

## Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring

Olesen, Henning Salling

*Publication date:*  
1985

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

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

### General rights

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

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

### Take down policy

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

# Kapitel 5

## Utopiens konkretisering

kollektive selvreguleringstrukturer og de subjektive forudsætninger for en frihedsorienteret socialisme. Dette sidste lille kapitel skal bruges til at antyde hvor *jeg* ser disse muligheder, og hvilke former *jeg* tror de kan bevæge sig i og hvordan voksenaluddannelsen kan bidrage til deres realisering.

## 5.1 Fritid og frigørelse

Undertiden synes den stærke bevidsthed om at det kapitalistiske samfund står i en række uoverskuelige modsætninger at blive »for meget«. Den politiske fantasi griber flugten: Lad så da kejseren få hvad kejserens er – vi skal lave uddannelse til ny teknologi, acceptere lønarbejdet som meningsløst, sikre ny vækst gennem et teknologispring – og så skal Gud også have hvad Guds er: Arbejdsfordeling, udvikling af nye fritidskulturelle udfoldelsesmuligheder, et lykkeligt liv på deltid.

Jeg vil gerne sige lidt om hvorfor *jeg* mener det er at gribe flugten når »fritidssamfundet« opmales som utopi.

Men først skal vi måske gøre os klart hvorfor vi griber flugten. Det har for mig at se to grunde: Den ene er at det som står på spil i den kapitalistiske krise også er nogle frigørelsesforestillinger, som har spillet en umådelig historisk rolle: Troen på fremskridtet og på at teknik og naturbeherskelse på kapitalismens betingelser kunne sikre det daglige udkomme, social tryghed og et kvalitativt godt liv. Den har været afgørende for arbejderklassen og ikke mindst for arbejderbevægelsen siden en gang i det forrige århundrede, og syntes i vort århundrede at blive til virkelighed: Først den elementære eksistenssikring, så social tryghed, efter krigen velstand.<sup>1</sup> Den har fået to knæk som den nok aldrig forvinder: Først da man fandt ud af at der nærmest var en modstrid mellem velstand og et kvalitativt godt liv. Det gav et begyndende oprør mod »materialismen« på det ideologiske plan, og det gav oprøret mod akkordræs og arbejdsmiljøbelastningerne på det konkrete plan. Det andet knæk fik denne tro da arbejdsløsheden efterhånden viste sig ikke at være oliesheikernes værk, men kvitteringen for produktivitetsudviklingen og den lange økonomiske opgang siden 1950, for fremskridtet i vores levetid.

Troen på dette fremskridt har naturligvis også været ind-

I dagligsproget er erfaring en død ting. Den er gjort, den står fast, den er i overensstemmelse med realiteterne, man ved hvor man har den. Hver har sin, og de kan udveksles, sammenlignes og lægges sammen.

Det erfaringsbegreb som er anvendt i denne bog er et andet. Erfaring er en levende proces, den er altid undervejs, den kan lave om på sig selv, den er kritisk overfor »realiteterne«. Ingen kan gøre sin egen erfaring, erfaring er en social proces. Erfaring er viden om det som er, men også fantasi, en erkendelse af virkeligheden sådan som den kan blive, hvis den begriber sin egen mulighed. Erfaringen strækker sig frem mod denne mulighed og når den hvis den bliver gjort i fællesskab.

Erfaring producerer en utopi. – Utopien er den erfarede mulighed. En utopi er i dagligsproget en u-mulighed, et fata morgana, som ikke vil kunne blive virkeligt og vi mangler ord for det »mulige«, ikke eksisterende, men subjektivt udkastede. Det siger noget om dagligsprogets binding til en virkelighed der forlængst har overvældet os alle. Ligesom betydningen af subjektiv og objektiv, så det subjektive er blevet det vilkårlige, tilfældige – mens det objektive er blevet det egentligt uforanderlige og sikre, den virkelighed vi *ikke* kan gøre til genstand for andet end iagttagelse og accept. Deri spejler dagligsproget jo en realitet. Men erkendelsen af virkelighedens blokerende og begrænsende styrke, og kritikken af pædagogiske illusioner rummer naturligvis også en forestilling om at det kan blive anderledes.

Virkeligheden er knugende og det blokerer i sig selv erfaringen af den. Men erkendelsen af denne blokerende styrke og kritikken af pædagogiske og politiske illusioner rummer naturligvis også en forestilling om at det kan blive anderledes: At der i disse blokeringer og modsætninger ligger muligheden for udvikling af udfoldede demokratiske fællesskaber,

bygget i de nye mellemag: Det er i kraft af den vi er her, og vi har hverken livshistorisk eller som gruppe erfaring for andet end at det kunne lade sig gøre at fortsætte dette fremskridt. Vi har ganske vist ofte haft et modsetningsfuldt og fremmedgjort forhold til teknik og materiel produktion, men stølet på at andre stod for det.

Den anden grund til at den politiske fantasi griber flugten er den politiske afmagt, som er det eneste som virkelig anskueligt forbinder progressive strømninger i arbejderbevægelsen og i mellemagene med hinanden, og med den brede befolkning som aldrig for alvor har oplevet andet end afmagt.

Det er en afmagt som er direkte forbundet med den kapitalistiske krise: Dens hovedproblem er arbejdsløsheden, og de problemer og udhulingskræfter denne iværksætter i forhold til de resultater det sociale fremskridt har nået: Tryghed og elementær reproduktion. Og arbejdsløsheden er også dens mest umiddelbare årsag: Så længe arbejdsløsheden svinger sin svøbe, er alle sociale kræfter bundet i dette problem – både på psykisk og organisatorisk plan – og det er den store samfundspolitiske joker der kan bruges til lidt af hvert.

### *Fritidssamfundet*

Arbejdsfordeling og fritidskultur går hånd i hånd. Det ligner et Columbusæg, og er det faktisk også livshistorisk for en masse mennesker. Den flugt som utopien om fritidssamfundet udgør, er en flugt *fremad* for store grupper af almindelige mennesker, for hvem det faktisk er en almengørelse af det bedste ved lønarbejdet, nemlig fritiden. Alligevel er det den politiske fantasiflugt. I dobbelt forstand: Det er politisk afkald på den fantasi at også arbejdet må være en del af utopien, og det er fri fantasi i den lidt mere dagligsproglige betydning at det ikke kan lade sig gøre at realisere det fritidssamfund som utopien foregøgler hvis man virkelig fortsat skal give kejseren hvad kejserens er: Der skal ikke flyttes hegnpæle, der skal piloteres helt om. Kapitalismen har ganske vist bragt os fritiden som strukturelt træk, og dermed også som civilisationseffekt haft en enorm behovsudvikling. Historisk er det fritidskulturelle udgangspunkt for utopien om et fritidssamfund muliggjort af den kapitalistiske produktivtetsudvikling.

Men pointen i kapitalismen er ikke udvikling af behovene, selv om det følger med. Den konkrete historiske behovsudviklings kaotiske blanding af menneskeligt berigende og menneskeligt fattiggørende behov hænger nøje sammen med at konsum og reproduktion er formet af andre hensyn. Produktiviteten udvikles heller ikke for at frigøre tid, men for at sikre indsamling af tid. Kapital er opsamlet arbejde eller tid.

Når en del forestillinger om »fritidssamfundet« baserer sig på at det ikke bliver nødvendigt at arbejde særlig meget i fremtiden, fordi vores (ægte) behov snart kan dækkes af en ubetydelig produktiv arbejdsindsats, så er det altså fordi man ser bort fra et grundtræk ved et kapitalistisk samfund. Det er også det der betinger André Gorz' omdefinering af klasseforholdene så de produktive arbejdere og det produktive arbejde bliver uden større betydning, mens det er mellemagene og det uproduktive arbejde som er afgørende.<sup>2</sup>

At man har set bort fra dette grundtræk kan måske blandt andet ses i lyset af den lange relativt krisefri opgangsperiode i den kapitalistiske økonomi som fylder det meste af nulevende voksnes livserfaring. Til gengæld turde det være tydeligt at den nuværende verdenskriser ikke er et spørgsmål om tilpasning til nye energipriser.

