Man kan lære ting udenad eller mekanisk uden at det overhovedet integreres i personens erfaring, og uden at det har nogen konsekvenser for personen. Man taler undertiden om *parallelisme* og mener dermed at en bestemt viden og kunden har sit eget spor som aldrig krydser resten af personligheden. En sådan indlæring foregår i stor stil i skolen – den er ikke særlig effektiv, og er ikke særlig vejrbestandig.

I den helt modsatte ende kan man finde læreprocesser som er stærkt personlige og kan have konsekvenser på samme niveau som terapi: At de berører psykiske strukturer som er grundlagt i den tidlige socialisation. Sådanne læreprocesser foregår næppe i undervisningssituationer eller med undervisning som primært grundlag. Diskussionen om afgrænsning mellem undervisning og terapi er sådan set forståelig nok når pædagoger forsøger at forholde sig realistisk analyserende til deltagerens psykiske investeringer i undervisning og læring. For der kan være tale om at dybdepsykologiske strukturer overføres på undervisningen og på læreren. Det kan heller ikke udelukkes – og skal heller ikke modarbejdes efter min mening! – at deltageren *bruger* det de lærer om sig selv i personlige psykiske bearbejdningsprocesser af traumatiske erfaringer, af forsvarsmekanismer osv. Men det er en overvurdering af undervisningens og underviserens betydning at forestille sig at det er undervisningen som giver anledning til større psykiske frigørelses- og omstruktureringsprocesser af den slags som kræver professionel bistand. Det er nok i virkeligheden også et spørgsmål om psykoterapi i sig selv har en sådan initierende funktion. I hvert fald de terapiformer som bygger på psykoanalytisk indsigt og metode er snarere en bevidst og systematisk støtte til den enkeltes *tolkning* af psykiske konflikter, angsttilstande og fantasiliv, og til en analyse og bearbejdning af de psykiske mekanismer og livserfaringer som ligger bag – og en sådan terapi kan kun fungere i forhold til realitetsændringer i personens liv, mens den selv retter sig mod det indrepsykiske liv. Undervisning behandler i almindelighed ikke den enkelte deltagers indre-psykiske liv, og tematiserer ikke tilstande som kan involvere hjælpeløshed og afhængighed som individuelle deltagertræk. Når vi underviser i psykoanalyse e.l. er det teoretisk/generelt, og når vi laver gruppedynamiske procesanalyser, interaktionsanalyser og selvkonfrontation er det personens *ydre* psykiske liv vi tager udgangspunkt i.

Dette skal ikke forklejnes at der kan være grænsetilfælde med personlige og moralske afgrænsningsproblemer overfor deltagere som søger stærke bindinger i undervisningssituationen, og/eller som finder sig i krisesituationer der lægger sig ind over deres deltagelse i undervisningen. I princippet

mener jeg dog mere de ligner det problem man i almindelighed kan have i omgang med andre voksne. De læreprocesser som foregår i undervisningen og i hverdagen som er mest interessante og relevante ligger *mellem* parallellæringens påtvungne og subjektivt ligegyldige indlæring og de personligt omvæltende psykodynamiske processer. Også de bevæger sig på flere planer, og det er her det bliver vigtigt at kunne relatere indhold i undervisningen til deltagerens objektive situation og subjektive håndtering af den.

Man kan her se læreproces og rutinisering af bevidsthed som hinandens alternativ – det er her det afgøres om bevidsthedsdannelsen har karakter af *erfaring* eller *fastfrysning* gennem hverdagsbevidsthedsmekanismens eller ideologiske mekanismers blokering.

En meget stor del af den aktuelle voksenundervisning udføres af undervisning som indenfor et relativt fastlagt subjektivt perspektiv indebærer tilegnelse af bestemte færdigheder eller kundskaber som i en eller anden forstand er interessante eller kan bruges. Erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse tilhører i betydelig grad denne kategori: Det ændrer ikke ens lønarbejderstatus, ens professionelle eller faglige identitet eller ens selv- og virkelighedsopfattelse. Det udfylder huller, holder ajour e.l. – En stor del af fritidsundervisningen har samme karakter selv om den tilhører et helt andet subjektivt perspektiv: Det er element i en personlig skabende udfoldelse, det er rekreativt eller det er udtryk for en opdyrkning af nye interesseområder. Men det foregår indenfor grundlæggende faste subjektive rammer: Bestemte fritids-handlingsparadigmer, en bestemt bevidsthed om sig selv og sin omverden. – Heller ikke kompetencegivende voksenundervisning som i en vis forstand indebærer en objektiv forandring af deltagerens situation behøver at indebære nogen lærepoces som bryder rutinerne i ens dagligliv og erfaring af den. – Nu er humlen jo at alle disse voksenundervisningsstyper også kan have en anden karakter: De kan være moment i en personlig udvikling, hvor selve det at deltage i uddannelsen er et led i en personlig frigørelses- eller identitetsudviklingsproces – evt. knyttet til objektive forandringer i ens livserhvervsmæssigt eller privat – evt. blot som et stykke psykisk og bevidsthedsmæssig identitetsudvikling. Og det man

lærer i undervisningen – det man gennem undervisningen erfarer om sig selv eller som man lærer om verden omkring sig – kan være bidrag til denne udvikling, og ens interesse for indholdet farves af den.

Der er to generelle pædagogiske pointer i dette:

Den ene er at det er *forholdet mellem* et givet undervisningsindhold og deltagerens *erfaring* som en proces der foregår uden for undervisningen, som konstituerer den subjektive læreproces i undervisningen. Det er ikke muligt at se hvad der foregår i undervisningen blot ved at se på undervisningen. Denne sammenhæng fremtrådte forhåbentlig anskueligt gennem mine eksempler i kap. 3 om bryggeriarbejdernes uddannelsesarbejde, hvor læreprocessen er tæt indlejret i erfaringen af arbejdsituationen og handlingsmulighederne i forhold til den. Samtidig skulle det gerne angive niveauerne i en indholdsmæssig analyse af undervisning.

Den anden er at den subjektive faktor i læreprocessen altid er forankret i individets livserfaring og en dybere psykisk mekanik end det som aktuelt fremtræder som eksplicit indhold, motivation og resultat af den pågældende undervisningsproces. Den kan være led i de handlingsmønstre og livsstrategier som vi aktuelt fungerer i og hente sin subjektive dynamik herfra – den er så mere eller mindre erfaringsproducerende, bidrager ikke til ændring eller udvikling af vores bevidsthed om os selv og om vores omverden. I en vis forstand er den en del af den mekanik som hverdagsbevidsthedsteori-en beskriver, med de forbehold som jeg allerede har taget. For det at dyrke en fritidsinteresse uden at drømme om at det skal være andet og uden at det er et led i en ændring af et rutineret hverdagsliv kan alligevel godt være udtryk for offensiv ændring af ens livsbetingelser og kan alligevel resultere i eller bidrage til en ændret selvopfattelse. Men dynamikken i selve undervisningssituationen hviler på det praktiske anvendelsesperspektiv eller på den lystbetoning der ligger i hverdagslivsrutinen som den knytter sig til.

Hvis undervisningen bevæger sig udover den rutinerede erfaring vil den oftest støde på forsvarsreaktioner, afgrænsninger hos deltagerne i den ene eller den anden form. De har i forvejen en selvforståelse som rummer forsvar mod læreprocesser som stiller spørgsmålstegn ved deres praksis eller ikke

stemmer med deres erfaring. Men *hvis* de i forvejen af andre grunde er i bevægelse eller har subjektive konflikter omkring denne selv- og virkelighedsforståelse, så kan undervisningen måske tematisere modsætninger i denne, den kan måske give inspiration og socialt rum til at formulere hidtil fortrængte erfaringer eller fantasier, den kan give rum for afprøvning af alternative handlingsmuligheder. I så fald kan undervisningen være et moment i bearbejdning af forsvarsmekanismer, erkendelse af den tvangsmæssighed som ligger i dem, hvilket frigør en masse psykisk energi både i selve undervisningen og iøvrigt, også selvom det ikke aktuelt er muligt at ændre virkelighedsbetingelser eller handlemuligheder. – Eller undervisning kan være led i erkendelse af og afprøvning af nye handlingsmuligheder, og dermed i en udvikling af en ændret praksis og et ændret handlingsparadigme i hverdagslivet.

Meningen med abstrakt at gøre opmærksom på læreprocessernes indlejring i psykiske processer udenfor undervisningssituationen, og med at skelne mellem læreprocesser som reproducerer en handlingsrutine og en hverdagsbevidsthed er ikke at lave en udtømmende beskrivelse af niveauer i læreprocesser. Det magter jeg ikke for øjeblikket. Jeg har forsøgt at belyse denne for så vidt angår nogle konkrete læreprocesser i kap. 3, og metodeproblemerne i det har jeg skrevet lidt om i en artikel om de analyser som RUCs bryggerigruppe har lavet.⁹ Her har jeg kun villet påpege at man ikke kan forstå hverken indholdet i og dynamikken og blokeringerne i en læreproces uden at reflektere den objektive og subjektive realitet den indgår i. Det betyder at spørgsmålet om hvad det er nyttigt og relevant at lære – altså det *didaktiske* indholdsproblem – formidles via deltagerne. Og det betyder også at den umiddelbare undervisningstilrettelæggelse og forståelsen af læreprocessen undervejs i undervisningen formidles via en forståelse af deltagerens øvrige situation.

Jeg vil først anskueliggøre disse betragtninger ved at forbinde dem med profiler af nogle af de store deltagergrupper i voksenundervisningen, og dernæst give et bud på analysevariable og analyseredskaber, man som underviser med en given deltagergruppe kan forsøge at anvende.

Kvindefrigørelse og voksenundervisning

Både fritidsundervisningen og enkeltfagsundervisningen har en stærk talmæssig overvægt af kvinder. Derimod er mændene især at finde indenfor efteruddannelse, specialarbejderuddannelse og anden erhvervsmæssig uddannelse.

Der kan være mange grunde til dette. Den generelle sociale kvinderolle har på et tidligt tidspunkt via ægteskab, børnefødsler eller blot social sædvane endnu i de nuværende voksnes generation ført til at kvinderne i stor stil har undertrykt personlige udviklings- og læringsbehov. Denne selvundertrykkelse har efterladt sig mere eller mindre åbne og bevidste spor, med karakter af større eller mindre subjektiv konflikt, og mindre grad af identifikation med nuværende sociale situation til følge. Voksne kvinder føler sig ikke i samme grad som mænd defineret ved deres erhverv, og underordner ikke i samme grad deres sociale aktiviteter under det.

Antagelig bl.a. derfor melder kvinderne sig til de typer af undervisning som kan rette op på deres efterslæb, uden at skele alt for meget til nogen specifik anvendelsesmulighed – ofte når deres børn bliver så store, at det giver tid og overskud til at tænke på sig selv, og anledning til en begyndende psykisk afvikling af den altopslugende mødre-funktion.

En stor del af de uddannelsesstilbud som ligger indenfor både fritids- og enkeltfagsundervisningen kan uproblematisk indpasses i en sådan udvikling, og kan få karakter af fritidsfor nøjelse. Andre aktiviteter indenfor fritidsundervisningen har ekstra legitimitet ved at være *nyttige* indenfor den agrare eller proletariske kvinderolle som historisk er uaktuel, men som psykologisk er tilstede i hvert fald for en del kvinder som livshistorisk »rækker tilbage« før 1960'erne. – Det giver hverken større »oplevelser« eller tematiserer drømme om væsentlige ændringer i deltagernes virkelighed og selvforståelse. Det skaber ikke subjektive konflikter, og tematiserer måske heller ikke selvundertrykkelseserfaringen. Det er snarere udtryk for en erfaring af egne muligheder og af betydningen af socialt samvær og personlig udvikling *indenfor* det aktuelle hverdagslivs rammer. Derfor indgår det også i reproduktionen af denne realitets muligheder, og er antagelig ofte udtryk for nogle af de psykiske mekanismer som Leithäuser

m.fl. kalder hverdagsbevidsthed – en betryggende, bekræftende aktivitet som afværger angst, usikkerhed om sit livs retning, ønsker som ville udløse subjektive konflikter – og det kompenserer måske også for følelsesmæssige savn.

En kvinde vil i denne situation typisk være tilbøjelig til at afgrænse sine indholdsmæssige krav til undervisningen til det på forhånd ønskede. Hun vil måske blokere overfor at den bliver for personlig, og ønske den fastholdt som en hyggelig og social samværssituation på et uforpligtende plan.

For andre kvinder er det at deltage i almen undervisning en del af en forandringsproces, som tematiserer undertrykkelses- og selvundertrykkelseserfaringer, og som er en del af en afprøvning af nye livsmuligheder. Det behøver langtfra at være særlig klart eller entydigt for den enkelte hvad det er der foregår. Det *kan* være en måde at samle sig selv op subjektivt efter et brud med objektive livsforhold som har været forbundet med (selv)undertrykkelse, f.eks. efter en skilsmisse. Men det kan også være en måde at bringe mere vage krav om ændringer i sit liv til udtryk, eller led i et mere fremadrettet forandringsprojekt. Specielt i forbindelse med forberedelseskurserne er vel netop *dobbeltheden* mellem en almen læreinteresse, som ikke behøver at implicere nogen væsentlig forandring i ens liv, og ideen om en mulig videreførelse i form af ny (erhvervs-)uddannelse, nyt arbejde, med alle dens subjektive krav mht. selvtilid osv., en ramme for den subjektive udvikling. Således kan undervisning både være emotionelt meget centralt som ytringsform for selvstændighed, nye livsprojekter i sig selv – men det kan naturligvis også direkte tematisere forandringen. Det kan være positivt at kunne formulere sine subjektive konflikter og fantasier gennem et undervisningsindhold – f.eks. indenfor psykologi, dansk, samfundsfagsundervisningen – eller ved at beskæftige sig med emner og fag som man tidligere ikke har turdet eller kunnet binde an med.

Kvindebevidstheden er som subjektiv faktor blevet afgørende i voksenundervisningen. Det er ikke noget nyt at der er en dominerende andel af kvinder i den almene voksenundervisning – det har der været i hele perioden siden 2. verdenskrig. Men det som kvinder bruger voksenundervisningen til er noget nyt for mange af dem.