Fritidssamfundet som utopi viderefører den forestilling at arbejde er et *middel* til at financiere fritiden, mens frigørelse, menneskelige livsvilkår, er noget som udmøntes i fritiden i form af konsum. Arbejdet skal ikke i sig selv frigøres. Det er et tankemønster som for den enkelte afspejler lønarbejdets vilkår. Frigørelsens mulighed ligger følger i en kvantitativ ændring af forholdet mellem arbejde og fritid.

»Fritidssamfundet« er en *borgerlig* frigørelsesforestilling – fordi den ikke forholder sig til den kapitalistiske organisering af den samfundsmæssige produktion og reproduktion – og fordi den ikke anfægter lønarbejdets strukturer af vores liv i to hovedsæfter.

En socialistisk frigørelsesforestilling må dreje sig om *kvaliteten* af det liv vi lever både når vi arbejder og når vi laver noget andet – eller mere præcist: Hvordan både nødvendige og helt overflødige aktiviteter kan integreres i et godt og selvreguleret liv.

Jeg ville egentlig gå nærmere ind på arbejdsbegrebets binding til lønarbejdet som form, men det ville række for vidt.

Men for at anskueliggøre problemets grundlæggende karakter, vil jeg fremdrage et berømt Marx-citat, hvor han siger noget om sin utopi om frihed, fritid og arbejde.

Frihedens rige begynder i virkeligheden først dér, hvor det arbejde (das Arbeiten), der er bestemt af nød og ydre formålstjenlighed, ophører; det ligger altså ifølge sagens natur uden for den egentlige materielle produktions sfære. Ligesom det primitive menneske må kæmpe med naturen for at tilfredsstille sine behov, opretholde og reproducere sit liv, sådan må også det civiliserede menneske gøre det, i alle samfundsformer og under alle mulige produktionsmåder. Med menneskets udvikling udvides dette naturnødvendighedens rige, fordi behovene øges, men tillige udvides de produktivkræfter, der tilfredsstiller disse behov. Friheden på dette område kan kun bestå i, at det kollektivt arbejdende (vergesellschaftete) menneske, de associerede producenter, regulerer dette deres stofskifte med naturen rationelt, at de bringer det under deres fælles kontrol i stedet for at beherskes af det som af en blind magt; at de fuldbyrder det med det mindst mulige energiforbrug og under betingelser, der er deres menneskelige natur mest værdige og adækvate. Men det vedbliver altid at være et nødvendighedens rige. Uden for dette begynder den menneskelige energiudvikling, der har sit mål i sig selv (sich als Selbstzweck gilt), frihedens sande rige, som imidlertid kun kan blomstre op med hint nødvendighedens rige som sin basis. Afkortning af arbejdsdagen er grundbetingelsen.

(K. Marx: *Kapitalen* III, 4, s. 1055-56).

Også Marx' frigørelsesforestilling handler primært om den *kvantitative* reduktion af arbejdet. Også han fastholder skellet mellem arbejde og fritid, og en forskellig opfattelse af hvad frihed indebærer i disse to sfærer: Arbejdets frihed består vidtgående i *rationalitet*, hensigtsmæssighed. Men han peger også på at arbejdet skal bringes under vores samfundsmaessige kontrol -- (>de associerede producenters -- fælles kontrol«

betyder ikke uden videre statens!) -- Og arbejdet skal udføres under den *værdigste* og mest hensigtsmæssige måde i forhold til menneskene selv -- der skal altså stilles kvalitetskrav til arbejdet selv. Men den sande frihed er for Marx det som man måske kunne kalde aktiviteter for deres egen skyld, leg.

Man kan sige at Marx' forestillinger om frihedens konkrete form tager sit udgangspunkt i det tidlige kapitalistiske samfund: Den bygger i høj grad på naturbeherskelsen, den rationelle produktion, og ser den som betingelsen for et frihedens rige med en *anden* ratio, aktiviteten som kun er for sin egen skyld. Det er i virkeligheden den der ligger bag arbejderbevægelsens frigørelsesforestillinger lige til idag, som har haft sin extreme udartning i »økonomisk vækst/teknisk udvikling« for enhver pris. Men som nu står til diskussion.

Den frigørelsesforestilling som retter sig mod »fritidssamfundet« har den udfoldede kapitalisme som forudsætning -- hvor arbejdet ikke længere fylder så meget i livet som før, mens fritiden eksisterer som et reelt udfoldelsesrum. Forestillingen om fri, alsidig og kreativ menneskelig udfoldelse er begyndt at få kød og blod i fritidsaktiviteterne. En del af »fritidssamfundsutopiens« erfaringsbasis ligger også i den historisk specielle mellemagserfaring, som hører efterkrigstiden til, at det er muligt at forene arbejdets indhold og personlig kreativ virksomhed under en fælles subjektiv intention.

På en måde er det to frigørelsesforestillinger som repræsenterer hver sit *historiske* trin i kapitalismens udvikling.

Selvom jeg har kritiseret begrænsningerne i den fritidsorienterede utopi, er det indlysende at en frihedsorienteret socialistisk utopi må bygge på meget af det samme råmateriale, de samme drømme, som tematiseres i »fritidssamfundet«. Fritiden er for os alle, men måske især for arbejderklassen det sociale rum hvor vi har haft lejlighed til at afprøve og udvikle forestillinger om et godt liv, at danne os positive og konkrete forestillinger om utopien.

Vejen mod et fritidssamfund stemmer på mange måder overens med de ønsker vi kan have for voksenundervisningens rolle i fremtidens samfund og den udviklingstendens vi har set. Den forøgede fritid og den kulturelle frisættelse har betydet en kvantitativ og kvalitativ tilvækst i de kulturelle

aktiviteter, som voksenundervisningen indgår i – både den direkte aftenskoleundervisning men også lokalpolitik, græsrødsbevægelser, beboeraktiviteter, »kropskultur«, i bred forstand, fritidsaktiviteter også i de ikke-kommercielle sammenhænge – og såmænd også kulturelle arrangementer i mere traditionel finkulturel betydning – det er altså sammen aktiviteter hvor undervisning og læring indgår i nær forbindelse med fritidsaktiviteten.

### *Fritidskultur og reproduktionskrise*

Arbejdsløsheden har – i takt med erkendelsen af at den ikke var forbigående, og i takt med at store grupper af arbejdsløse er begyndt at udnytte den sociale marginalisering offensivt, som det frirum det også er (man skal ikke overdrive det) – betydet at visse sider af fritidskulturen har fået et enormt spark fremad. Og det er netop de lidt mere aktive, krævende og skabende aktiviteter som har haft mest gavn af det overskud som har ligget hos arbejdsløse til at hæve fritidsaktiviteten op over dens rekreative funktion som f.eks. i græsrodsbevægelser, fritidsundervisning m.v. Men også bestræbelserne på at forbinde daghøjskoleaktiviteterne for ledige med forskellige typer af mødesteds/væresteds-modeller, hvor undervisningsaktiviteten bredes ud til et organiseret men åbent socialt samvær har åbnet en ny form for fritidskulturel offensiv. Og den kan måske være særlig vigtig fordi den organiserer mennesker som ikke typisk ville være at finde i kollektive fritidskulturelle sammenhænge ellers.

Poul Erik Tindbæk har klare og mest sammenfattende formuleret denne vision, hvor fritidsundervisningen er en vigtig del af en fritidskultur i bredere forstand, og hvor fritidskulturen forstås offensivt som et svar på både frisættelsen af arbejdskraft og som svar på tendensen til udhuling af traditionelle sociale fællesskaber. Hans bog *Folkeoplysning og forandring* er i sin pædagogiske og politiske grundholdning meget lig nærværende, og hans mere konkrete udmøntning af overvejelserne i konstruktive strategier for fritidsundervisningen og lokalsamfundsaktiviteter kan jeg kun tilslutte mig.<sup>3</sup>

Men det er jo ikke hele sandheden om fritiden. Hvordan har den såkaldte fritid det i dag? Fritiden er i sin konkrete form direkte bundet til og præget af arbejdet, fra den hovedpine og det stress man tager med hjem til påvirkningen af de formers fantasi og aktivitet tager. Ja endda i fritidens form af »noget helt andet« er frihedsforestillingen negativt aftryk af arbejdet – hvadenten det betyder at man ligger helt flad eller at man netop farer omkring på eventyr.

Samfundets krise er ikke kun knyttet til arbejdet og til den økonomiske reproduktion. Den rækker langt videre. En del af de træk i udviklingen som jeg har beskrevet i hurtigt ridt i kap. 2 skulle være tilstrækkeligt til at anskueliggøre det. Efterkrigstidens gennemindustrialisering af det danske samfund har også betydet radikale ændringer i vores øvrige sociale liv: Den samfundsmæssige gennemstrukturering af vores »privatliv« og reproduktion, opløsningen af tidligere sociale fællesskaber, den »indre kolonisation« m.m.

Vi er blevet rigere, både materielt og kulturelt. Men der er meget der tyder på at de muligheder som den materielle rigdom, og nedbringelsen af den tid det tager at producere fornødenheder, har givet – at disse muligheder er blevet udnyttet rigtig dårligt. Det er ikke kun kulturradikale og venstreorienterede som er bekymret over »udviklingen«. Den folkeligt meget udbredte miljøbevidsthed, tvivlen på den hurtige vækstsvigninger, oprøret mod akkordarbejde og tempoopskurning i slutningen af 60'erne og begyndelsen af 70'erne er udtryk for almindelige menneskers tvivl. Dem som måske umiddelbart har haft de mest forandrede livsvilkår – og herunder den største forbedring i materielle levevilkår, er også skuffede over resultaterne af efterkrigstidens store spring fremad.

Alt dette rejser spørgsmålet om fremtiden ikke især er den at vi er på vej ind i en *reproduktionskrise*: Et sammenbrud i de funktioner som sætter os i stand til at fungere som mennesker, som gør at vi kan gå rundt og få sammenhæng i vores tilværelse, få de små børn til at (for)blive rigtige mennesker osv. Om ikke forestillingen om en frigørelse af tid og ressourcer, som gør det muligt at forøge konsumen i udvidet og kvalitativt anderledes form, nemlig »fritidssamfundet«, er en illusion – og vi i stedet står i en situation hvor der virkelig

skal bruges energi, omtanke og sociale reformer på at sørge for at vi overhovedet kan fungere helt elementært?

Voksenundervisere og folkeoplysere omgås ofte fritiden med skyklapper på. De ser alt det positive, som de selv er med til. De oplever kun modsætningerne i form af frafald, manglende interesse. De oplever kun den kapitalistiske gennemstruktureret af vores hverdagsliv som ublid konkurrence fra massemedier og underholdningsindustri.

Tindbæks bog er også, synes jeg, lovlig rosenrød på den måde. Skal den aktuelle fritid virkelig blive fri tid, så kræver det et erfaringsarbejde som ikke *kun* er den udfoldelse af lyst og interesse, som ligger i fritidskulturen og fritidsorienteret voksenundervisning. Det drejer sig både om at se *hele* reproduktionssituationen og hele fritiden, med dens modsætninger, og om at se fritidens frigørelse i sammenhæng med *arbejdets*. Der ligger et stykke erfaringsarbejde, hvor voksenundervisning af alle slags har en vigtig funktion, fordi fritidskulturen hele tiden er en form for kritik af arbejdet, og en fantasi om et frit liv for hele mennesket.

Arbejdet, naturbeholdelsen har også sine visioner. En af dem er faktisk »uddannelsessamfundet« hvor den menneskelige kompetenceudvikling spiller en meget stor rolle i hverdagen, og går hånd i hånd med udvikling af højteknologi og med udvikling i arbejdslivet hvor mængden af repetitivt delarbejde og mængden af uselvstændigt, socialt undertrykkende arbejde ligeledes er forsvindende. Denne vision tror jeg har ganske godt fat i visse mellemlagsgrupper indenfor tekniske, merkantile og kreative arbejdsområder. Faktisk foregår der netop for funktionærer og mellemlag en meget omfattende efter- og videreuddannelse som synes at bekræfte forståelse i praksis.

Når jeg alligevel har fundet det mere interessant at forholde mig kritisk til fritidssamfundsforestillingen, og dermed til de voksenundervisningstyper som knytter sig hertil, så har det to grunde.

Den ene er at jeg politisk og sociologisk finder den klassemæssige basis for denne erfaring langt mest interessant. Det er groft sagt arbejderklassen og de dele af mellemlagene som er »reproduktions- og kulturarbejdere«, og det er herunder de meget store dele af befolkningen som er ramt af truslen om

en marginalisering eller fortrængning fra arbejdsmarkedet. De har alle primære erfaringer af subjektiv udfoldelse og autonomi knyttet til de fritidskulturelle aktiviteter i bred forstand. For de marginaliserede eller potentielt marginaliserede er det som samfundsmæssigt set er »fritidskulturen« på vej til at blive den kultur, eller det sociale fællesskab som spiller den største rolle.

Den anden er at forestillingen om fritidssamfund og fritidskultur idag fremtræder som afløseren for eller alternativet til den erfaringsorganiserende sammenhæng som indenfor arbejderklassen har været primær, nemlig fagforeningen og den faglige solidaritet. Det er værd at bemærke at der hvor fritidskulturen gør det allerede har den hentet nogle af sine vigtigste forestillinger om menneskelig og social udfoldelse fra den faglige organisering, nemlig *kollektiviteten* og *solidariteten*.

Men en socialistisk frigørelsesforestilling må omfatte en forestilling om arbejdets frigørelse også, og om en mere positiv forbindelse mellem de to sider af vores liv, end den der består i at trække en klar grænse.

## 5.2. Arbejdets frigørelse

Mere præcist må en socialistisk forestilling om arbejdets frigørelse bevæge sig på to niveauer: En menneskelig udformning af det konkrete arbejde, og menneskets herredømme over den materielle produktion.

Det første er et spørgsmål om at ophæve nogle af kapitalismens *deformeringer*: Ensidigheden i vores arbejde, fremmedgørelsen og arbejdsdelingen. Det andet drejer sig om at udvikle former for *kontrol over produktion og reproduktion* som ikke formidles gennem kapitalen som organisator og markedet som formidlingsform. Forbindelsen mellem de to livssfærer som i forestillingerne om fritidssamfundet holdes skarpt adskilte, – arbejde og reproduktion – har de samme to niveauer: Menneskeligørelsen af arbejdet kan betyde at vi ikke kun bærer stress og hovedpine med hjem fra arbejdet, men en hel og inspireret mand/kvinde. Og den samfundsmæssige kollektive kontrol med produktionen er et spørgsmål om be-

hovens formning af produktionen, i stedet for omvendt. Lidt kort sagt, måske.

Det er betydeligt nemmere at udvikle frigørelsesforestillinger på det første niveau end på det andet. Til gengæld er der grænser for frigørelsen af både arbejdet og fritiden, hvis ikke kapitalforholdet anfægtes.