Bag den subjektive udvikling ligger hele det opbrud i kvinders erhvervsforhold, familiestrukturen osv. som også er en del af den generelle efterkrigsudvikling. Den har allerede nu sat sig spor i kvindesocialiseringen, men især ændret de *objektive* betingelser for at kvindebevægelsen og udviklingen af den enkelte kvindes selvbevidsthed har kunnet slå igennem i bredere dele af befolkningen. Derfor er det heller ikke kun den subjektive opfattelse af deltagerens situation som spiller ind, men også deres objektive livssituation: Familiesituation (gift/ugift/skilt, børn og deres alder) – tidligere uddannelse og erhvervssituation, klassetilhørsforhold – og alder!

Den ændrede kvindesituation turde være et oplagt eksempel på hvordan deltagerens situation er aldeles afgørende for hvilke læreprocesser der kan finde sted i den almene voksenundervisning. Det er måske ret indlysende når det drejer sig om dansk, psykologi osv. hvor erkendelsen af ens egen situation, holdningsudvikling og personlige udvikling indgår direkte i læreprocessen. Men også andre læreprocesser henter deres dynamik eller mangel på samme i den situation og erfaring som deltagerne indleverer den i. Kvinders deltagelse i almen voksenundervisning er et aktuelt og anskueligt eksempel,¹⁰ men sammenhængen er generel.

Mændenes fravalg af skolen

Når mænd i arbejderklassen stort set kun deltager i erhvervsrettet voksenundervisning med et umiddelbart anvendelses-sigte hænger det naturligvis sammen med det at være lønarbejder og få forment sine læreinteresser og -behov af arbejdet og af ens arbejdsmarkedssituation. Denne tendens er formentlig kønsspecifik fordi mændene som køn har været socialt defineret ved arbejdet. Men bag det stikker også en livshistorisk blokering af *andre* læreinteresser og andre selvforståelser, som specielt gør sig gældende for arbejderklassedrenge der er på vej ind i arbejderklassen selv. De har en lang erfaring med at skolen ikke er for dem og har allerede som drenge udviklet strategier til overlevelse i fjendeland som vigtigste skoleerfaring. I de ældste skoleklasser kræver deres kønssocialisering at de udvikler handlekraft, kontrol med situationen, styrke – samtidig med at de rent faktisk i

både kønslig og social udvikling sakker agterud. Deres nederlagsoplevelse er muligvis stærkere end pigernes, og de vender den ikke i samme grad indad – det var for dem en realistisk mulighed at forkaste skolens form for læring til fordel for praktisk arbejde og den umiddelbare sociale identitet i lønarbejdet. Jeg skriver »var« fordi det gælder vores nuværende voksne deltagere, men vil i løbet af få år være ændret til et andet mønster når krisens og ungdomsarbejdsløshedens psykiske følger viser sig i stor skala blandt voksne.

I voksenundervisningen spores denne udvikling ikke kun i valget af uddannelse, men også i en bestemt instrumentalistisk læreinteresse på den ene side – og i en blokering af interesse for at lære noget alment og teoretisk – i hvert fald i en skolemæssig form. Det er også karakteristiske holdninger til undervisning som ikke falder indenfor det erhvervskvalificerende, f.eks. fagforeningsundervisning o.l.

Men den primære læreinteresse følger lønarbejdets kvalifikationsrationale: At sikre, vedligeholde eller udvide det kvalifikationsmæssige grundlag for lønindtægten. Og det betyder naturligvis at deltagerens objektive arbejdsmarkedssituation – bl.a. afhængig af alder, faglig uddannelse og hidtidig beskæftigelse – er afgørende for holdningen til at lære noget nyt. Der er imidlertid også en psykologisk basis for at indtage en konservativ og forsigtig holdning til den erhvervskvalificerende undervisning. Når man går ind i en læreproces sætter man den kunnen og viden fra praktisk arbejde som er deltagerens livshistoriske ballast på højkant, bl.a. fordi deltagerens erfaringer ikke udnyttes som ressourcer i undervisningen i de fleste typer af erhvervskvalificerende undervisning. Alligevel kan man pludselig se f.eks. det at lære nye teknikker eller at betjene nye maskiner sætter fart i bestemte personer, får dem til at åbne sig for nye indtryk, blive videbegærlige og afsløre at de kan og ved meget mere end man måske umiddelbart får indtryk af. Det kan være teknikfascination eller det sociale samvær eller noget andet som umiddelbart driver værket, men det afgørende er at komme uden om den blokering som historisk knytter til det at lære nyt, være teoretisk osv. Det perspektiv som rejser sig for deltagerne i denne situation er at de faktisk *kan* lære noget nyt og udvide deres praktiske og psykiske aktionsradius uden at

skulle opgive sin identitetsstabiliserende kompetence og autonomi i forhold til skolemæssige autoriteter.

Men hvordan forholder de typiske efteruddannelser for arbejdere, der ikke er »på vej (væk)«, sig til deres mere tvetydige position? – Den almindeligt udbredte pædagogik indenfor arbejdsmarkedsuddannelserne, jobtræningen osv. tager deltagerens instrumentelle interesser til efterretning, og giver dem »det de vil have«, nemlig praktisk oplæring til den aktuelle eller forventede arbejdsfunktion. De gør meget lidt for – eller giver meget lidt rum for – at frigøre andre læreinteresser og undertrykte evner end disse. Samtidig med at de i deres objektive funktion i en række tilfælde er »destabiliserende« fordi de er en del af en flytning og ofte dequalificering af arbejderne, forsøger de at »stabilisere« ved at det konkrete faglige indhold, undervisningsformer og typiske samværsformer ligger i forlængelse af eksisterende forhold i de pågældendes arbejdspladserfaringer. Autoritær undervisning, skematisk styring, lavt engagement (også hos læreren) i det man egentlig er sammen om, men til gengæld hyggeligt og rart samvær i rigeligt udmålte pauser. Man sætter sig lave indlæringsmål, også i emner som for deltagerne er nye og potentielt udfordrende og spændende. Man sigter på at deltagerne skal lære nogle relativt isolerede færdigheder og kunne udføre dem under andres kommando.

Resultatet er en reproduktion af en dominerende side af deltagerens selvopfattelse og arbejdsambitioner – og i realiteten en uhyre begrænset kvalifikationsudvidelse.

Den latente læreinteresse

Den erhvervskvalificerende undervisning udnytter den – begrænsede – dynamik som den instrumentelle læreinteresse giver. Den opsøger ikke mulighederne for at forøge denne dynamik ved at tematisere forestillinger om et *bedre* og mere indholdsrigt arbejde, med større indflydelse, større kvalifikationskrav osv. – som også ofte er tilstede som motiv i uddannelsessøgningen. De tematiserer heller ikke *konfliktfyldte* forhold omkring den trussel på brødet som bevidst eller ubevidst kan være deltagerens grund til at deltage, dens sammenhæng med teknologiudvikling, arbejdsmarkedsændrin-

ger og (den manglende) ret(ten) til at lede og fordele arbejdet. Det er ellers svært at forestille sig et emne som er mere engagerende i en gruppe (mandlige) arbejdere idag end ny teknologi, beskæftigelsesmæssige konsekvenser osv. – og det er svært at finde en mere passende anledning til at tage det op end deltagelse i et efteruddannelseskursus. Fra almene samfundsorienterende kurser for bryggeriarbejdere er det min erfaring at deltagerne ved utrolig meget både om teknologi i almindelighed og om dens betydning for deres arbejdsplads og arbejdsituation i særdeleshed, og at det er noget som spiller en stor subjektiv rolle.

Deltagerne ønsker om mere almene indsigter og diskussioner har hidtil været forholdsvis diffuse i forbindelse med de erhvervskvalificerende uddannelser. Det hænger naturligvis sammen med at disse forbindes instrumentelt med netop en snæver arbejdsqualificering. Det almene undervisningstilbud som man af god vilje har givet har næppe ændret noget på dette. Det svinger fra tandløse tilføjelser til det faglige kvalifikationsmål (sikkerhed og miljø) til helt meningsløse eller decideret indoktrinerende orientering – f.eks. virksomhedsøkonomi ud fra et perspektiv som reelt er arbejdsgivningsrens. Hvis ikke en traditionel pædagogik minder deltagerne om deres dårlige skoleerfaringer, så betyder indholdet også her en reproduktion af deres hverdagsbevidsthed hvor almenviden er irrelevant eller kræver en kulturel og bevidsthedsmæssig underlægnings under andres synspunkt.

Jeg tegner dette generelle billede op selv om der er mange modifikationer. Det er vigtigt netop for at understrege at også »uddannelsesuvante« kortuddannede voksne, som har en temmelig negativ skoleerfaring, og som har mange blokeringer overfor en undervisningssituation *har* ønsker om at lære noget, også noget bredere og mere alment. Men de formulerer deres ønsker snævert og målrettet, eller slet ikke. Og de får en elendig hjælp fra den traditionelle pædagogik som netop begrundes med hensynet til dem.

Som sagt er der også modifikationer. En del mænd som befinder sig i en større erhvervsændringssituation, eller som af andre grunde er i social opbrud, og påbegynder f.eks. forbedelseskurser e.l. viser udpræget denne videbegærlighed som kan være helt overvældende. Men det hænger netop sam-

men med at de allerede på forhånd har (måttet) opgive den psykiske position som oftest manuel lønarbejder. Med dem er det nemt nok at få dynamik i læreprocesserne.

Derudover tror jeg det er vigtigt at lægge mærke til alders-/generationsforskelle i holdningen til undervisning og til arbejdet. Mange yngre mænd er for det første langt mindre defensive – de opfatter dette at gå på kursus som en naturlig måde at udfolde sig på. De har typisk også en meget instrumental læreinteresse – men så vil de også have noget ud af det. Men den vigtigste forskel ser jeg i forholdet til arbejde, og den psykiske funktion arbejdet har for dem. Hvor arbejdet for midaldrende og ældre mænd er det vigtigste, identitetsgivende – så er det ikke i samme grad for de fleste yngre som er vokset op under højkonjunkturer og den kulturelle frisættelse. De forholder sig mere åbent instrumentelt til arbejdet, det er et middel til løn – og det konkrete arbejde bliver vurderet mere åbent, pragmatisk på sine faktiske kvaliteter. Man forsvaret ikke et lortearbejde, hvis man har sådan et, som om det var en selv der kunne kritiseres. Der er naturligvis tale om tendenser – der er store individuelle forskelle og forskelle i by-/land-opdragelse m.v. men der er alligevel tale om en tendens til frigørelse af den arbejdsmoral og identifikation med arbejdet som ikke kun håndværkere og faglærte har haft, men også ufaglærte, ofte med en broget erhvervsfarer.

Det åbner for nogle helt andre pædagogiske muligheder – det bliver »nemmere« at åbne for forestillinger om et andet arbejde, for formulering af kritik af arbejdet osv. – og det bliver nemmere at tematisere andre og mere almene emner.

Dertil kommer – som en mindre entydig tendens – at yngre mænd typisk har et andet forhold til andre livsområder: Fritidsinteresser og ikke mindst børn og hjemmeliv. Det har en selvstændig betydning, og er ikke bare rekreation. Hverdagslivets organiserer som en række af sideløbende aktiviteter, som det enkelte individ skal holde sammen på har som udgangspunkt måske især været kvindernes problem, men bliver det i stigende grad også for yngre mænd. Det udgør en fysisk og psykisk belastning for alle – som jeg har været inde på i kap. 2 – men specielt i forhold til yngre mænd har det faktisk også en positiv drejning: Netop det at aktivitetsområ-

derne antager ligelig betydning, og det at det bliver et subjektivt problem at holde sammen på dem, koordinere arbejdsliv med børnehentning, indkøb osv. er et vigtigt moment både i udviklingen i arbejdsmoral og kønsrolle.

Det giver helt andre muligheder og betingelser i voksenalderen. For det første tror jeg at det vil betyde at vi i løbet af nogle år vil se en ændring i hvilke typer af uddannelse man deltager i – at det entydige kønsfordelingsmønster vil vise sig mindre klart, og mænd vil søge langt mere almen undervisning. For det andet betyder det at også de erhvervs-kvalificerende typer af undervisning må indstille sig på ændrede deltagerholdninger og -krav. Men først og fremmest betyder det en langt større åbenhed overfor dette at tænke over ændringer i sin situation, en mindre defensiv grundholdning hos mænd – hvor der idag er en udtalt kønsforskelle også i en undervisningssituation.

Analyseværktøj

Denne opfattelse af forholdet mellem læreprocesser på alle niveauer og den subjektive erfaringsdannelse gør det beskrivelses- og forståelsesværktøj som vi får fra den pædagogiske psykologi m.v. til forståelse af deltagerforudsætninger, motivation, læreprocessens kognitive karakter osv. helt utilstrækkeligt. Det beskriver kun overfladen og de små bevægelser i landskabet, mens geologien forudsættes bekendt eller uden betydning. Det dækker bedst de læreprocesser, som foregår indenfor undervisning der direkte sigter på at udgrænse deltagerens øvrige liv og person fra en helt institutionelt fastlagt elevrolle – som i den traditionelle autoritære skole – når hensigten er indlæring af yderst begrænsede refleksagtige færdigheds- og kundskabelementer – f.eks. køreundervisning – eller naturligvis hvis det primære formål er at hindre udvikling og læring overhovedet. Men selv i f.eks. en militær træning sker der en utilsigtet »skjult læring« som er udtryk for gennembrud af subjektive elementer og en overlejring af den planlagte læring med deltagerens erfaring af deres samlede livssituation.

Denne utilstrækkelighed er naturligvis også grunden til at pædagogik og læring altid har kunnet besættes så gennem-

gribende af ideologiske samfunds- og menneskeopfattelser, uden at de har kunnet omsættes i tilsvarende kontrolleret og gennemført praksis.

Konstateringen af hvor svært det er at etablere denne forbindelse mellem teori og praksis skal jo ikke få os til at afgrænse synsfeltet til det som vi kan overskue – tværtimod til fornyede forsøg på i det mindste at orientere os om hvor det er »geologien« sætter spor i overfladen. Hvis en erfaringsorienteret pædagogik skal være andet end en reproduktion af et hverdagsliv og en erfaring af det, som er undertrykt, begrænset og blokeret på en lang række måder, så er det nødvendigt at finde frem til disse blokeringer og til bevægelses- og handlingsmulighederne. Vi må undersøge de objektive betingelser og modsætningerne i dem, og vi må lokalisere de subjektive konflikter, eller tegn på dem, som de tegner sig som brud i deltagerens erfaringer.