Det har sine grunde at især visionen om et fritidssamfund har spillet en rolle i forbindelse med voksenundervisning. Det er fordi vi her kan se begyndelsen på utopien konkret, og undervisningen er en vigtig del af den. Jeg har allerede eksemplificeret det tidligere: Oplysningsarbejde og undervisning som er forankret i primære organiseringer af dagliglivet (arbejde og beboelsesområder), oplysningsarbejde og undervisning som er forankret i græsrodsbevægelser og andre primære, demokratiske organisationer, undervisning som for det enkelte individ er led i en større personlig udvikling, et projekt. Fritidskulturelle og lokalsamfundsaktiviteter i bred forstand. Daghøjskoler og lignende som »væresteder«. Det er altsammen ganske konkretiserede forestillinger om en anden måde at leve på som er under udarbejdelse. De findes ikke på samme måde i arbejdet.

Her drejer det sig – snarere end at se undervisning som en del af utopien – om at se undervisningens rolle i forhold til den primære erfaringsproces som producerer utopien. Utopien udspringer af virkeligheden og dens modsigelser, som den erfarede mulighed. Og den realiseres også kun i kraft af erfaringen.

Jeg prøvede tidligere i bogen, i slutningen af kap. 2, at opsummere hvad det egentlig var for faktorer i det moderne hverdagsliv som blokerer vores erfaring af vores virkelighed. Det var oplysningen af erfaringsorganiserende kulturelle fællesskaber, det var den »indre kolonisation« af vores privatliv og indrepsykiske liv, og det var mængden og styrken af »fremmedgjort erfaring« eller »frastjålet erfaring« der i form af viden, kunnen og teknologi står overfor os som noget vi bliver nødt til at tilegne os.

Det dominerende problem i forhold til arbejdslivet er det sidste: At hamle op med den mængde og styrke af frastjålet erfaring som vi står overfor i vores arbejdsliv. Vi følger os overvældet og afmægtige overfor den faglige viden, de kompe-

tencekrav og den teknologi som vælter ind over os. Vi bliver sat i en defensiv position, erfaringsprocessen blokeres, og dermed bliver vi også ude af stand til at forestille os alternativer, både individuelt og kollektivt. Vi har meget forskellige reaktionsmåder på det, og de er i nogen grad systematisk strukturelle. At finde ud af hvordan voksenundervisning kan bidrage til at opløse denne erfaringsblokering er altså en overvejelse i forhold til specifikke grupper af *hvor* blokeringen ligger, *hvilke* erfaringsorganiserende eller potentielt erfaringsorganiserende kollektive sammenhænge de indgår i, og *hvad* undervisningen så kan dreje sig om. Men det som jeg før kaldte: Erfaringen producerer utopien kunne man også udtrykke: Det utopiske perspektiv er det som gør det muligt at løse sig ud af erfaringsblokeringen. Eller: Det bedste forsvar er et angreb, for at sige det mindre fornemt. Jeg kan kun antydningssvis eksemplificere hvordan dette kunne se ud som konkret uddannelsespolitik.

### *Arbejderne og den selvorganiserede produktion*

Arbejdernes erfaring af den eksisterende produktionsmåde har gennem efterkrigstiden været formet af den konkrete ændring i teknologien (teknik, arbejdsproces og arbejdsorganisering), men også fastholdt i lønarbejdet som ramme. 50'ernes og 60'ernes gennemførelse af en traditionel industriel produktion, med Taylorisering af arbejdet og arbejdsintensivering, og med omfattende arbejdskraftflytninger og dequalificering, blev accepteret uden at kny under indtryk af den fulde beskæftigelse og det stigende lønniveau. I slutningen af 60'erne fokuseredes belastnings-erfaringerne dog i oprøret mod akkordræs og tidsstudier. Den tiltagende tvivl om hvorvidt industrialiseringen bragte lykken kombineret med den relative overskudsposition på baggrund af den fulde beskæftigelse er for mig at se baggrunden for at arbejdsmiljø, sikkerhedsproblemer, trivsel osv i de følgende år blev tematiseret, sammen med miljøproblemer osv. Forsøg med selvstyrende grupper og lignende teknologier ændringer har kun haft begrænset interesse fra arbejdernes side: De er blevet vurderet som intensiverings- og disciplineringsmidler.

Idag er bevidstheden om at teknologien kan være en trussel



på den konkrete arbejdsudformning (hvad den også var i 60'erne!) og på beskæftigelsen formentlig stærk, og den indrammes af truslen på brødet – hvis man ikke allerede er blandt de flere hundrede tusinde som er marginaliserede langtidsledige, efterlønsmodtagere, invalidepensionister, tilbagevendte husmødre osv.

Der er imidlertid – trods mange erfaringer med at den nuværende produktionsmåde er uacceptabel på mange niveauer – ikke nogen særlig præcis bevidsthed om hvad det har med kapitalisme at gøre. Og der er ikke ret mange utopiske forestillinger om at arbejdet kunne være anderledes. Når arbejdet i industrien i varierende grad er tayloristisk, kropsnedbrydende, stærkt arbejdsdelt, hierarkisk organiseret, så mener de fleste formentlig at det er »nødvendigt«, eller i hvert fald mest effektivt. Og at det privatkapitalistiske grundlag følgelig også er nødvendigt eller mest effektivt. Antikapitalistiske forestillinger har sjældent karakter af konkrete ideer om en anderledes produktionsstilletælgelse og teknologi hvis man selv havde kontrollen over produktionen.

Jeg tror at en del af forklaringen på denne manglende alternativudvikling ligger i arbejderbevægelsens svigt: Først støttede man aktivt den kapitalistiske industrialiseringsform med helhjertet støtte til arbejdsintensivering og taylorisering – en politik som Metal-forbundet faktisk moderniserer med sin uddannelsespolitik idag – dernæst forsøgte man at udmønte alternativer i et abstrakt ØD-forslag, som var et kapitalstyringsforslag og ikke et alternativ til kapitalismen med perspektiver for den daglige arbejdsituation, arbejdsmiljøet, teknologien.

Bryggeriarbejderne har i højere grad end de fleste andre arbejdergrupper taget kampen op. De har fokuseret den i erfaringen af at teknologien bruges *mod* dem, i stedet for *af* dem. De har imidlertid ikke på noget tidspunkt som gruppe stillet krav om at overtage styringen af produktionen. Ejhel-ler har de formuleret grundlæggende produktionstekniske strategier. De har forholdt sig til arbejdsorganisationen ved at forsvare de betydelige frirum for arbejderkollektivets egen regulering af produktionen, arbejdstilrettelæggelsen og arbejdsfordelingen som kendetegner de konkrete virksomheder. Men først og fremmest fokuseret på beskæftigelsesinteressen.

De har således afvist en alternativ bemandingsstruktur på Fredericia Bryggeri, fordi den også ville muliggøre arbejds-kraftbesparelser.

De fleste af de teknologitaaler der er indgået, og de arbejds-kampe der har været ført omkring teknologigændringer, virksomhedslukninger o.l. har været endnu mere defensive: Koncentreret om at forsvare beskæftigelsen og enkelte arbejdergruppers arbejdsbetingelser. Arbejdsorganisatoriske rum for autonomi er begrænset til enkelte fagligt stærke arbejds-pladser som bryggerierne og de rester af sjakorganisering der findes f.eks. indenfor byggebranchen.

Arbejdernes erfaring af den eksisterende produktionsmådes problemer producerer ikke uden videre modeller for – endelige konkrete forudsætninger for – en organisering af arbejdet som bryder kapitalismens deformation af det, og som har arbejdernes kollektive selvregulering som grundlag. Den producerer snarere en abstrakt fornemmelse af det, og en vis afmagt.

Men grundlæggende er situationen den at modeller for kollektivt selvstyret produktion er et projekt som først skal udvikles<sup>4</sup>.

Jeg mener at bryggeriarbejderne har vist vejen til hvordan et oplysningsarbejde og en faglig aktivitet kan forbinde konkrete problemer i hverdagens arbejdsituation, indsigten i kapitalismens konsekvenser for produktionen, og den konkrete solidariske handlemulighed. De har også erfaret grænser for denne handlemulighed – ganske dyrt både for medlemmerne og organisationerne. Men denne træenighed af umiddelbar erfaring, strukturel orientering og handlemuligheden er afgørende, og bryggeriarbejdernes erfaringer viser også hvordan undervisning og viden kommer ind i denne erfaringsproces.

### 5.3 Kvalificering til selvreguleret produktion

Det er ikke mit ærinde her at diskutere hvilke politiske og faglige mål en kapitalismekritik og -indsigt kan omsættes i, og heller ikke den meget spændende og komplicerede diskussion om forholdet mellem reformer på kapitalstyringen (OD, nationalisering) og på den konkrete produktionsstyring (ID,

medarbejderrepræsentation, selvstyrende produktion). Men uanset hvordan man udmønter noget sådant, så vil en forudsætning ikke bare for »et andet samfund«, men for at arbejderne ser perspektiverne i et andet samfund i sammenhæng med ændrede arbejdsbetingelser være erfaringer med andre måder at producere på, og konkrete kvalifikationer til det.

### *Polyteknisk arbejderuddannelse*

Det drejer sig på den ene side om at overvinde de faktiske begrænsninger som den eksisterende produktion lægger på arbejderne både m.h.t. kunnen og viden – f.eks. den stærkt specialiserede, manuelle arbejds kvalifikation og manglen på ledelses- og planlægnings kvalifikation. – På den anden side drejer det sig om psykisk og holdningsmæssig udvikling, f.eks. om at vinde selvtilid og lyst til at styre sin egen arbejdsproces, og overvinde blokeringer mod dette.

Jeg tror uddannelse kan spille en vigtig rolle i denne sammenhæng. Viden og kvalifikation, og forholdet til viden, er afgørende sider af den deformation af arbejderen, som den kapitalistiske formning af produktionen gennemfører.

Mere konkret kunne jeg tænke mig udvikling af arbejds-kvalificerende uddannelser som ikke er knyttet til den eksisterende arbejdsdeling mellem teknikere og arbejder, til den eksisterende snævre jobafgrænsning og som kvalificerer arbejderne til selv at planlægge og styre produktionen. En sådan uddannelse må være *bredere* i sit fagindhold. Den skal være mere *teknisk grundlæggende* – næppe teoretisk i traditionel forstand, men med vægt på udvikling af *teknisk intelligens*, kendskab til de principper og hensyn der ligger bag teknologiudformning, *basisviden* som gør det muligt selv at finde ud af disse ting, og en *problemløsningsstræning* af mere generel art. Den skal også have et *arbejdsorganisatorisk* og *ledelsesmæssigt* indhold, som giver arbejderne elementære redskaber til at undvære/overtage funktioner som typisk udføres af formænd, driftsledere osv. I kap. 4 har jeg skitseret hvordan en sådan alternativ polyteknisk erhvervskvalificerende arbejderuddannelse *kunne* se ud. Det er ikke en uddannelse til dagens arbejdsfunktioner.

Jeg tror det er vigtigt direkte at tematisere modsætningen

mellem de kvalifikationer som søges udviklet, og de typiske efterspørgsels-ønsker. Virkeligheden er altid med ved bordet. evt. som blokering. Men det drejer sig også om at opridsse perspektivet: Udvikling af en selvstyret produktion.

Skal dette fungere er det afgørende at gennemføre en konkret produktion, så det ikke er »skrivebordsalternativ«. Såfremt denne produktion sker under »ghettoiserede« betingelser – værkstedsskole e.l. – vil den i bedste fald have modelerfaringens funktion, jf. det jeg skrev om den pædagogiske situations eget indre liv i kap. 4. Den vil først og fremmest kunne fungere som teknisk-social model, mens det økonomisk-socialt perspektiv vil være blokeret. Det er en situation som kendes fra ungdomsarbejdsløshedsprojekter. Skal man anskueliggøre også det økonomiske-socialt alternativ må en sådan alternativ kvalificering knyttes sammen med udviklingsprojekter på private eller offentlige virksomheder, der også omfatter reformer af ejer- og ledelsesforhold, eller det må knyttes sammen med støtte til etablering af kooperativ, andelsbaseret eller offentlig produktion i tilknytning til uddannelsen.

Sådanne typer af »polyteknisk arbejderuddannelse« kunne i princippet tænkes indenfor rammerne af de eksisterende erhvervsuddannelser. I realiteten vil det sikkert blive svært. Man kunne også tænke sig at fagbevægelsen eller faglige klubber decentralt tilrettelagde denne type af kvalificering – dvs. forsøgte at følge samme strategi som bryggeriarbejderne, men med sigte på den arbejdstekniske side af kvalificeringen. Nogle steder kunne man sikkert også få virksomheder med i det, fordi kvalifikationsbehov og personalepolitiske hensyn indgår i et indviklet samspil. Man kunne måske endda få støtte af firkløverregeringens lov om erhvervsmæssig efter- og videreuddannelse.

Desuden ville det være helt oplagt at forsøge at lave arbejdsløshedsprojekter som er kombinationer af produktion og uddannelse af denne type som man bl.a. har forsøgt i Vejle Amt (Holdledergruppen, 1981).

Et uddannelsesprogram af denne type måtte gå hånd i hånd med en omformning af teknologien (teknik, arbejdsorganisation, produktionsmetoder), og på sigt naturligvis også en tematisering af spørgsmålet om produkter (art, kvalitet)

hvor en frigørelse af kapitalens styring, også indenfor en markedsøkonomi, ville rejse problemet om hvilke hensyn der skal lægges til grund for udformning af produkterne på en helt ny måde.

Men bare for at starte ved jorden er det vigtigt at gøre sig klart at det er muligt at tænke sig ganske forskellige udformninger af teknologien også selvom man producerer det samme. Teknologi er ikke natur. En tysk industrisociolog viste bare ved at sammenligne parallelle produktioner i Frankrig og Vesttyskland, som producerer indenfor samme verdensmarked og på samme industrialiseringsniveau, betydelige forskelle i teknologi, arbejdskraftanvendelse og kvalifikation<sup>5</sup>. Der er spillerum på en række niveauer, som man må afsøge konkret, og udnytte ud fra de rammer for produktion som kan etableres.

Det vil samtidig sikre en eminent mulighed for samfundsorienterede og politisk oplysning. – Men det kan naturligvis også udmøntes i virksomhedsegoisme og småborgerlig overlevelsesevne sådan som det idag sker i en masse af de små danske nicheproduktioner som *kvalifikationsmæssigt* netop er baseret på en kombination af bred håndværksmæssig kunnen, teknisk indsigt og ledelseskompetence. *Hvad* der sker er et spørgsmål om politiske processer.

I sin bog *Det levende arbejde* tillægger Negt det sorte arbejde en for mig lidt overraskende betydning. Det gør han vist nok primært fordi det repræsenterer en anskuelig perforering af grænsen mellem lønarbejde og ikke-arbejde. I hvert fald sammenkæder han måneskinsarbejde – altså ikke-formaliseret lønarbejde – med reproduktionsarbejde og »hobbyarbejde«. Jeg synes det er vigtigt at rejse denne diskussion som teoretisk drejer sig om *arbejdets* politiske økonomi, jf. Negt/Kluge 1981, og som i den borgerligt omvendte form hedder diskussionen om »borgerløn« eller landsbyfællesskaber på andelsbasis. Det drejer sig om udviklingen af et utopisk arbejdsbegreb og en kritik af fagbevægelsens binding til lønarbejdet som livsform.