Jeg vil kort ridse nogle af dem op, uden at lægge andet i det end at minde om nogle nødvendige analyseniveauer som må med i helt konkrete daglige analyse- og planlægningsprocesser.

Vi må for det første have en elementær *samfundsstruktur*el søgemodel som kan strukturere den virkelighed hvori deltagerne bevæger sig. Jeg tænker på nogle enkle ting som desværre ikke er selvfølgelige.

- En forståelse af hvordan et kapitalistisk samfund fungerer, hvordan objektive produktions- og reproduktionsvilkår sætter sig igennem som klassestrukturer, magtrelationer osv. som ikke uden videre fremtræder klart i hverken bevidstheden, institutionsopbygningen eller de politiske handlingsmønstre.
- Et sociologisk overblik over samfundsstrukturen, så man ser sfæreinddelingen som gennemskærer det enkelte individs liv »på langs« og livsforløbsstrukturer som gør det »på tværs«, økonomisk og funktionel sektoropdeling, institutions- og organisationsforhold, arbejdsdeling og differentiering af enkeltindividernes arbejds- og livsbetingelser.
- Et realhistorisk overblik over samfundsudvikling, udvikling af livsvilkår og ændringer i kultur, hverdagsliv, kommunikationsstruktur osv. indenfor det forløb som afgøren-

de præger nutidige voksnes livshistorie, dvs. efterkrigstidens udvikling.

En afgørende faktor er naturligvis om deltagerne er *lønarbejdere* eller ej, og dermed nogle grundelementer i deres objektive forhold til kvalifikationer og det at uddanne sig, som kan være bestemmende moment for deres deltagelse i uddannelse: Er det et nødvendigt instrumentelt led i deres sikring af arbejdskraftens salgbarhed, eller er det andet og mere?

Dette afhænger også af nogle livshistoriske erfaringer med hvad uddannelse kan bruges til, som igen er vævet sammen med deres livshistorier indlejring i de sidste årtiers samfundsudvikling: Om de har levet i den landbefolkning som lige akkurat var før skoleekspansionen, og er flyttet til byen for at få arbejde, eller de f.eks. er blevet urbaniseret gennem deres uddannelsesaktivitet.

Disse konkrete historiske situationsvariable slår igennem subjektivt som betingelser og motiver for læreinteresse. De gør det naturligvis differentieret efter indhold og art af læring: Der er mange voksne som har stærke læreinteresser og positive uddannelseserfaringer knyttet til specifik erhvervsmæssig kvalificering, men er blokeret overfor almen uddannelse, og mange voksne som udfolder en livlig uddannelsesaktivitet indenfor fritidsorienterede aktiviteter, uden at kunne tænke sig hverken almen eller erhvervsmæssig uddannelse.

Sådanne elementære strukturer er en betingelse for overhovedet at kunne se sammenhænge mellem erfaringer og afgrænsningen af og indholdet i det objektive erfaringsrum, og for at analysere modsætninger, interesser og dynamikker i det. Derfor er det nødvendigt både

- som *korrektiv* til deltagererfaringen
- som redskab til *forståelse* og
- som forudsætning for at diskutere/forholde sig til den *fremadrettede* dynamik i erfaringsprocessen.

Dernæst kommer så det som mange undervisere måske synes er vigtigst for at lave erfaringsorienterede læreprocesser, nemlig kendskab til deltagerens *konkrete* hverdag og opfattelse af den. Det *kan* være nyttigt – men det er efter min

mening faktisk mere vigtigt at have nogle teoretiske og empiriske midler af den type som jeg har antydnet ovenfor, til at *spørge og forstå* med. Til den konkrete hverdag og bevidstheden om dem er deltagerne faktisk den bedste kilde, hvis det lykkes at organisere en situation hvor de anser den og deres viden for relevant og værdifuld nok. Derfor er det heller ikke så helt uoverkommeligt at være »erfaringsorienteret« i ganske *forskellige* sammenhænge. Selv har jeg løbende undervist så forskellige mennesker som bryggeriarbejdere, handelsskolere, lærere, teknisk skole-lærere, landbrugskonsulenter, praktiserende læger og andre lægegrupper, voksenundervisere, og RUC-studenter (som i sig selv er et ganske broget folkefærd) og alligevel haft fornemmelsen af at jeg kunne *overføre erfaringer* fra det ene til det andet.

Brudflader i erfaringen

Er man på denne måde mere eller mindre velbevæbnet til at overskue, være indlevende, og forstå deltageres erfaringsrum har man ikke dermed grundlaget for en erfaringsorienteret læreproces. Det har mange undervisere måttet sande, når de bevæbnet med en præcis klasseanalyse gik i gang med at undervise arbejdere, eller forsøgte at give almuens andel i de oplevelser og kulturfænomener som de i kraft af social position ellers var afskåret fra. Mens genstandsområdet for erfaringen nok er nogenlunde intersubjektivt forståeligt – selvom *det* netop kan kræve temmelig konkret og præcis viden hos den udfrakommende lærer på grund af undervisningens særlige træk som kommunikationssituation, – så har man ikke dermed lokaliseret læreprocessmuligheder og interesser i dem.

I uddannelsen af bryggeriarbejdere som er beskrevet i kap. 3, udviklede vi en forholdsvis primitiv »dåseåbner« overfor den subjektive erfaring, som vi kaldte *brudflader*. Vi brugte den først til interviewanalyse, men efterhånden på hele det felt som udgøres af deltagerens udsagn i interviews, i undervisningen og den hverdagspraksis som har forbindelse med det som foregår i undervisningen. Det er en søgemodel for hvor *modsigelser i deltagerens situation* har et subjektivt udtryk, som gør det muligt at tematisere dem i en læreproces.¹¹

Det vi søger er *brudflader* i erfaringen, som i første omgang kan søges på følgende niveauer:

1. som *erkendte problemer* – et bestemt skadeligt stof, eller Fredericia Bryggeri
2. som *segmenteret bevidsthed og praksis* – at man siger, tænker og gør noget forskelligt i forskellige situationer
3. modsætningsfyldte udsagn eller tolkninger af bestemte forhold
4. som *logiske udeladelser* eller *saglige udeladelser* (fortielse)
5. som modstrid mellem verbale udsagn og egen *praksis* i eller udenfor situationen
6. som stærk *emotional besættelse* af bestemte figurer, situationer/personer o.l. (fjendebilleder, idealiserede billeder)
7. som *fantasier, ønsker og planer* der rækker ud over den aktuelle situations muligheder
8. som handlinger og handlingsplaner som synes at være i strid med egen situationsforståelse.

Det er ikke nogen udtømmende liste, men nogle ting at lægge mærke til. Nogle kan observeres i en given kommunikationssituation uden nogen som helst ekstern reference og viden (1, 3, 6, 7). Andre kræver lidt mere omfattende kontakthæder (kontinuert omgang, baggrundssamtaler, interviews, uformelt samvær (2, 4, 5, 8). Ingen af dem kræver en systematisk baggrundsviden for at man kan lægge mærke til dem. Der kan være ting man overser, og de fleste af dem lader sig fortolke og forstå betydeligt bedre, jo mere man ved om de pågældendes situation. Under alle omstændigheder giver de i praksis mulighed for at forbinde en aktuel kommunikationssituation med en mere omfattende erfaringsproces. Man kan forstå noget af det som sker i undervisningen mere dybtgående, eller i hvert fald blive opmærksom på at der stikker noget i situationen som man ikke har kendskab til og overblik over, selv om man ikke ved hvad.

Læring og konflikter

Den stærke understregning af hvordan de dybereliggende strukturer i erfaringsdannelse determinerer enhver læring,

betyder ikke at læreprocessens »mikrostruktur« er uinteressant. Men det bliver svært at opstille en *generel* læreproces-teori.

Bag interessen for brudflader i deltagernes erfaring ligger en forståelse af læreprocesser som noget der bevæger sig gennem *konflikter*. I en del pædagogisk psykologi forstås læreprocesser som noget der i princippet er en betingning. Uden at gå ind i en nærmere diskussion er det klart at en sådan forståelse ikke er forenelig hverken med det anvendte erfaringsbegreb eller holdningen at læreprocesser er folks eget værk.

Derimod er der en principiel overensstemmelse mellem erfaringsbegrebet og en række pædagogisk-psykologiske opfattelser der ser læring som en opbygning og løbende afprøvning af en kognitiv struktur. Det gælder så forskellige opfattelser som Bruners, Piagets og den sovjetiske udviklingspsykologis. I forskellige udgaver opererer de med en *kognitiv dissonans* – noget der »ikke passer sammen« – som dynamo i læring, *virkelighedserfaringen* som materiale for læring og *begrebsudvikling* som dens *produkt* og udgangspunkt for dens næste trin. Den pædagogiske holdning og teknik differentieres efter i hvilket omfang man skal og kan udsætte individer for planmæssig konfrontation med virkeligheden, og styre/optimere/muliggøre læreprocessen. Til gengæld er de følelsesmæssige og sociale sider af læreprocessen i disse pædagogiske opfattelser reduceret voldsomt. For mig at se hænger det sammen med at det er pædagogik til brug i en institutionel sammenhæng (skolen) hvor rammen er sat, tilstedeværelsen obligatorisk og der er en ensidig interesse for den intellektuelle side af læringen. Siden har den subjektive udtryksform som heder modstand søgt for at pædagogerne også har interesseret sig tilbørligt for børns og unges følelsesmæssige og sociale udvikling. Dermed er socialisationsforskningens og psykoanalysens forståelse af den livshistoriske erfaringskonfliktfyldte karakter kommet ind i billedet.

Derefter drejer både det teoretiske og praktiske problem sig om to sammenhænge, nemlig

- sammenhængen mellem undervisningens læreproces og den (livs)erfæringsproces som primært foregår i andre sammenhænge, og som er både længere og dybere forankret i individets udvikling

- den kognitive læreproces' afhængighed af den psykodynamiske struktur, og udviklingen af subjektivitet, dvs. evne til at erfare og handle, som forudsætning for at lære

Både den praktiske og teoretiske forståelse af disse sammenhænge i læreprocessen, bliver efter min opfattelse *specifik* i forhold til

- genstands-/erkendelsesområde,
- subjekt/lærende individ og i forhold til
- relationen mellem dem.

Det teoretiske lader jeg ligge her, det praktiske skal jo håndteres.¹²

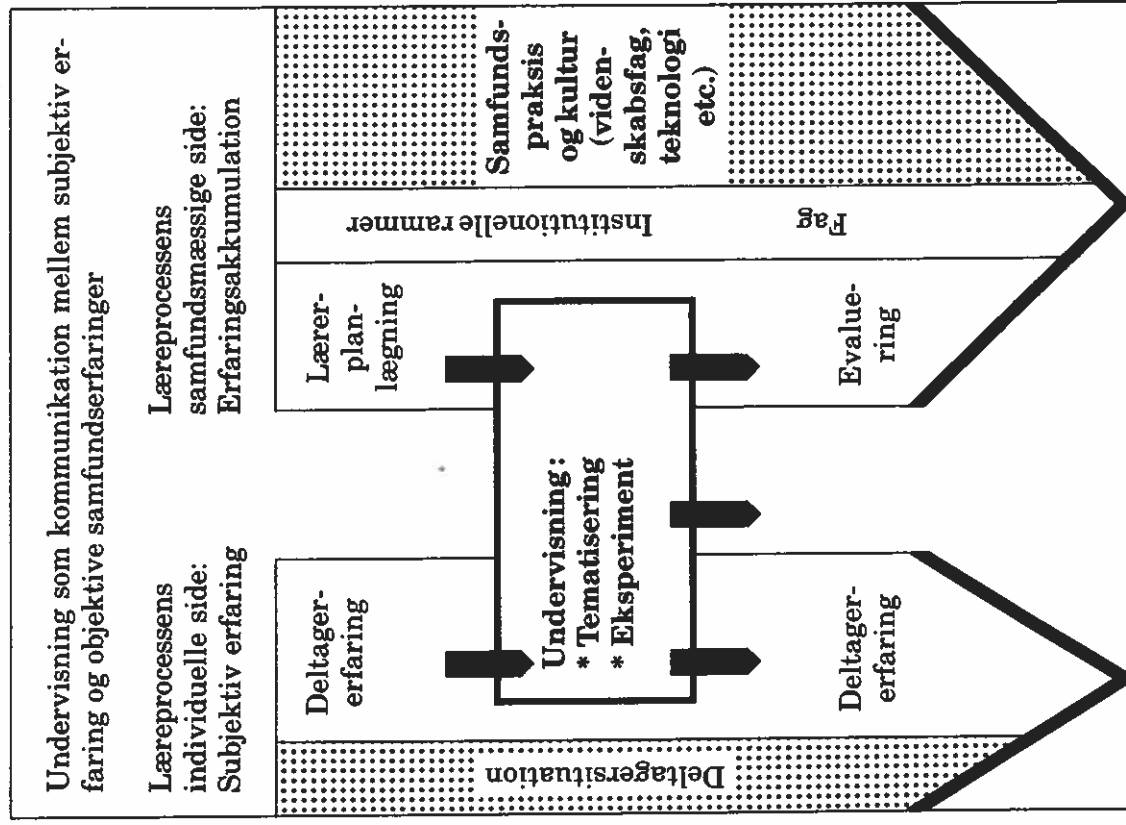
4.5 Strukturering af undervisningsindhold

Undervisning kan ses som en udveksling mellem to poler: Et »objektivt« indhold, som søges formidlet til deltagerne, og som alt efter undervisningens art er et samfundsmæssigt akkumuleret erfaringsprodukt. Og som den anden pol nogle deltagers subjektive erfaring af deres egen realitet. Begge poler strukturerer undervisningens indhold. Begge forholder sig til samme realitet, men ikke ud fra samme perspektiv og afgrænsning. Men i undervisningen fremstår det konkret som en mod sætning/kommunikation mellem en deltager/et individ, og en uddannelsesinstitution/en lærer, i et selvstændigt rum, hvor erfaringens realitetsbasis kun er tilstede i formidlet form. Jeg har sammenfattet det i en model, med de farer det nu rummer. Model C s. 253 kan ses som vertikalt snit af modellen her. Organisering af undervisning kan anskues som en indholdsmæssig og en organisatorisk strukturering af denne udveksling.

Jeg har først beskrevet undervisningens objektive indhold og funktion som en modsætningsfyldt størrelse, i sig selv et billede af en modsætningsfuld realitet. Det betyder at det både indbefatter erkendelsesmuligheder og -produkter som stilles til rådighed for deltagernes erfaringsproces – men også elementer der udtrykker samfundsmæssige interesser i at blokere den subjektive erfaringsproces, og forme den efter samfundets aktuelle funktionskrav og herredømmeforhold.

Men jeg har heller ikke beskrevet deltagerens subjektive erfaring som en uberørt og sund indsigt. Tværtimod har jeg understreget dens begrænsninger i kraft af den principielle og konkret historiske umulighed af at gennemskue sin egen

Model D:



virkelighed umiddelbart, uden brug af teori/viden, og dens blokeringer i kraft af psykiske forsvarsmekanismer og rutineringsstendenser.

Det er alligevel den sidste som er det primære indhold i undervisningen af to grunde: For det første fordi lærocceser i det hele taget kun finder sted som *subjektiv tilegnelse*. Respekteres dette ikke i undervisningen vil formidlingen møde subjektiv modstand og/eller føre til en udvendig indlæring af »parallelbevidsthed«, som ikke er integreret med den personlige livserfaring. Jeg er mig ganske bevidst at dette foregår i virkeligheden, og under ganske bestemte omstændigheder kan være tilsigtet. Derfor følger jeg til den pædagogisk psykologiske grundelse også en politisk: En demokratisk og selvreguleret erfaringsdannelse forudsætter også en selvreguleret, subjektiv tilegnelse af *samfundsmæssig* viden og erfaring.

Det er først her læreren og undervisningen kommer ind i billedet. Som konkret empirisk realitet og institutionel ramme om læreprocesser som de rent faktisk foregår, og som subjekt for og ramme om de beslutninger og handlinger som primært bestemmer undervisningens mulige funktion.

Jeg har set det som fantastisk vigtigt, netop igen i dette kapitel som har overskriften voksenpædagogik, at understrege *grænserne* for lærersubjektet i de to forhold som resten af bogen har handlet om: Voksenundervisningens samfundsmæssige funktion (kap. 1), og deltagerens objektive livssituation og erfaring af den (kap. 2).

I dette kapitel har jeg så forsøgt at stille nogle *spørgsmål* til videre analyse og overvejelse i relation til konkrete indholdsfelter og undervisningstyper, og i relation til konkrete deltagergruppers subjektive situation.

Men nu vil jeg så alligevel opsummere denne indholdsorienterede betragtningssmåde i et modelmæssigt svar på hvad det er som er de *mulige* læreprocesser i undervisningen – hvad der altså kan være undervisningens bidrag til erfaringsprocessen.

Jeg vil samle det omkring to nøglebegreber, nemlig:

Tematisering og eksperiment

Begge angiver de noget om undervisningssituationens særlige karakter, samtidig med at de peger udover den, til de indholdstrukturende sammenhænge som er fremstillet i det foregående. Undervisning indgår gennem sproglig eller anden symbolsk formidling i bearbejdningen af erfaringer og projekter som ligger udenfor undervisningen, men den udgør også et selvstændigt rum for handling og erfaringsdannelse.

Tematisering omfatter *formidlingen* mellem deltagerens erfaringer fra deres umiddelbare realitet (det »konkrete« som »erfaringspædagogikken« i indsnævret forstand især orienterer sig mod) og begreber og viden som bruges til at strukturere og supplere dem med (det »generelle« som en videnskabsorienteret pædagogik prioriterer som det egentlige produkt og middel i pædagogikken).

De klassiske pædagogiske ideer om et induktivt henholdsvis deduktivt undervisningsprincip er forskellige løsninger på dette problem, med at forbinde det »konkrete« og det »abstrakte« eller generelle. Det deduktive princip forudsætter at deltagerne giver sig ind under en faglig systematik, for til sidst at se at den stemmer med og ordner deres erfaringer, og giver dem umiddelbart anvendelig kundskab. Det rummer i praksis en autoritær indholdsmæssig struktur. Det induktive princip foreskriver den modsatte bevægelse, og er som sådan langt mere sympatisk (og effektivt) ud fra en pædagogisk betragtning. Men det forudsætter at den enkelte undervisningsdeltager ud af sin egen umiddelbare erfaring genskaber den samfundsmæssige erfaringsrigdom og kompleksitet, eller at han/hun principielt bliver mindre klog og indsigtfuld også på basis af sin egen erfaring end det historisk er muligt. Det kan nok være en pædagogisk rimelig målsætning under bestemte omstændigheder, og derfor er det induktive undervisningsprincip i praksis af større anvendelighed end det deduktive. – Men jeg tror at det i almindelighed er farligt på forhånd at definere en slags »andenhånds« viden som pædagogisk mål. Den videnskabscentrerede didaktik rummer udover konstateringen af vores umådelige vidensmængde den væsentlige pointe, at begreber og viden er kritisk og korrektiv til indholdet i vores egen erfaring, og at den mest teoreti-

ske fundamentale begrebsdannelse også er den mest umiddelbart anvendelige til at bearbejde egne erfaringer kritisk.

Derfor betyder »formidling« ikke blot sammenkædning, men sammenarbejdning. Undervisningens tematisering må derfor være en åben, arbejdende struktur i forhold til både deltagerens virkelighedserfaringer og i forhold til en videnskabelig systematik og begrebsdannelse. *Tematisering* – både valget af dette begreb og det som jeg lægger i det – stammer i nogen grad fra den praksis som er udviklet i organisationen af en tværfaglig, projektorienteret undervisning hvadenten det er lærerens opgave eller det er alle deltageres: Indholdsmæssige rammer, konkrete eksempler, og fokuseringer i undervisningen som på en gang rummer væsentlige deltagererfaringer og væsentlige faglige begrebsdannelser.

Som en del andre Negt-inspirerede synes jeg også at begrebet *eksemplarisk* organisering af undervisningens indhold dækker dette godt, og vil samtidig minde om at begrebet faktisk både er udviklet som et didaktisk princip til løsning af problemet med vidensmængden – på et helt igennem borgerligt grundlag – og som et didaktisk princip for en politisk og praktisk orienteret organisering af deltagererfaringer ud fra et klasse-mæssigt og revolutionært perspektiv. Begrebet har imidlertid også et anstrøg af »gyldent snit« over sig, som både angiver den *nødvendige* formidling mellem to erfaringshorisonter, men også antyder at den er både *mulig* og *tilstrækkelig*.

Mit udgangspunkt har været et andet – som jeg opfatter det iøvrigt mere i overensstemmelse med Negts senere tænkning end med hans bog om arbejderuddannelsen. At opfatte formidlingen mellem de to erfaringshorisonter, deltagerens subjektive erfaring og de samfundsmæssige erfaringsprodukters, som en søgen efter et *kompromis* mellem to hensyn er at skyde både for lavt og forkert. Et kompromis er et hvilepunkt, og det er det modsatte vi skal opnå her: Vi skal finde nogle punkter, hvori konflikter og modsætninger kan formuleres og bevæge sig.

Jeg har imidlertid også valgt begrebet *tematisering* for at understrege dets karakter af *proces* og dets rod uden for selve undervisningen, og uden for en rent symbolsk formidlet aktivitet: Undervisningens mulige bidrag til erfaringsprocessen

ligger bl.a. i at arbejde konflikter og skjulte/fortrængte forestillinger og muligheder frem til en formulerbar form.

»Tematisering« er her i god overensstemmelse med en psychoanalytisk forståelse af det arbejde med subjektive konflikter (fortrængte følelser, fantasier m.v.), som bringer dem på formuleret form: I drømme, i selve analysen, i kunst og litteratur. Leithäuser m.fl. bruger iøvrigt også begrebet som modbegreb til hverdagsbevidsthedens fortrængning og bortredigering af subjektive konflikter. – Men tematisering har også et par andre for mig vigtige rødder: Det er blevet brugt som begreb for den foreløbige og/eller kritiske begrebsdannelse som befinder sig i vækstlagene for videnskabelige begrebsdannelse og teorisystemer. Og det er blevet brugt i nogle lunde samme betydning som i den psychoanalytiske tematisering af subjektive konflikter, som begreb for formuleringen af politiske konflikter og politiske ideer, fantasier og utopier.

Ønskerne til en god tematisering er altså bl.a. at

- væsentlige subjektive konflikter kan formuleres
 - væsentlige erkendelsesredskaber (begreber, metoder osv.) kan afprøves og kritiseres
 - intersubjektive konflikter og politiske konflikter træder frem
 - faste meninger og fordomme efterprøves og problematiseres
 - etableret viden efterprøves kritisk, og relateres til samfundsmæssige interesser og modsætninger
 - fantasier, drømme og utopier formuleres socialt
 - fortrængte følelser og erfaringer bringes til bevidsthed
- Så er det jo bare at lade fantasien spille.

En stor del af disse punkter repræsenterer problematiske eller smertefulde erkendelsesprocesser. I indlæringspsykologi og pædagogisk psykologi understreges betydningen af tryk og positive miljøfaktorer, og det er for mig klart at undervisningssituationen – ved siden af de problemer som dens kunstighed og isoleret fra deltageres realitet rejser – også har nogle *muligheder* netop i kraft af den samme afsondretthed: Den giver et intellektuelt og følelsesmæssigt frirum for at arbejde med prekære emner. Og som man måske især kan se ved at sammenligne en skolemæssigt organiseret erhvervsuddannelse med en erhvervsqualificering on-the-job

giver undervisningssituationen også et kulturelt og socialt frirum i bearbejdningen af givne fag og faglige traditioner.

Betydningen af dette frirum er måske næsten større i forhold til det jeg har søgt karakteriseret med det andet nøglebegreb, *eksperiment*. Det ligger i erfaringsbegrebet og min forestilling om erfaringsprocessen at den ikke kun er bagudrettet, men også er en fremadrettet, projekterende proces, som hele tiden forholder sig til det enkelte individs handlemuligheder, og til den sociale og tingslige realitets grænser for hvad der kan lade sig gøre eller er praktisk relevant. Det ligger også i bearbejdningen af erfaringen at den kan fremdrage *udkast* til handlinger og forandringer som er blevet fortrængt eller bortredigeret fordi de var urealistiske.

Derfor har vi under en erfaringsproces i virkeligheden et stort behov at afprøve projekter og fantasier, både om os selv og om handlingsmuligheder i den ydre verden. Samtidig gøres vores erfaring som regel under betingelser som er ekstremt *restriktive* overfor dette behov: Det holdes tilbage af praktiske omstændigheder (tidspres, træthed), af kulturelle og økonomiske rammer (f.eks. er erhvervsqualificering på forhånd indlejret i lønafhængigheden og et autoritært ledelsesforhold) eller af psykiske blokeringer (f.eks. mangel på selvtilid, blokeringer over for kropslig aktivitet). Som jeg også var inde på i forbindelse med de kreative og kropslige aktiviteter i fritidsundervisningen og i forbindelse med mulighederne for en produktionstilknyttet teknisk kvalificering i stedet for den løsevne færdighedstræning og faktaindlæring kan undervisningssituationen her som et frirum give mulighed for et *eksperiment* med sig selv og med alternative handlemuligheder. Det kan både være et element i bearbejdningen af *tidligere* livshistoriske lag og i *udviklingen* af fantasier, ideer og konkrete handlingsplaner. På nogle områder er erkendelse som bygger på eller ledsages af handlinger langt mere prekære end dem som er primært symbolsk formidlede. Det gælder i vores kultur måske især at den kropslige selvforståelse er psykisk prekær, men det gælder på mange områder at handlinger er mere kulturelt-socialt provokerende end tanker. Derfor har vi meget brug for situationer hvor handlinger kan udføres mindre forpligtende, med det beskyttende skær af ikke-realitet som ramme.

Eksperimentet kan således også ofte rumme vanskelige og

ømtålelige elementer – samtidig med at undervisningens særlige situation muliggør at de får et element af leg og spøg. Der er en glidende overgang til eksperimenter som alene har karakter af leg eller spil. Kun når disse aktivitetsformer eksplicit eller implicit rummer et element af alvor, af konsekvens for arbejdsprocessen og for de enkelte deltagere, og af reelt råmateriale, kan man i denne forstand tale om et eksperiment.

Dermed vil jeg godt vende tilbage til noget fælles for disse måder at strukturere undervisning. På den ene side har det betydning at de foregår i et frirum. På den anden side ligger det i begge begreber at de henter deres drivkraft og har deres betydning udenfor undervisningssituationen. Det er en pædagogisk-psykologisk betingelse for læreprocessens mulighed: Indholdet må være af subjektiv betydning, og i det omfang dets primære grundelse ligger i dets objektivt/samfundsmæssige betydning må det samtidig formidles over den subjektive betydning. Gennem en tematisering som skaber denne formidling, og som muliggør læringens integration i den subjektive erfaring, eller gennem social tvang af forskellig art som alene forbindes instrumentelt med den subjektive erfaringsproces (parallel-læringen).

Menneskelige egenskaber som nysgerrighed, legelyst, trang til autonom udfoldelse kan nok i en eller anden forstand opfattes som artstræk, men derfor er de ligefuldt indlejret i og bestemt af en individuel og kollektiv erfaringsproces, som tilegner sig den tingslige og sociale realitet, danner sig en selvforståelse og afsøger sine handlemuligheder, og hører sine psykiske skrammer.

Lysten til at tematisere konflikter og vove pelsen er naturligvis betinget af at det åbner for nye handlingsperspektiver og en ny forståelse af sig selv og sin omverden som har reelle konsekvenser for den subjektive erfaring af den.