Man kan klart fastslå at den aktuelle samfundsudvikling nærmer sig en korsvej hvor ændring af arbejdets samfundsøkonomiske status, nedsættelse af arbejdstiden eller en radikal splittelse af arbejderklassen er alternativerne.

Man kan også godt have sine tvivl om hvorvidt selvforvaltning, alsidig kvalifikationsudvikling og nedbrydning af arbejdsdelingen kan lade sig gøre indenfor de eksisterende økonomiske produktionsstrukturer: Privatkapitalisme og statslig økonomi.

For det som her er sigtepunktet, uddannelse og tilknyttet produktion, er det ikke det eneste vigtige: Her drejer det sig om at udvikle de *subjektive* forudsætninger for at dette overhovedet bliver et *problem* i nogen væsentlig målestok. Et element i denne subjektive erfaringsudvikling vil være sammenstødet med eksisterende økonomiske strukturer. Der er for mig ingen grund til at være nærtagende med i hvilke sprækker og modsætninger indenfor den eksisterende økonomi og institutionsopbygning man lader denne konflikt mødes. Retningen er for mig den samme. Men her mener jeg til gengæld – måske i modsætning til Negt – ikke at sort arbejde i snæver forstand er særlig interessant, fordi det i realiteten blot er symptom på problemets tilspidsning, ikke nogen utopiproducerende aktivitet, og heller ikke særlig perspektivrigt for den subjektive udvikling.

### *Mellemlagenes erhvervskvalificering*

Der ligger i den indholdsmæssige udfoldelse af en polyteknisk arbejderuddannelse en forudsætning om en væsentlig ændring af arbejdsdelingen mellem håndens og åndens arbejde, og arbejdernes overtagelse af ledelsesfunktioner. Der ligger ikke for mig en forestilling om at ophæve arbejdsdelingen – det er naturligvis utænkeligt hvis man ikke vil afstå fra at producere på det samfundsmæssigt udviklede tekniske og økonomiske niveau.

Derfor er der også i det inkluderet et »voksenundervisningsprogram« for en række mellemlagsgrupper: Teknikere, administrations- og økonomifolk, designere osv.

Situationen er analog med det samarbejde som har udfoldet sig mellem bryggeriarbejderne og RUCs bryggerigruppe (jf kap. 3 og kap. 4.7) og forskellige arbejder-akademiker-samarbejder. Men det kan blive anderledes vidtrækkende hvis det kan inkorporeres i en konkret produktion.

Udgangspunktet er et instrumentelt behov for en sagkund-

skab som idag ligger hos »ekspertgrupperne«. Men for dem kan det samtidig være en uddannelsesproces som kan bringe bevægelse i erfaringsblokering omkring deres eget fag og deres erhvervsrolle.

En individuel tekniker kan vel til forskel fra arbejderen på hans virksomhed godt have fornemmelsen af at beherske sit fag og beherske teknikken. Den samfundsmæssige erfaring som ligger i hans fag eller hans maskineri opleves ikke som en fremmed magt. Han kan overskue dets anvendelse, han kan træffe beslutninger og ændre det, osv. Han kan have visioner både om fagets og teknologiens udvikling, og se sig selv i dem. Hvorfor siger jeg så at hans erfaringsproces er blokeret, og at han ikke producerer utopier?

Fordi også hans kunnen og viden er inkorporeret i en arbejdsdeling, som gør den partiel, og fordi organiseringen på tværs af denne arbejdsdeling kun i begrænset omfang (nemlig professionelt/kollegialt) er udtryk for hans subjektive bestræbelse. Den er tværtimod organiseret via kapitalen, og når det kommer til grænsesituationer så er hans muligheder for at udvikle forestillinger om alternative måder at bruge sin viden og sin teknologi bundet til kapitalens organisering (jf. model A s. 84). Den politisering der er sket blandt teknikere, som havde sit første markante udbrud i de franske 68-strejker indenfor de højt teknologiske branchers storkoncerner (i det franske tilfælde primært statsejede), handler om at teknikerens erfaring af sin viden og sin teknologi støder mod denne samfundsmæssige grænse, konkret i form af manglende rationalitet hos »magthaverne«, men bag dette de ikke-teknologiske, sociale hensyn.

Siden har vi set andre tematiseringer af specielt teknikeres politiske engagement, som afspejler en øget bevidsthed om de sociale perspektiver i det tekniske arbejde.

I en meget elementær form samler disse konflikter sig i en modsætning mellem den tilsyneladende almagt – naturberherskelsen gennem teknologi og teknologiens samfundsmæssige selvlegitimering på den ene side – og på den anden side de sociale grænser for udfoldelsen af den indsiget og rationalitet som teknikeren står med, det være sig gennem en virksomhedsledelse eller gennem misbrug af teknikken. Teknikeres (og her også merkantile og kreative mellemlagsfunktioner)

nærers) politiske engagement ender ofte i en moralsk anfægtelse, og ikke mere, i stedet for at de gør erfaring med deres virkelighed og producerer fremadrettede handlemuligheder. Ved at teknikere o.a. indgår som lærere, rådgivere og deltagere i en polyteknisk arbejderuddannelse og i konkret alternativ produktion kunne de som enkeltpersoner få en erfaring med et samarbejde på andre præmisser, en anden arbejdsdeling osv., og i anden omgang kunne det være en vigtig dynamo i udviklingen af en kritisk viden og alternativ teknologi m.v. som også udvikles ad mere teoretisk vej (Forskning, teknologivurdering m.v.).

Det drejer sig på sigt om at udvikle en omformet teknologi og faglig viden – om fagkritik i meget bred forstand og på mange niveauer. Det er selvsagt ikke en individuel proces – tværtimod er det, at der samtidig sker en styrkelse af den kollektive organisering på professionelt grundlag indenfor institutioner, kollegiale organisationer osv.

I forhold til specielt de tekniske områder er det en afgørende forudsætning at have rådighed over sin teknologi i materiel form at der altså foregår en konkret produktion i et eller andet regi. I en række andre sammenhænge kan en sådangensidig læreproces tage karakter af samarbejde om f.eks. oplysnings- og uddannelsesaktiviteter. Indenfor f.eks. miljø-, energi- og arbejdsmiljøoplysning har der foregået et omfattende arbejde af denne type, som på den ene side har kvalificeret oplysningsarbejdet i fagforeninger og græsrodsorganisationer, på den anden side har givet stødet til fagkritik og alternativ faglig vidensudvikling. Mest mønstergyldigt måske indenfor energiteknologiens områder, hvor der både er drevet forskning, oplysningsarbejde, og udvikling og produktion af alternativt energistyr.

Både i deltagelsen i konkret produktion og i mere immaterielle samarbejdsflader mener jeg nøglen ligger til at løse den blokering af erfaringen som mellemlagene er sat i: Vi er en del af den kropslige form hvori den »stjålne erfaring« stilles overfor arbejderklassen og andre almindelige mennesker, vores individuelle subjektivitet kan kun udfoldes hvis vi identificerer os med kapitalen/arbejdsgiveren, eller hvis vi misdanner den til en teknokratisk almagtsbestræbelse. Begge dele blokerer for reel og fremadrettet erfaring af virkeligheden.

De mellemlagsgrupper som ikke beskæftiger sig med produktion eller noget der er knyttet hertil vil naturligvis ikke være omfattet af denne strategiske ramme. Men det er muligt at anlægge en *analog* for de mellemlagsgrupper, som er beskæftiget med samfundsmæssigt reproduktionsarbejde og kulturarbejde i bred forstand (undervisning, kommunikation etc.), dvs. lærere, pædagoger, socialrådgivere, planlæggere, læger, sygeplejersker osv. Når den subjektive udvikling indenfor disse områder undertiden har været en anden, dels i form af en højere grad af politisk polarisering, dels i form af en stærkere satsning på egen kollektiv organisering både professionelt/kollegialt, og i forhold til andre samfundsgrupper, så hænger det sammen med arbejdets stoflige indhold.

Der ligger i vores arbejde en direkte erfaring med reproduktionsproblemer, og de er anskueligt forbundet med »klientkontakt«, dvs. en erfaring af at der er mennesker i den anden ende af arbejdsdelingen, på den anden side af skranken osv. Selv om man kan krumme tæer eller skrike af at se en standard-umenneskelig funktionsmåde på et hospital, et socialkontor eller en skole, så tror jeg alligevel at det i store træk er denne menneskelige erfaring som har været modvægten mod den fremmedgjorte erfaring som vi jo også dagligt både repræsenterer og står overfor i form af professionelle normer og krav.

Det har haft en selvforstærkende effekt specielt under de sidste 20 års danske udvikling fordi vi også har haft lejlighed til at opbygge partielt acceptable arbejdsformer, med en høj grad af selvregulering indenfor institutionsrammer, og med en høj grad af kollektiv organisering på nogle områder (det gælder f.eks. *ikke* sundhedsvæsenet) så denne kollektive professionelle sammenhæng antager karakter af en primær erfaringsorganisering sammenhæng i stedet for dem som smuldrer (familie, nærmiljø).

Indenfor de fleste reproduktions-grupper findes der en fagkritik og en kollektiv organisering. Der er den vigtige forskel på reproduktions-mellemlagene og de produktive sektorerers funktionærer, at vi som regel kan udrette mere gennemorganisering og erfaring alene. Der hvor teknikeren typisk skal påvirke en fabrik og et maskinanlæg, som ikke han men en

privat kapitalist ejer, der skal vi indenfor reproduktionssektorerne typisk påvirke en institution, som ikke er privatejet, men offentlig, hvor medarbejderautonomien almindeligvis er større og de materielle bindinger af teknisk art er mindre. Der er overlapninger og flydende grænser, men typisk er institutionernes funktion mere bestemt af funktionærfaglig erfaring end fabrikernes.

I det omfang alle de mennesker hvis reproduktion varetages samfundsmæssigt ved hjælp af os som er kultur-/reproduktionsarbejdere organiserer deres aktiviteter kollektivt vil det altså være det samfundsmæssige subjekt som mangler i en allerede igangværende proces.

Problemet er at vi som professionelle i vid udstækning indgår i en erfaringsblokerende organisering af »klienterne«. Undervisning er blot et nærliggende eksempel. Endnu mere anskueligt er det måske for socialarbejdere og sundhedsarbejdere: De organiserer deres klienter, men i serieliseret form, dvs. som mange enkeltindivider ved siden af hinanden som er fælles om en ting: At blive gjort til *genstand* for behandling, bistand, terapi, rådgivning eller hvad det nu er. Den institutionelle eller bureaukratiske sammenhæng hvor vi mødes udgør altså egentlig et fælles erfaringsblokerende element.

Jeg mener ikke der kan opstilles generelle strategi-modeller for opløsningen af denne erfaringsblokering. I stærkt bureaukratiserede og socialt kontrollerede områder kan det måske ligge i en alternativ organisering helt uden for – eksempelvis sektororganisering omkring sundhedspolitiske problemer, kritikken af fødselsteknologien som er udviklet indenfor kvindebevægelsen, galebevægelsen osv. Indenfor andre områder kan det måske i højere grad tage form af indre reformer i institutionslivet, f.eks. voksenundervisningen hvor den institutionelle ramme er tilpas blød og modsætningsfuld til at dette er muligt.

### *Kvalificering til andet end arbejde*

Jeg har valgt at diskutere mellemlagsgruppernes erfaringsdannelse forholdsvis meget fordi det anskueligt og med konkrete personer repræsenterer det samfundsmæssige problem

med den »stjålet erfaring« – det at viden og erfaring er indkorporeret i en samfundsmæssig arbejdsdeling, og samtidig er organiseret efter interesser og handlingsperspektiver som er fjendtlige eller fremmede i forhold til den brede befolkning.

Derfor er samarbejde på tværs af sociale grupper om udvikling af en alternativ praksis, en samfundsmæssig erfaringsproces i egentlig forstand. Arbejdsdelingen mellem mellem-lagsgrupper og den såkaldt brede befolkning repræsenterer en af de vigtigste blokeringer for erfaring og selvregulering på et samfundsmæssigt plan.

Den anden er i nogen grad nedlagt i adskillelsen af arbejde og fritid. Udviklingen af et sammenhængende liv og en kollektiv selvregulering i et moderne samfund kræver andet end arbejdskvalifikation.

Det kræver »politisk dannelse«: At kunne se sammenhænge og finde løsninger i fællesskab med andre. Og det kræver udfoldelse af menneskelighed og lyst til at udvikle sig.

Det er kvalifikationer som idag er forlagt til fritidssammenhængen. På en måde er dette en blokering af deres betydning. Men det har samtidig med den relative frigørelse af fritiden muliggjort en omfattende erfaring på dette politiske og menneskelige plan som er en lige så vigtig kvalifikation som arbejdskvalifikationen.

## 5.4 Proletarisk offentlighed

Hvilke former skal disse ting udvikle sig i, hvad er det for sociale kræfter som kan bære?

Negt/Kluges utopiske begreb *proletarisk offentlighed* er i en vis forstand modbegreb til den borgerlige offentlighed, men samtidig er det altså utopisk, fremadrettet. Det er en offentlighed som hører sammen med et begreb om en socialisme, der bygger på kollektiv selvregulering mellem mennesker med forskellige erfaringer og forskellige interesser.

Det hører sammen med forestillingen om en socialisme i et højt udviklet samfund, med avanceret teknologi og med arbejdsdeling – men samtidig med selvstyrende sociale systemer, gennemskuelighed i processer og institutioner, og nærhed/åbenhed. Et sådant samfund har – ligesom det borgerlige

samfunds utopi – brug for en offentlighed hvori erfaringer syntetiseres til beslutninger og sociale processer koordineres.

Det afgørende i begrebet om den proletariske offentlighed er *sammenføringen* af erfaringer i to dimensioner og etableringen eller den begyndende dannelse af et kollektivt subjekt – et »vi«. De to dimensioner er *forskellige mennesker* med en forskellig klassemæssig placering (sociale interesser) i samfundet, og erfaringer fra *forskellige livssfærer*.

Jeg skrev i slutningen af kap. 1 noget om hvordan kapitalen som sammenfattende faktor i den kapitalistiske produktions- og reproduktionsproces var det egentlige subjekt i vores samfund, og hvordan den menneskelige subjektivitet blev individualiseret og opdelt i livssammenhænge. Jeg har set erfaring og lignende reproduktive måder at forstå den umiddelbare virkelighed er også subjektive udtryk der er individualiseret og opsplittet på livssfærer. Den proletariske offentlighed er den sociale ramme om det som ikke kan tænkes i en borgerlig frigørelsesforestilling, nemlig en *kollektiv subjektiv faktor på samfundsniveau*. Vi kender godt alle til kollektiv subjektivitet. I intense gruppeprocesser, f.eks. aktionsfællesskaber, arbejdsgrupper, i kærlighedsforhold osv. – hvor vidt forskellige mennesker i tanke, handling og følelser integreres i et fællesskab uden dominans. Men vi kender det ikke som en samfundsmæssig størrelse. Det er heller ikke vores daglige oplevelse. Hverdagens bevidsthed er mere præget af individuelle forsvarsværker og radikale oposplitninger. Både vores erfaring og vores fantasiproduktion præges af det så vi dårligt kan formulere andet end en pakke af drømme, der bindes sammen af ønsket om et alsidigt og sammenhængende liv. Det samfund vi lever i præger os både psykisk og former også selv de modstandsformer der etableres.