Der kan være tale om »ubehagelige erkendelsesprocesser« – men det kan også meget vel være behageligt, oplyftende at tematisere noget som er konfliktfyldt, og ved at orientere sig imod de subjektive konflikter således som de fremtræder i brudflader i erfaringen sætter man bevægelse i noget som faktisk optager personen bevidst eller ubevidst. Der ligger i den grundlæggende psykoanalytiske inspiration bag det an-

vendte erfaringsbegreb, og den marxistiske samfundsforståelse, en forståelse af mennesket som et aktivt skabende væsen, som stræber efter subjektiv autonomi, men også en opfattelse af at de betingelser hvorunder denne subjektive autonomi skal tilvejebringes, er begrænsende. Derfor er denne subjektive autonomi til enhver tid historisk relativ, og denne relativitet sætter sig også igennem som en psykisk modsetning. Jeg brugte hverdagsbevidsthedsteorien som afsæt for at præcisere at den angstforbyggende bortredigering af konfliktmateriale fra bevidstheden, på en gang var en nødvendig forsvarsmekanisme og et udtryk for en udvidelse af det rum som subjektet samfundsmæssigt set har mulighed for at bearbejde. Mere generelt er det at bringe de stivnede erkendelser og følelser som bindes i forsvarsmekanismer i bevægelse derfor samtidig udtryk for frigørelse og udvidelse af individets handle- og erkendelsesmuligheder.

Og det føles befriende og opløftende. Om tematisering af subjektive konflikter blot aktualiserer den angst og den smerte, som forsvarsmekanismen søger at forebygge, eller det fører til en bevægelse der udvider ens handle- og erkendelsesmuligheder, og derfor føles opløftende og berigende – det kan man ikke afgøre *abstrakt* og *generelt*. Der vil altid være elementer af bekræftelse og anfægtelse i enhver læreproces.

I den forbindelse kan der være grund til at understrege noget som også fremgår af eksemplerne i kap. 3: Subjektive konflikter er forankret i objektive konflikter. Vores samfundsmæssige virkelighed er gennemstruktureret af konfliktforhold. Læreprocessen foregår ikke ved at opsøge alle konflikter samtidig, og den foregår ikke ved at blokere handlingsmuligheder. Det er også afgørende for læreprocessens politiske perspektiver. Bearbejdningen af konflikter må enten være knyttet sammen med udvikling af nye handlemuligheder, være indlejret i eksisterende handlemuligheder eller indgå i en mere omfattende erfaring af blokeringen af handlemuligheder. Som eksempel med teknologioplysningen i kap. 3 viser, kan selve det at læreprocessen tematiserer konflikter/problemer åbne nye handlings- og erfaringsmuligheder, uden at den objektive situation er ændret. – Der sker faktisk en »flytning« af konfliktpotentialer fra bryggeriarbejdernes individuelle hverdagserfaring til det sociale/kollektive ni-

veau. Det kan være forudsætningen for på den ene side at de forstår en masse ting i deres hverdag bedre, på den anden side for at gøre nye erfaringer, i dette tilfælde bearbejdning af det samfundsmæssige problem om teknologianvendelse, beskæftigelse og udnyttelse af den frigjorte tid.

4.6 Undervisningsorganisation

Som fremhævet i begyndelsen af dette kapitel er problemet omkring undervisningsformer, og den læring som knytter sig til selve undervisningssituationens organisation noget af det som er bedst belyst i den kritiske pædagogiske diskussion i de sidste 20 år. Kritik og analyser af (især) traditionelle undervisningsformer, begrundelser for (især) alternative, og masser af praktiske erfaringer med disse¹⁴. Jeg vil på dette punkt forholdsvis direkte henvise til nogle af disse overvejelser og erfaringer, og nøjes med at inddrage dem i en diskussion af forbindelsen mellem undervisningssituationen som sådan, og deltagerens øvrige livssituation, og de organisationsmæssige konsekvenser man kan drage af dette. Det er et spørgsmål som får meget mindre opmærksomhed, antagelig bl.a. fordi det er en relation som i praksis næsten altid er automatiseret gennem undervisningens institutionalisering og deltagerens status som elever/studerende/uddannelsessøgende slet og ret.

Ikke skole igen!

For voksne er undervisningen ikke en given sag. Modsatningen mellem skolen og det virkelige liv er en vigtig livshistorisk erfaring, selv om den afsætter en forskellig vurdering af skolen: Den kan være noget godt man er gået glip af, eller den kan være en negativ overmagt, som man er sluppet fri af. En meget stor del af de voksne har negative skoleerfaringer. En skoleagtig situation er for nogle i sig selv blokerende for deltagelse eller for læreinteressen. Men for de fleste af de kortuddannede er der tale om en ambivalens som i virkeligheden indeholder en nedvurdering af dem selv – både hos de (typisk) kvinder, som har en oplevelse af at de gerne ville have haft

mere uddannelse end den korte de fik, og hos de (typisk) mænd som har gjort et aggressivt fravalg af skolen.

Dette udgør en del af udgangspunktet for det første jeg vil fremhæve: *Undervisning skal organiseres så lidt skoleagtig som overhovedet muligt*. At blive sat i elevrollen igen rekapitulerer ikke bare skolenederlag og mindreværd, det aktualiserer også en række *forventninger* som er formet af den elevrolle de tidligere har oplevet. Dette gælder ikke kun for voksne med negative skoleerfaringer, men måske i endnu højere grad for voksne med overvejende positive skoleerfaringer, som måske netop ved at melde sig frivilligt til voksenundervisning også »melder sig til« deres gamle elevrolle. Voksnes skoleerfaringer ligger i perioden fra 40erne til nu, med tyngdepunkt i 50erne og 60erne – det er fra en periode med forholdsvis traditionel undervisning; autoritær lærerrolle, normativ adfærdsregulering og en målsætning om indlæring af kundskaber og færdigheder snarere end metode- og forståelseslæring. Det er naturligvis stærkt varierende, og der er sket en stærk udvikling mellem de ældste og de nyeste erfaringer, idet den pædagogiske udvikling vel navnlig tog fart i slutningen af 60'erne.

Men en elevrolle og en undervisningsforventning af denne art kan blive bekræftet gennem en ligeså traditionel undervisning i voksenundervisningen – og bliver det ikke sjældent fordi en række andre faktorer trækker i samme retning (bl.a. de ydre organisatoriske og fysiske rammer, som jeg skal vende tilbage til). Og hvis den ikke bliver det, så er det en pædagogisk stopklods og i værste fald en negativ motivationsfaktor, fordi deltagerne ikke føler at undervisningen fungerer rigtigt, er noget værd.

Hvis voksenundervisningen skal give deltagerne en ny uddannelseserfaring – en erfaring om at man selv kan lære noget der kan være udviklende, virkeligt og værdifuldt er det nødvendigt at bearbejde deres overlevede elevrolle og »skoleforventning«.

Den er forbundet med autoritære og selvundertrykkende mekanismer på det personlige og kulturelle plan. Det gælder også for dem – især kvinder og en del fra middelklassen – som møder med *positive* forventninger om at komme i skole igen. I første omgang ved at signalere gennem en masse små ting

omkring samværsform, arbejdsorganisering, læreradfærd, fysiske rammer (i det omfang man er herre over dem) og tidsstrukturen i arbejdet at dette her ikke er en skole, men et arbejdsfællesskab og et socialt samvær af en anden art. Jeg tror det kan være frugtbart at tematisere spørgsmålet om »skole«- og »lærer«-billeder, og dertil knyttede forventninger, og om nødvendigt også tage konflikter omkring sin egen undervisningsform og tilhørende lærerrolle, eller lade konflikter mellem deltagerne indbyrdes herom komme til udtryk.

Dette drejer sig ikke – vil jeg gerne understrege – om en eftersnakkende nedvurdering af det at lære noget, og glorificering af det virkelige, ureflekterede dagligliv. Tværtimod mener jeg det er ekstra vigtigt at der i enhver voksenundervisning alt efter art og rammer indgår elementer som konstituerer et nyt begreb om meningsfuld læring gennem uddannelse. I det små er det studie-/arbejdstekniske erfaringer såvel som det at vænnes til at bruge bøger, lave notater, arbejde i gruppe, holde små oplæg – og opleve at det er noget man faktisk godt kan klare (selv). I det lidt større er det noget med ikke at skære ethvert problem eller enhver arbejdsopgave for pragmatisk til – men at man godt kan gøre noget lidt grundigere bare for at blive klogere eller øve sig eller lignende.

En vis socialisering til læreprocesser: Til at bidrage til godt klima, acceptere diskussion og uenighed, osv. – er også nødvendig.

Det virkelige liv ind i undervisningen

For at disse positive særtræk ved undervisningssituationen ikke skal slæbe institutionserfaringer med sig mener jeg imidlertid, at det er nødvendigt at tage udgangspunkt i at »det virkelige liv« er det afgørende. *Undervisningen skal påanskuelig vis være forankret i deltageres virkelighed.* Den skal have reelle konsekvenser, den skal referere til noget som i en eller anden forstand er forpligtende for deltagerne.

Noget af det mere elementære man kan gøre er at gå uden for undervisningslokaliteterne, inddrage virkeligheden som råmateriale i undervisningen. Hvis man interviewer hjemme-

gående kvinder i Hvidovre om boligindretning så giver det et helt andet resultat og sandsynligvis en langt bedre læreproces end hvis man sidder og snakker ud fra nogle billeder i Bo Bedre eller en lærebog for indretningsarkitekter, uanset om det er tekstiler, boligforhold eller dagliglivets sociologi man gerne vil lære noget om. Det er imidlertid ikke nok at »råmateriale« er virkeligt, det skal også være vedkommende. Hvis interviewene ikke var vedkommende, hvis interviewerne ikke blev engagerede i dem de interviewede, så ville også den pædagogiske effekt udeblive. Vi kender alle hvor håbløst ekskursioner og museumsbesøg kan virke, selv om det er meget virkelige ting man kigger på, hvis ikke deltagerne forbinde noget med den virkelighed som man kigger på.

Der er mange andre måder at få virkeligheden ind på – via medierne, via gæstelærere, virksomheds- og institutionsbesøg, studierejser – og den modsatte vej: Ved at producere »sociale handlinger« såsom udstilling, teaterforestilling/koncert/pjece/debatmøde eller ved i det mindste at inddrage forestillinger om handlingsparadigmer og sammenligne dem med sin egen eller andres praksis i den aktuelle virkelighed omkring en.

Der er et enkelt punkt som kan være værd at dreje en kvart omgang: Virkeligheden er en besættende størrelse, særlig hvis man også møder mennesker i den. I mindre omfattende undervisningsforløb kan der nemt ske det at en kontakt med folk udenfor faktisk »besætter« læreprocessen. I en elementær pædagogisk forstand »fungerer det«, men faktisk betyder det undertiden en fastlåsning på f.eks. en interessant kon-taktpersons synsvinkel og problemstilling, og spærrer for undervisningsdeltagerens evne til at tænke selv, inddrage andre aspekter og synsvinkler osv. Det er noget af det som man må tage konkret organisatorisk højde for i placeringen og afgrænsningen af denne virkelighedskontakt, og i valget af »medium« for den. Der skal være en forholdsmedsighed mellem materiale og bearbejdningsmuligheder.

Den mest almindelige »besættelse« er naturligvis den helt elementære, at undervisning i en række tilfælde også for deltagerne helt enkelt kun er *forberedelse* til virkeligheden, særlig indenfor erhvervskvalificerende undervisning. Her er der ikke noget problem med at få virkeligheden ind i undervis-

ningen – problemet ligger i at få den på afstand, at se forskellen.

At virkeligheden kan besætte vores bevidsthed og erfaring er egentlig ikke noget som er specielt for undervisning – tværtimod er det den daglige trussel om reduktion af vores erfaring til en rutinemæssig reproduktion af den aktuelle virkelighed. De hjørner af denne erfaring som allerede er fortrængt i vores hverdag, eller som er knap-nok-tænkte tanker og ikke-formulerede fantasier og håb kan man ikke få frem ved at få dampende friske »realiteter« ind i undervisningen. Her kræves til en vis grad det modsatte: *Der skal skabes rum for og organisatorisk hjælp til at »grave den skjulte erfaring frem«*. Rum er mange ting. Det er tid og ro i arbejdsprocessen. Det er sociale rammer for det, hvor dette at undervisningen opbygger og plejer andre sociale og personlige relationer end de strengt målrettede er afgørende for skabelse af sådanne rum. Det kan være indbygget i arbejdsmetoden at man arbejder med systematiske procesanalyser og selvrefleksioner, og det kan indbygges i arbejdsprogrammet at lave systematisk fantasivirksomhed, jf. Fremtidsværkstedsmodellen¹⁵. Det kan være en vigtig side af det at arbejde med ikke-verbale medier: Den konkrete sanselige kontakt med omverdenen kan være mere formidlende for det end snak i undervisningen, og det at lave rollespil, dramatisering, osv. kan være en måde at »formulere« erfaringer som man ikke uden videre kan eller vil formulere verbalt, som man måske først opdager gennem disse alternative medier.

Det er i høj grad et organisatorisk ansvar for læreren at etablere dette rum og det sociale klima som gør det muligt at få disse latente erfaringsområder frem – både når det drejer sig om de subjektive konfliktområder og når det drejer sig om at skabe rammer for mere fremadrettede diskussioner af alternative handlemuligheder, håb og drømme om hvordan tingene burde se ud.

Der skal være tryghed og åbenhed i en undervisningssituation for at en del af disse uformulerede subjektive virkelighedselementer kommer frem. Men det *kan* også være konflikter i deltagergruppen, eller med læreren, som fører til en konkretisering og formulering af dem – der skal også være et klima for konflikter og deres berettigelse i en undervisning.

Og det kan være konfrontation med virkelighedens betingelser – med personer udenfor situationen, ved at sætte sig selv på reelle opgaver osv. En vekselvirkning mellem solidaritet og udfordring.

Det der er sagt hidtil har drejet sig om hvordan vi gennem undervisningsorganisation kan få elementer af det virkelige liv ind i en undervisningssituation, herunder også skaberum for formulering af erfaringer som måske knap nok kunne formuleres uden undervisningssituationen. Det er nok ofte så langt man kan gå ad denne vej. Men det som mest konsekvent gør undervisningen til en forlængelse og et moment i deltagerens eget liv – og derfor også mest virkelig som læreproces – er at *undervisningen har et andet formål end læring* – at læringen så at sige er et biprodukt af en reel problemløsning eller produktionsproces, som frembringer noget andet end læring. En del af det oplysningsarbejde vi har lavet sammen med bryggeriarbejdere har haft denne karakter – det har været fagforeningsarbejde, oplysningsarbejde, piecefremstilling osv. Det er blot at tage konsekvensen af indsigten i at vi lærer mest i hverdagen i reelle problemløsninger og handlinger. Der er masser af gode eksempler på grænsetilfælde indenfor oplysnings- og organisationsarbejde hvor formålet på en gang er at mobilisere deltagerne, at deltagerne formulerer sig og kvalificerer sig og samtidig gentager processen i forhold til andre. Dette »aktivistarbejde« er en af de mest lære-rige aktivitetsformer¹⁶.

Arbejds-pædagogik er et forsøg på at sætte princippet i system i undervisningssituationer ved at producere reelle genstande, men kan naturligvis bedre indløse mere praktiske eller sociale indlæringsmål end teoretiske og alment oplysende. I mange tilfælde er arbejds-pædagogikken samtidig en uskueliggørelse af at det andet formål evt. løber af med processen, og i realiteten bliver blokerende for læreprocesser: Man har ikke tid til at sætte sig ordentlig ind i et emne fordi man har travlt med produktet, og må derfor nøjes med at overtage en »underleverance« i form af en metode eller nogle facts som man skal bruge. Virkelighedens arbejde og problemløsning er jo altid en kombination af processer hvor man sætter sig ind i hvorfor man gør tingene, og processer hvor man bare gør det. Det mest rigtige vil vel være at sige at undervisning i virke-

ligheden helst skal være en proces som har *to sider: Handling og læring, og to formål: Produktion af »noget« og produktion af erfaring*. Hvad »noget« så kan være må jo naturligvis afhænge af situationen – det skal bare helst være noget som rækker ud over undervisningssituationen¹⁷.

I projektarbejde oplever man ofte grænsetilfældet at der produceres »noget« som er en projektrapport eller et lignende produkt hvis faktiske anvendelse ligger i en eksamenssituation eller til en intern kommunikation i uddannelsesmiljøet. Den kan fungere alligevel på alle planer som noget reelt – herunder også fungere læreproces-blokerende! Men det er nok betinget af at der i projektarbejdet indgår et idealt produkt også – nogle handlingsperspektiver, en formidlingshensigt, en konsekvensdragnings af det pågældende arbejde som rækker udover dette at skrive en rapport over det – alt det som man forsøger at udtrykke med ordet *projekt*: At nogen har noget for, vil noget, har et fremadrettet perspektiv med det de gør. En gammeldags øvelses- og eksamensopgave kan i formen ligne, men den har ikke samme subjektive betydning.

Undervisningens eget liv

Det meste af det som er sagt indtil nu handler om undervisningssituationens organisatoriske sammenknytning med virkeligheden, og i særdeleshed deltagernes objektive og subjektive realitet. Det er måske særlig vigtigt for voksenundervisning, fordi voksne ikke i samme grad lever i undervisningssituationen, og måske også i højere grad end børn og unge kræver denne realitetskarakter for at acceptere læreprocessens betydning og give sig ind i den.

Jeg vil nu se lidt på undervisningssituationen som selvstændig situation. Fordi den i praksis er det: De aller fleste voksenundervisnings-situationer er i tid, rum og sociale rammer skilt ud fra den umiddelbare virkelighed, og der foregår også en læring som er knyttet specielt til undervisningens indre organisation. Det er dem der i analyserne af »den skjulte læreplan« betragtes som den måske vigtigste socialiseringsfunktion. Det varierer nok mere i voksenundervisningen hvordan det vejer, men ingenting er også en læring –

nemlig fravær af en positiv lære-erfaring. – Men derudover så jeg det som en forudsætning for at realisere de indholdsmæssige mål sammenfattet i stikordene tematisering og eksperiment, at undervisningen etablerede et frirum. Et sådant frirum, som har betydning, har »eget liv«, er noget der skal skabes. En institutionel ramme sikrer kun at folk er tilstede, og evt. at de følger bestemte roller. Det er heller ikke nok med »virkelighed«. Selve *undervisningen skal have en dynamik eller en »historie« som giver læreprocessen anskuelighed i selve undervisningssituationen*. Det har at gøre med læreprocessers og erfaringsproduktionens usynlighed og flygtighed. Den gode, men traditionelle lærercentrerede undervisning bygges i vid udstrækning på teatraliske virkemidler – fascination, overraskelse, retoriske figurer, mimik og gestik, osv. – alt sammen hængt alt for meget op på lærerens person og skuespilkunst fordi denne undervisning er det. Men en moderne, demokratisk voksenundervisning skal være *totalteater* – alle medvirker, spillet er ikke udformet på forhånd, i hvert fald ikke autoritativt og endeligt, men det skal have en handling, spænding, og det skal være anskueligt og konkret sansbart. Det at indbygge konkrete produkter som mål er en side af det. En anden, som er central i totalteatret, er at få folk til at *gøre* noget – og helst noget *andet og mere* end de plejer, og end det situationen lægger op til. I vores verbale undervisningstradition, og indenfor undervisningsområder der fortrinsvis er verbale og intellektuelle drejer det sig om at få deltagerne til at gøre noget konkret kropsligt – bevæge sig fysisk i rummet, udføre genstandsmæssige handlinger eller sociale handlinger – men også om at reagere følelsesmæssigt. I kropslige undervisningsemner som praktisk-teknisk undervisning og gymnastik er det jo ikke nogen oplevelse at gøre noget kropsligt. Uden helt at ville lave en analogi, så mener jeg egentlig at det her kan være lige så svært at fastholde læreprocessen som anskuelig og dynamisk realitet selv om man hele tiden *gør* noget (fysisk) – her handler det om at gøre noget andet end det, og også om at gøre læreprocessen synlig, måske bl.a. ved at verbalisere den, ved at udføre sociale handlinger (fremstille en ting *til nogen* som led i praktisk-teknisk undervisning er noget andet end at fremstille den, at lave en vægavis hvor man udtrykker sine intentioner og erfaringer

verbalt er noget andet end at mærke på sin krop at man gør fremskridt, etc).

Det handler om at aktivere (flere sider af) deltagerne i en reel og anskuelig proces, både for at skabe undervisningsdynamik og for at udnytte at undervisning er et frirum til at eksperimentere med sig selv og med emnet og dets muligheder. – Ligesom lege for børn fungerer som en mulighed for at afprøve og bearbejde fantasimateriale og prøve sig selv i en konkret og sansbar form, uden at det umiddelbart har konsekvenser, således har vi også brug for det. Undervisning er selvfølgelig kun en af mulighederne, men det er en af fordelene ved at befinde sig i en situation som er adskilt fra den umiddelbare realitet, og derfor må det være en del af undervisningsorganiseringen at tilskynde til og muliggøre denne eksperimenteren.

Alt dette både for deltagerens skyld, og for at etablere en reel samværssituation. Men det er jo naturligvis ikke ligegyldigt hvad det er for en erfaring og hvilke eksperimenter der gøres, hvis de skal bidrage til at udvikle den subjektive erfaring.

Kollektiv selvregering

Der er en ganske bestemt type af erfaringer som jeg finder det afgørende at give plads gennem undervisningens organisation. Man kan kalde den *kollektiv selvregering*. Det er en gennemgående individuel erfaring for en meget stor del af vores deltagere i voksenundervisning at leve i serielle sociale strukturer, dvs. ikke-kollektive men parallelle individer i samme situation, som organiseres udefra eller oppefra, ofte usynligt og uden personlig magtudøvelse. Det gælder både situationer med social tvang, såsom forholdet til arbejdspladsen og forholdet til statsmagten, og situationer hvor der kun eksisterer psykologisk tvangsmæssighed, f.eks. mht. konsumtion, underholdning, bevidsthedsdannelse osv. Vi er i alle disse sammenhænge ganske frie, kan og må meget, men henviset til paradigmer som vi ikke selv skaber – fordi man som enkeltindivid ikke selv skaber paradigmer i et højtudviklet samfund. Samtidig har vi stor bevægelsesfrihed og kombina-

tionsmulighed imellem disse handlingsparadigmer. Kombinationen af dem og arbejdet med at binde dem sammen er imidlertid individuelt, og såsnart vi »slår os ned« i et af dem indlemmes vi igen i en seriel, afmægtig situation.

Der er mange reaktionsmåder på dette. Nogle udfører et enormt individuelt »identitetsarbejde« for at få en sammenhæng ud af det. Andre har kun de individuelle forsvarsreaktioner som især hverdagsbevidsthedsteorien giver et billede af. Atter andre har (endnu) erfaring for opbygning af kollektive sammenhænge indenfor arbejdsituationen, familien, ven-skaber – men de er oftest defensive i betydningen at de ikke rækker udover denne snævre sammenhæng, og at det stadig er individet som må binde dem sammen med andre. Fælles for de fleste af disse reaktionsmåder er nok at alle oplever fremmedbestemthed eller fremmedgjorthed, eller i denne bogs sprogbrug: At den subjektive erfaring af ens egen virkelighed blokeres og individualiseres, og at oplevelsen af at være subjekt for sin egen virkelighed er sjælden, eller skrøbelig.

Erosionen af faglige og politiske fællesskaber, opløsningen af bolig-subkulturer og familiernes geografiske spredning forstærker denne serialiseringsproces, som iøvrigt er et produkt af den (sen)kapitalistiske udvikling. Modoffensiverne mod tendensen ligger i de kollektive forsøg på mere offensivt at forme sin egen situation gennem selvorganiserede aktiviteter og livsformer: Græsrodsbevægelserne, forsøg på at kollektivisere nye livsformer (subkulturudvikling), forsøg på at puste nyt liv i gamle bevægelser.

Hvor er voksenundervisningen nu i denne sammenhæng? Og hvad har det med voksenundervisningens organisation at gøre?

Her er der enormt stor forskel på voksenundervisningens områder. I den ene ende har vi aftenskolen eller enkeltfagsundervisningen, hvor 2-3 timers undervisning ad gangen indgår som et meget lille element, som i tid og rum ligger indenfor deltagerens hverdagsliv, og som derfor uundgåeligt præget af deres betydning overført derfra – og på den anden side de undervisningsområder som i tid og rum er udskilt af denne hverdagslivssituation, og mere eller mindre direkte har deres eksistensberettigelse i dette at producere sin sociale realitet, og være basis for en individuelt formidlet betydn-

ningsoverføring til deltagernes hverdagsliv, f.eks. højskolerne.

Forskellen mellem de forskellige voksenundervisningsformer ligger både i deres ydre rammer og faktiske organiseringsmuligheder, og den ligger i den måde deltagerne bruger dem på.

Uddannelse indgår nemlig for de fleste i en strategi for håndtering af det hverdagsliv som jeg opridsede i kap 2. For nogle er det en af de mange livssammenhænge, hvori man har lejlighed til at udfolde sig. Man går på aftenskole eller til forberedelseskursus en eller to gange om ugen i sæsonen. Man tager på weekendkursus på en højskole. Man tager en uges internat en gang i mellem, eller tager sågar et flere ugers kursus på en specialarbejderskole. I de fleste tilfælde ændrer det ikke noget ved ens grundlæggende situation, og undervisningen gør heller ikke noget for det. Nogle af undervisningstyperne satser bevidst på at formidle en »oplevelse« af en eller anden art, men det er med den placering det har i individets liv, og særlig i kraft af at det er en individuel deltagelse, et »stjernesked«.

For nogle er voksenundervisning midlet eller et af de midler hvormed man forsøger at ophæve den fremmedgørelse, som knytter sig til hverdagslivet. Det er et forsøg på at komme i en kollektiv situation, være sammen med andre mennesker på et andet og mere lystbetonet grundlag end man ellers oplever. Det klareste eksempel ligger i højskoleformen, og brugen af den. Det er en etableret »livsstrategisk« tradition at »tage på højskole« for at få mening i tilværelsen, opleve noget andet, lave identitetsarbejde. I højskoleformen ligger muligheden for at etablere en reelt kollektiv situation, som omfatter hele livet i tilstrækkelig lang tid til at være en subjektiv realitet, og for at lave en livs- og arbejdsorganisation som er selvreguleret eller autonom. Det er langt fra alle der udnytter disse muligheder, men nogle gør – både højskoler, efterskoler og andre internatskoler der er baseret på længere tidsophold.

Det løser ikke alle pædagogiske og politiske problemer. Jeg skal pege på to.

Det ene at livet før var, og livet efter er individuelt organiseret, oftest i et urbaniseret miljø. Der ligger oplagte risici for

at højskoleopholdet i et meget integreret socialt miljø, med meget faste tids-, rumlige og sociale rammer er kunstigt i forhold til det virkelige hverdagsliv bagefter, og at den mulige erfaring af at man kunne leve og arbejde på en anden måde bliver ugyldiggjort subjektivt, selv hvis den har været reel og betydningsfuld for deltageren undervejs. Den anden har lidt med den første at gøre: At det er en lidt kunstig situation i forhold til det moderne hverdagsliv. Meget få højskolesituationer kan egentlig rumme det moderne (by)menneske – både på det praktisk-socialt plan, hvor man egentlig kun modtager individer, og på det moralsk-politiske plan, hvor det er de færreste højskoler som er i stand til at rumme alt det skidt, vi andre finder det naturligt at omgive os med og som er en del af behovsudviklingen i vores samfund. Derfor er selv det relativt lange ophold en livsforms-ghetto, hvor de indre muligheder i nogen grad betales med denne modsætning til hverdagslivet.

Nogle af de samme modsætninger flytter med hvis man forsøger at udnytte de gode muligheder der vitterlig er for ikke blot at etablere en kollektivt selvreguleret indre organisation, men også at skabe dynamik og realitet i læreprocessen ved at *lave noget reelt* – større studieprojekter, produktion af et eller andet. Tvind-skolernes vanskeligheder med at finde en balance mellem det socialpædagogiske og det (givne) produktmål er et kendt eksempel, men jeg tror at alle der har forsøgt at udnytte formens muligheder har måttet slås med dem.

Det skal ikke få mig til at overse at højskoleformen har nogle helt afgørende kvaliteter netop fordi den muliggør en relativt omfattende og forpligtende, kollektivt selvreguleret praksis. Det ligger for én del i internat-formen, og for en anden i målsætningen, det alment udviklende og idebetonede i undervisningen, livserfaringen som opgave. Højskolelignende uddannelse uden internat udgør grænsetilfælde i forhold til disse modsætninger (men ikke daghøjskolerne, hvor jeg mener at deltagerforudsætningerne er væsentlig anderledes). Internatkurser i almindelighed udgør et andet grænsetilfælde, som sjældent er udtryk for andet end en kortvarig intensivering af undervisningssituationen. De har for deltagerne næppe status af at administrere på hverdagslivets serialitet

og modsigelser ved at gå ind i en alternativ kollektiv situation, andet end at det måske for nogle er en befriende oplevelse af at være udenfor en uges tid. Alligevel er det denne situation som gør internatkurser attraktive for arrangøren: Den »totalteater«-karakter som jeg sammenlignede konstitueringen af undervisningssituationens indre dynamik med, opnås lettere – man får en bredere og dybere personlig inddeling fra deltagernes side, og dermed både en mere effektiv formidlingssituation, og en mulighed for læring på sociale og personlige niveauer som ellers ikke kunne nås. Forudsætningen for dette er en tidsbegrænset kollektivitet. Men derudover er internatkurserne på mange måder rene omvendinger af hverdagslivet, præget af en slags »negativ fortsættelsesadfærd«, hvor man gør som derhjemme, bare modsat, på en række punkter.

Forudsætningen for internat-pædagogikken i denne forstand er derfor i første række et godt kendskab til deltagergruppen, og en »teaternøgle«, dvs. et kendskab til de særlige transformationsmekanismer mellem kursussituationen og hjemmelivet. Det har i perioder ført til at gruppepsykologi og nedfaldsfrugt fra gruppeterapi med mere eller mindre manipulatorisk karakter har haft kronede dage, og vel egentlig stadig har det på det fri marked for efteruddannelse, lederkurser osv. Men internatkurser er også blevet en meget afprøvet og velegnet mulighed for det som er interessant i denne forbindelse: Den kortvarige oplevelse af en anden arbejdsmåde, præget af relativt angstfrit, kollektivt og koncentreret arbejde. Jeg kender det selv fra dele af fagbevægelsens interne uddannelse, og fra efteruddannelse hvor holdningsbearbejdning og praksis-diskussion spiller en større rolle end faktisk formidling eller decideret personlighedsudvikling. Jeg tror ikke man skal have de store illusioner om den umiddelbare *overførselsværdi* af at man har gjort en erfaring med en anden arbejdsform og en anden relation til andre end den man oplever til daglig. Det primære rum for bearbejdning af denne erfaring er hjemme-situationen. Grundlæggende mener jeg derfor at internatkursusformen i denne henseende falder ind under det jeg om lidt vil sige om de voksenundervisningsformer som i tid og rum er indlejret i hverdagen. Men den låner noget intensitet og dynamik fra de typer af undervisning der

er helt frigjort af hverdagslivet, og giver en lille alternativ-erfaring.

Det er karakteristisk for de fleste andre typer af voksenundervisning at de er meget afgrænsede i tid og rum, at de er helt indlagt i hverdagen for den enkelte, og at deltagernes subjektive udgangspunkt i dem derfor er en del af deres øvrige erfaring og brug af hverdagslivet.

Det er en afgrænsning i tid og rum som man evt. kan søge at bøde på gennem udvidelse af timetal, ændret tilrettelæggelse osv – alt sammen ikke helt let. Men i tilgift er de også inkorporeret i den serielle fribytterstruktur, som jeg beskrev tidligere, på en meget central måde. Rekruttering til fritidsundervisning, forberedelseskurser m.fl. sker i praksis individuelt. Der er et meget stort vareudbud, men når man har sat sit individuelle kryds er man et enkelt nr. i en serie, og både indflydelsen på undervisningen og muligheden for at etablere kollektive strukturer begrænsede. Det er meget svært i disse undervisningsformer at overskride denne grænse, og erfare muligheden af kollektiv selvregulering. For den er der ikke.

Medmindre man tager konsekvensen af at undervisningen er en del af hverdagslivet, og forudsætter at den skal være et element i udviklingen af kollektiv selvregulering *der*. Det er præcis det som sker i det oplysningsarbejde som bryggeriarbejderne bedriver. Som jeg beskrev i kap. 3 er det en undervisning som foregår i weekender eller fritidsundervisnings rammer, men som er integreret i kollektive strukturer på arbejdspladsen og de faglige organisationer. Den bygger både indholdsmæssigt og organisatorisk videre på de strukturer som findes i arbejderne hverdag. Det er kollektiver som er defensive – arbejderkollektivet på arbejdspladsen udpræget, men faktisk er de faglige organisationer også idag i praksis opbygget omkring et forsvar for lønarbejderinteressen – men forsøger at udvikle offensive, alternativtproducerende kollektiver, som overskrider den opdeling som hverdagslivet er underkastet. Den giver *ikke* en model-erfaring af at man kan strukturere sin egen situation – den giver en vis erfaring af at man kan organisere et kollektivt, selvreguleret arbejde, og at man kan strukturere sin egen erfaringsproces i højere grad end før. Samtidig giver den en masse mere eller mindre opløftende erfaringer af hvor svært det er, og hvordan

virkeligheden skyller ind over processen og truer med at opløse kollektivet og begrænse selvreguleringen kraftigt – i det små når skifteholdsarbejdet bringer oplysning i en studiekreds, i det store når en faglig oplysningskampagne og aktion skrider sammen.

Det er således en helt anden status undervisningen og dens indre organisation har i erfaringen af kollektiv selvregulering. Den ligner meget mere den som oplysningsarbejdet havde i de folkelige bevægelser før 2. verdenskrig (groft sagt). Dens betydning og struktur defineres udenfor selve undervisningen. Undervisningssituationens indre organisation er ikke ligegyldig – en autoritær politisk skoling eller en elementær kundskabs- og færdighedsformidling kommer ikke til ære og værdighed, hvis bare den indgår i en god, demokratisk bestræbelse med en kollektiv basis. Tværtimod er det netop betingelsen for at videreudvikle de defensive kollektiver og de sammenbragte individer *til* momenter i en sådan bevægelse at de i det små – studieteknisk, organisatorisk, beslutningsmæssigt – også arbejder med udviklingen af deltagerens selvtilid, organisationsfærdigheder og praksisformer i overensstemmelse hermed.

Det kræver således en indre undervisningsorganisation som er demokratisk, kollektiv, ikke-seriel, virkelighedsnær. Men hvor dette måske kan realiseres i *modelform* i de voksenedervisningstyper som etablerer en situation der i tid, rum og social sammenhæng kan rumme opbygning af kollektiver, udvikling i læreprocessen og lejlighed til selvregulering og erfaringsdannelse – som f.eks. højskoler og længevarende uddannelsesforløb – der tror jeg *ikke* det kan lade sig gøre blot at inspirere sådanne forehavender i en opsplittet, individuel, supermarkedsorganiseret voksenundervisning. Jeg tror faktisk ikke en gang man kan løse de mere elementære pædagogiske problemer der ligger i disse typer af voksenundervisning allerede idag – manifesteret i frafald, lavt udbytte, ingen medbestemmelse fra deltagerne, fremmedgørelse hos både lærere og deltagere – uden at tænke i andre baner.

Man må så overveje hvilke sociale sammenhænge der eksisterer i dagens samfund som kan være udgangspunkt for en kollektiv, selvreguleret erfaringsdannende undervisning. Det vil jeg vende tilbage til i bogens sidste afsnit, her vil jeg blive ved det pædagogisk-organisatoriske.

De sidste overvejelser kunne føre i retning af at timeopdelt, kortvarig, supermarkedsorganiseret voksenundervisning slet ikke var noget værd. Det mener jeg ikke. Der er også fordele forbundet med det: Indlejringen i miljøet, overkommeligheden, nærhed, dets dagligdags karakter. Men disse fordele er der kun hvis der er en social og indholdsmæssig sammenhæng.

Til det indre-organisatoriske følger sig noget ydre organisatorisk omkring undervisningsarrangementet. Når næsten alle bærer af folkeoplysning som folkelige organisationer er blevet mere og mere frit i luften hængende, og når institutionsdannelse som forberedelseskurserne og arbejdsmarkedsskolerne må kæmpe for at vinde en identitet, så hænger det primært sammen med generelle udviklinger i samfund og livsformer. Men det forstærkes i meget høj grad af nogle temmelig elementære organisatoriske forhold, som der kan gøres noget overkommeligt ved.

Annoncering og program: I stedet for en færdig smørrebrødseddell med utrolig mange endelige tilbud kunne man annoncere bredere og inddrage potentielle deltagere i programlægningen. Man kunne annoncere efter grupper som var interesseret i at arbejde sammen om »noget med...«

Opsøgende arbejde på arbejdspladser, institutioner, boligområder, foreninger, mødesteder, osv.

Kollektiv tilmelding af grupper som var interesseret i at arbejde sammen, samt matchning af tilmeldte deltagere.

Tilrettelæggelse i andre tidsstrukturer som gør det realistisk for deltageren at være medbestemmende, og som gør forløbet mere intensivt.

Tilrettelæggelse af programpakker som det allerede sker i daghøjskolerne og enkeltfagskurserne i et vist omfang.

Tilrettelæggelse af undervisning på de steder hvor folk i forvejen færdes, og i regier som i andre sammenhænge organiserer folk, således at der eksisterer en kollektiv basis for arbejdet.

Osv. osv.

Der er nogle praktiske problemer der skal overvindes. Men der er også både praktiske problemer og resourcekrævende pædagogiske konsekvenser i den eksisterende struktur. Der er måske for enkeltfagskurserne nogle organisatoriske forudsætninger omkring holdtildeling og eksamensrammer som

kunne være langt bedre, men er der nogen der arbejder på at gøre noget ved det?!

Og så er der det vigtigste, som kræver en langsigtet arbejdsproces: En stor del af deltagerne har indstillet sig på at voksenundervisning er en konsumvare, som er færdiglavet, og blot skal indtages. Og en anden stor del føler at de skal i skole, og forventer at et fag er et fag, og at et undervisnings-/eksamensniveau er noget vældig veldefineret og afpasset, som man må acceptere. Det er forventninger/holdninger som man ikke bare kan overse – men som den eksisterende organisation af voksenundervisningen blot forstærker og cementerer.

Det er ganske nonchalant at smide den slags løsninger på bordet og kalde dem overkommelige. Men det er de jo faktisk hvis man prioriterede dem tilstrækkelig højt. Og jeg kan ikke forestille mig at lærere og ledere indenfor voksenundervisningen mener at det ikke ville være umagen værd at få en mere helstøbt undervisningssituation. Jeg tror bare at man sidder fast i en struktur og er lige så afmægtige som alle andre er i deres hverdag. Hvad med at vise at folkeoplyserne kan gøre noget ved deres egen situation?

4.7 Lærers rolle

Det er en programmatisk hensigt i opbygningen af dette afsnit at læreren som det handlende, suveræne – og derfor begrebsmæssigt usynlige – subjekt for den pædagogiske proces skulle undgås. Ikke desto mindre er lærerne dem som skal initiere og lede denne proces. Det er symptomatisk for denne situation at der nu er formuleret en masse krav, og ikke mange løsninger: der er sikkert endnu en og anden læser med som vil sige: Ja, det er meget godt. Men hvordan... – og ønsker at det også stod her. I stedet er der en tom rubrik hvor der står *tænk selv*.

Således også her. Jeg har i kap. 3 beskrevet nogle erfaringer med lærerroller i en ganske bestemt sammenhæng, nemlig et akademiker/arbejder-samarbejde i en fagforeningsregi. Her er det åbenbart at etableringen af situationen som kommunikationssituation er et selvstændigt problem. Det kræver (gensidig) tillid og der er en historisk velbegrunder skepsis

overfor akademikere i almindelighed. Etableringen gik via den *ekspertrolle* som så at sige udgør den mystificerede position opfattelse af akademikeren. Vi ydede ekspertbistand uden betingelser, indsamling af oplysninger, organisatorisk hjælp med referatskrivning osv. Samtidig lå der fra begge parter side et ønske om en *kammerat*-relation, og en bevidsthed om vanskeligheden ved at opnå den. Til denne dobbeltheds svarer på den ene side *instrumentaliseringen* af læreprocessen, viden er en genstand man kan bruge, og på den anden side efterhånden den åbne selvaflarende diskussion, som er sammenfaldende med den primære faglige proces, som læreprocessen var en del af. Denne dobbelthed, og bevidstheden om den, var i første omgang temmelig lammende for os – jeg synes ikke vi var gode lærere i begyndelsen, læreprocessen levede kun op til den tilegnelse af viden på egne præmisser som jeg her har beskrevet på meget formel måde – det var ikke en erfaringsproces, det var overlevering af nogle videnselementer som kan inddrages i en erfaringsproces, og denne viden blev ikke (i første omgang) omsat til en alternativ viden-struktur der afspejler bryggeriarbejdernes erfaring.

På basis af denne ekspertbistand og dens gode rygter, og et langvarigt samarbejde med de faglige organisationer, har vi kunnet nærme os en lærerrolle som er mere konfliktorientet. I det omfang man anskuer de objektive konfliktråder, som var undervisningens udgangspunkt, og bryggeriarbejdernes erfaring af dem som er fastholdt i hverdagsbevidsthedens opsplittninger, i rationaliseringer og forsvarsmekanismer – er undervisningen både nærgående overfor den faglige konsensus, og en personlig, tillidskrævende sag. Først efterhånden som vi fik mod til at bryde den rollefastlæggelse som lå i udgangspunktet, og gå ind i en åben og mere dybtgående diskussion, begyndte der at ske noget med undervisningen, og vi blev gode lærere.

Det er klart at den faktiske ekspertviden på den ene side er en basis for situationen, på den anden side er det en viden om den reelle situation som bryggeriarbejderne står i, som de er nødt til *selv at overtage* for at gøre deres egen erfaring og sætte sig i stand til selv at producere handlingsalternativer. Det er denne proces som er kommet et stykke vej gennem det senere teknologioplysningsarbejde og gennem udbygningen af det

selvorganiserede arbejdsmiljøarbejde. Det er også klart at der er grænser for hvor langt denne proces går – vi er stadig som akademikere eksperter, med en faglig viden og en separat form for erfaringsdannelse, og bryggeriarbejderne har nok udvidet deres indsigt i teknologiudvikling og arbejdsmiljø, og sammenhængen mellem teknologi- og samfundsudvikling – men de har dog langt fra udviklet konkrete løsninger på de samfundsmæssige, produktionsstrategiske endelige produktionstekniske spørgsmål. Der vil – og må – stadig være arbejdsdeling, hvor nogle tager sig af specialist-viden osv – det afgørende er om det bliver muligt at udvikle og formidle en »specialist-viden« som er struktureret ud fra »almindelige menneskers«, i dette tilfælde bryggeriarbejdernes subjektive erfaring. For lærerrollen handler dette om en objektiv *afvikling af ekspertrollens magtmonopol*, og om subjektivt at få *bevægelse i modsætningen* mellem at være *ekspert* og at ville være *kammerat*.

For mig er det en masse konkrete erfaringer med betingelsen for at få læreprocesser til at fungere uden at kunne forlade sig på institutionelle og professionelle sikkerhedsnet. Men det er også et sindbillede på en samfundsmæssig problemstilling omkring videnskab og videns rolle, og omkring afvikling af et magtmonopol og »erfaringsstyveri«, vi som voksenundervisere må være specielt forpligtet på.

Lærerarbejdets modsætninger

Det lækre og det belastende ved lærerarbejdet ligger i at det er noget man er med hele sin person¹⁸. Det er derfor læreres forsvarsreaktioner er så stærke, f.eks. kravet om en pædagogisk kogeboek. Mens undervisningens deltagere som regel har deres primære livssammenhæng udenfor – arbejde, familie, venskaber – så er undervisningen for lærere arbejde og ofte stærkt sammenvævet med familie og venskaber – det er et lønarbejde som kræver hele ens person.

Det objektive modsætningsforhold mellem undervisning som specialiseret funktion i et moderne samfund, og undervisning som samvær og mellemmenneskelig kommunikation får sit tilspidsede udtryk i lærerens person. Deltagerne kan trække sig lidt tilbage, eller kan gøre undervisningsdeltage-

sen til deres livsprojekt i perioder. Læreren kan ikke trække sig tilbage uden at det får stærke konsekvenser for undervisningen. Selvom det også er en del af mine og andres pædagogiske moderniseringstanker at undervisningen skal organiseres så den bliver mere selvkørende, så mener i hvert fald jeg at det vil være destruktivt hvis læreren forsøger at *forsvinde som person*. Til gengæld kan det muligvis være svært at få læreren frem som person – både af ydre grunde i de organisatoriske rammer, og af psykologiske grunde hos både lærere og deltagere. Lad os se lidt på det sociale niveau først. Læreren er altid en del af den institution eller organisation som undervisningen foregår i – og derfor er denne side af sagen uendelig forskellig indenfor voksenundervisnings områder. Der hvor der er tale om offentligt organiseret undervisning er læreren også statsmagtsrepræsentant – skal f.eks. kontrollere deltagerne, passe på statens/kommunens/skolens penge, skal afholde eksamen og bedømme plus en række mindre ting som sætter læreren i rollen som statsmagts forlængede arm – samtidig med at han/hun skal være i et personligt samspil og samvær med deltagerne. Altsammen indenfor rammerne af hvad der for os selv trods alt er et lønarbejde. Lærere har gennem tiden afskærmet sig på forskellig vis overfor denne umulighed: *Kaldsbevidstheden* var både en beskyttelse mod statsmagts mere vilkårlige luner, og mod kravet om menneskelig nærhed. Autoritære og objektiverende *elevbilleder* beskytter til den side. *Professionaliseringen* beskytter os ved at forsøge at lægge arbejdet og dets modsigelser udenfor vores person. Den måde diskussionen om *lønarbejderbevidsthed* bliver ført i lærerkredse antyder at der snarere er tale om en forsvarsreaktion, end en klarere bevidsthed om samfundets indretning. Der er nødvendige og rationelle elementer i disse forsvarsreaktioner. Institutionsbevidstheden og den professionelle eller kollegiale kollektivisering af erfaringer er et absolut nødvendigt led i lærernes funktion. Det er eksempelvis nogle af de positive sider af den stærkere institutionalisering som er sket indenfor enkeltfagsundervisningen.

I andre dele af voksenundervisningen er situationen en helt anden, fordi den umiddelbare organisatoriske ramme er hel- eller halvprivate organisationer, og herunder tildels idé- eller interessebestemte organisationer. Også her er læreren

en del af sin organisation, og også her betyder det mulige modsætninger. De vil typisk mere være af politisk art, men efterhånden som bureaukratiseringen og masseproduktionen har udviklet sig har de såmænd også meget lighed med dem vi finder i de offentlige institutioner. Men nogle af de politiske og kulturelle modsætninger er ganske vigtige, fordi de også drejer sig om de pågældende organisations evne og vilje til at opøge disse politisk-kulturelle tendenser blandt de potentielle lærergrupper, af politisk-kulturelle såvel som sociale forandringer i deltagergrupperne. De store bataljer omkring højskolernes ledelse omkring 1970 handlede om det, og holdningen til et ændret elevgrundlag har bestandigt optaget højskolernes lærere, selvom forholdet måske er mindre skismatisk nu end tidligere. De socialdemokratiske organisationers forhold til lærere der ikke er partimedlemmer, eller som måske klart står til venstre er et løbende drama, som sætter folk i loyalitetskonflikter, og lægger sig ind over dele af voksenundervisningen som undertiden positiv, men oftere negativ politisk konflikt.

Men hvad der måske kan være lige så vigtig som denne overvejende organisatorisk-institutionelle ballast, som voksenunderviseren på forhånd må bære rundt på, er at læreren også som regel repræsenterer en eller anden form for fag eller profession udenfor undervisningen. En stor del af voksenunderviserne repræsenterer en akademisk fagtradition, evt. formidlet via skolefagstraditionen. En anden stor del repræsenterer hvad vi kunne kalde de praktisk-håndværksmæssige fag. Og en tredje stor del repræsenterer en blandet landhandel, hvoriblandt en række kunstneriske, kreative, kropslige osv. Det er også en modsætning i lærerarbejdet at være i denne forstand professionel (fagrepræsentant) og pædagog, der indgår i et *socialt og menneskeligt samvær*. Også til denne modsætning findes der veludviklede forsvarsreaktioner, hvor den vigtigste vel er den at man undsiger sig den pædagogiske opgave som består i det organisatoriske, socialpædagogiske og deltagerorienterede, og insisterer på en (forkert) indlærings teori som siger at det altid er den bedste formidling hvis en dygtig fagmand siger/viser/gør tingene for eleverne.

Ekspert og autoritet

I dette kapitals første del prøvede jeg på indenfor nogle store voksenundervisningsområder at vise hvordan samfundsmæssige modsætninger gennemstrukturerer indholdets objektive funktion – at det at reproducere kulturen ikke er en modsætningsfri størrelse. Derfor er det at være repræsentant for denne kultur, eller dele af den, det heller ikke. Lærere må som fagrepræsentanter i den ene eller anden forstand forholde sig mere eller mindre kritisk og reflekterende til deres eget fag. Det er en del af deres lærerfunktion at gøre disse modsætninger i fagene synlige for deltagerne, og gøre det muligt for deltagerne at forbinde nogle af deres problemer og perspektiver med alternative erkendelses- eller handlingsredskaber. Hvordan man opfatter sit fag eller sin viden i denne forstand er naturligvis et politisk og individuelt spørgsmål, som også må afhænge af faget og af karakteren af undervisningen. Men den glade kobbersmed der med entusiasme lærer deltagerne værdien af og finesserne i sit håndværk er egentlig dårligt kvalificeret som lærer. Det samme gælder en tilsvarende datalog eller afspændingspædagog. De er dog *muligvis* bedre end dem der bare er uengagerede, og også bedre end dem der slet ikke er gode til faget. For medmindre de er vældig gode til at organisere deltagerne eget arbejde, og formidle at deltagerne ad anden vej konfronteres med de erkendelsesmuligheder og handlemuligheder som er kulturelt akkumulerede så bliver der ikke noget modspil til deltagerne allerede af hverdagslivet formede bevidsthed og handlingsrutiner, og så fungerer undervisningen egentlig bare som duplication af denne umiddelbare hverdags praksis og bevidsthed.

Det er det objektive grundlag for en modsætning i lærerrollen mellem at vedstå sig sin »ekspert«- eller fagmandsstatus, og at stille sig på deltagerens side som nysgerrig, studerende, eksperimenterende overfor den. At repræsentere akkumulerede kulturprodukter, eller deltage i kulturel tilegnelse/produktion. At denne modsætning i de fleste tilfælde indenfor voksenundervisningen samtidig udgør en klassemæssig eller social forskel gør den kun ekstra vigtig.

Men den pædagogiske proces kræver også modspil på en række andre niveauer: Det afgørende i at det er en kommuni-

kation, et socialt samvær, ligger lige så meget eller mere på andre niveauer end det specifikt faglige. Her har deltagerne lige så vel krav på at møde modspil til deres holdninger, forholdme og følelser, og læreren er central for det i dobbelt forstand: Han/hun skal organisere deltagerens proces med hinanden – det er måske det vigtigste! – og han/hun skal som person selv være en del af modspillet.

Dermed er vi ovre ved de psykologiske strukturer af lærerrollen. Ligesom en skolemæssig organisering af undervisningen producerer en eleverfaring og forventning hos deltagerne, reproducerer det også en lærerrolleerfaring. Og det sker hos begge parter: Læreren kan have lige så store subjektive konflikter med at gennemføre en ny undervisningsform med en ny lærerrolle som deltagerne. Men det som gør lærerrolleproblemet så intrikat psykologisk set er igen det med det personlige i samværet.

Deltagerne møder til en undervisning med behov til læreren som ikke *kun* er bestemt af deres »skolelærerbillede«, men som bag dette er bestemt af en række livshistorisk formede forventninger og krav til hvad vi kan kalde »voksenrelationer«. Når en stor del af de følelsesmæssige behov, krav om retningslinjer og støtte, ønske om kontakt osv. rettes mod læreren så er det ikke kun fordi læreren formodes at være faglig autoritet, den klogeste osv. men fordi det er almene autoritetsrelationer som overføres til læreren som »voksenrolleindehaver«. At deltageren selv er voksen, måske både ældre og mere moden end underviseren, og at den alders- og modenhedsbestemte autoritet er erstattet af en faglig eller institutionel gør kun det hele endnu mere uigennemskueligt for alle parter i situationen. Det gør at en forholdsvis enkeltommelfingerregel som den at nedbryde autoritet og autoritære relationer, og være menneske som andre, kompliceres ganske meget. For hvornår er der tale om en saglig realistisk autoritet – som jeg ikke mener læreren kan eller skal lægge fra sig – og hvornår er der tale om overførselsbehov som ikke behøver at være bevidst for hverken lærer eller deltager. Jeg har allerede tidligere været inde på grænsedragningen mellem undervisning og terapi, fordi jeg ved at den for mange lærere i voksenundervisningen er påtrængende. Men jeg mener også her at det er en nødvendig del af lærerrollen at

forsøge at blive klar over, og synliggøre for deltagerne som søger autoritære eller andre følelsesmæssige bindinger, at der kan være tale om overførselsenergi fra deres øvrige liv eller fra deres tidligere liv – uden at gå ind i en bearbejdning af disse livshistoriske prægninger af deltagerens psyke udover det som netop ligger i voksen-til-voksen-samværet. Men jeg er da godt klar over at det i praksis både er svært at finde definitionen på det, og vel også at balancere mellem denne afgrænsning og en pædagogisk og menneskeligt uheldig *afvisning*.

Det bliver altså ikke mindre kompliceret af at lærerrollen også for læreren rummer en række (ubevidste) overføringer af livshistoriske erfaringer, og at så stor en del af lærerens subjektive erfaring og handlingsmulighed er bundet i lærerrollen. Ligesom deltagerne kan overføre livshistoriske voksenrelationer kan læreren det jo også. Det kan være af samme type – omend måske knap samme intensitet – som de overføringer vi gør til vores forældreadfærd og -følelser i forhold til vores egne børn. De kan også være formidlet indirekte gennem lærernes tidligere overføringer til deres egne lærere. De indgår da i dannelsen af deres indre billede af en lærer, der som indrepsykisk instans indgår i reguleringen af den nuværende lærers opfattelse af sig selv og sine mulige lærerroller. Men det kan også være knyttet til den faglige socialisering, som læreren i mellemtiden har gennemgået, og hvor der også ligger socialisationsstrukturer med overføringer fra den tidligere livshistorie. Måden at være faglig på, opfattelsen af faget som i sig selv værdifuldt indhold som skal tilegnes, perfektionisme i sin egen faglighed, ambitionsniveauet, fleksibilitet overfor andres opfattelse og vurdering, osv. kan bedst forstås som livshistoriske prægninger af denne socialisering, omend naturligvis sociale og kulturelle rammefaktorer omkring den enkelte fag, uddannelse, fagets status i den nuværende undervisning osv. spiller en stor rolle også.

Hvad kan man gøre ved det? – Selvindsig, naturligvis. Men det er jo ikke et spørgsmål om viden, men om ens egen subjektive erfaring og handlemuligheder – og dermed noget der er indsyttet i på den ene side ens egen psykiske husholding og på den anden side lærerarbejds modsigelser i almindelighed. I hvert fald kan man gøre sig klart at disse livshi-

storiske, psykiske niveauer spiller med i ens egen måde at tackle lærerarbejds modsigelser. Om man kan gøre mere er et stykke ad vejen et spørgsmål om kollektiv strategiudvikling, udvikling af undervisningen som sådan og til syvende og sidst er vores subjektive udvikling som lærere jo bundet sammen med en generel udvikling af den samfundsmæssige erfaringsdannelse og undervisningens plads i den.

Derfor er det at være lærer så forbandet politisk, og dette danner også den elegante overgang til et slutkapitel om uto-pien og dens konkretisering.