At der ovenpå disse faktiske modsætninger i livsform udføres en intens borgerlig »støjsending« som skærper modsætningerne mellem privatansatte og offentligt ansatte, mellem arbejdshavende og arbejdsløse, mellem marginaliserede og integrerede gør kun det hele værre.

Jeg har flere gange opereret abstrakt med begrebet kollektive, erfaringsorganiserende sammenhænge eller fællesskaber. Og mere specifikt i kap. 3 med arbejderkollektivet. Det er



for mig den primære betingelse for erfaring overhovedet. Jeg har også brugt et andet begreb, nemlig modoffentlighed, som betegnelse for dannelse af en bredere offentlig ramme om erfaringsdannelsen der stadig er defineret i modsætning til den borgerlige offentlighed – i denne sammenhæng som betegnelse for den funktion en fagforening *kan* have, indenfor rammerne af sin objektive funktion som organisering af arbejderne som lønarbejdere, hvis den profilerer modsætningen mellem dette erfaringsgrundlag og det samfundsmæssigt dominerende.

Spørgsmålet er så om der også på samfundsmæssigt niveau er for-former til en proletarisk offentlighed: En erfaringsformidling på tværs af livssfærer og mellem grupper med forskellige interesser og erfaringer, men et klassemæssigt fællesskab?

Jeg ser nok de politisk vigtigste ansatzpunkter: Det ene sted er i fagbevægelsen og i tematiseringen af de umiddelbare erfaringer med lønarbejdet og formuleringen af en offensiv politik mht. teknologiudvikling, produktionsstyring og arbejdspladsdemokrati. Det andet sted er i det brede fænomen »græsrodsbevægelserne« som har opsamlet og tematiseret erfaringerne både med det private reproduktionsliv – fritiden, familieliv, kønsroller – og med en række samfundsmæssige fællesanliggender – miljø, fredspolitik – og har udviklet ideer og aktiviteter som konkret foregriber fantasien om et bedre samfund.

Trods kapitalismens opsplitning af vores liv, trods den borgerlige offentligheds blokering af erfaringsdannelsen i specielle gruppeinteresser og oplevelsessammenhæng, så synes jeg også de seneste års politiske udvikling viser tendenser til en sådan erfaringsformidling.

Det drejer sig for mig at se om at åbne en bred diskussion på tværs mellem fagbevægelsens basis, kritiske mellemag, marginaliserede (arbejdsløse især), græsrodsaktivister. Og det drejer sig om at åbne for en formidling af de erfaringer og indsigter som hver af disse grupper på hver deres område har, og for en diskussion af *sammenhænge* mellem dem i stedet for forsøg på at monopolisere erfaringer.

Det altid brændende spørgsmål: Hvor? I partierne? I fagbevægelsen? I græsrodsbevægelserne? I »offentligheden«? I ud-

dannelses- og kulturinstitutionerne? – Svaret er: Over det hele.

Oskar Negt har i »Det levende arbejde og den stjålne tid« en vision som ser ganske anderledes ud end »fritidssamfundet« selvom den bygger på de samme historiske betingelser og fritidskulturelle udviklingstendenser. Han forestiller sig at fagbevægelsen genoptager ideen om at være organisator også af fritids- og kulturliv, altså af livet uden for arbejdspladsen, i sin konsekvens at fagbevægelsen også organisatorisk må gå på to ben og basere sin organisation både på et *arbejdspladsnært*, decentraliseret overenskomst – og uddannelsesarbejde og på et *bydels- og boligområdenært* kulturelt og socialt arbejde.

Samtidig slår han til lyd for decentralisering af organisationsform og politisk proces i fagbevægelsen. Det ville være fantastisk heldigt hvis fagbevægelsen kunne gennemføre dette, og hvis den socialdemokratiske angst for lejroffentlighedens opløsning endelig kunne transformeres til en sådan offensiv organisationsbestræbelse. Man kan da se tendenser til det, f.eks. i SID's meget åbne holdning til bevægelserne og til almentpolitiske og kulturelle spørgsmål i bred forstand.

Jeg tror ikke der skal konkluderes på spørgsmålet om »hvor«? nu, måske aldrig.

Jeg ser det snarere sådan, at der er sket en frugtbar åbning i de politiske processer. Græsrodsbevægelserne har haft en meget vigtig funktion for den politiske kultur. Sammenstødene mellem »røde« og »grønne« tendenser i venstrefløjstierne, mellem »kvinderne« og »vi andre« i partier og institutioner rummer udover en masse fastfrosne stillingskrige en formidling af erfaringer som er absolut nødvendige bestanddele i fantasier om et andet samfund. Den proletariske offentlighed er måske snarere en livsstil end et sted.

## 5.5. Virkeligheden og voksenundervisningen

Når jeg nu vender tilbage til udgangspunktet står det lysende klart hvor uoverskuelig en problemstilling det er, jeg har forsøgt at tegne op. Men det hænger sammen med at jeg har villet fastholde voksenundervisningen på det *frugtbare* udgangspunkt, den *endnu* idag befinder sig på: Tæt forbundet

med deltagernes virkelige liv, med alle dets begrænsninger og modsætninger, og tæt forbundet med samfundsmæssige udviklingstræk.

Det har i første omgang lignet en centrifuge. Det er svært at pege på almene pædagogiske principper, hver voksenundervisningstype sine problemer, betingelserne for læring er specifikke for hver sin gruppe mennesker. Jeg tror vi står overfor en udvikling hvor voksenuddannelse bliver en objektivt mere samlet størrelse, en sektor. Dette rummer i sin institutionelle formning en klar risiko for at det frugtbare udgangspunkt, virkelighedsnærheden, nedbrydes.

Jeg tror det er vigtigt at fastholde udgangspunktet i den opdelte og centrifugale virkelighed, selvom det kan være irriterende for pædagoger og uddannelsespolitikere. Jeg har prøvet. Det er ikke gennem uddannelse vores virkelighed og samfund kommer til at hænge sammen. Jeg har prøvet at se voksenundervisning som et *ydmøgt* bidrag til en erfaring af virkeligheden som frembringer fremadrettede fantasier og alternativer og en form for kollektiv selvregulering som vi bl.a. kan udvikle og afprøve i – voksenundervisningen.

Det er nogle af de *subjektive* forudsætninger for en form for socialistisk demokrati som vi endnu kun ane.<sup>6</sup>

# Noter



rammer, økonomien og en analyse af sammenhængen mellem uddannelsen af en BFU-ordning og de pædagogiske og indholdsmæssige aspekter som er hovedemnet i nærværende bog.

5. Det mest dækkende indtryk af daghøjskolernes udvikling og funktion som er offentligt tilgængeligt fås i B. Wahlgren/D. Hansen: *Daghøjskoler. Vejledningskurser*. Del 5. Sammenfattende evaluering, 1985.

6. Jeg har i høj grad kunnet bygge på et allerede systematiseret historisk materiale om aftenskole- og højskole-udviklingen før 2. verdenskrig i Birthe Hedegårds magisterafhandling: *Undervisning for voksne*, Sociologisk Inst. Kbh. Univ. 1983, og BH har både gennem sin afhandling og kommentarer til denne del af bogen medvirket til præcisering af analysen.

7. Johs. Novrup, 1949, citeret efter Birthe Hedegård, 1983, s. 141.

8. Birgitte Bovins undersøgelse af fem årgange giver rimelig klar indikation for kursisternes deltagelse *indenfor* området, men egentlige længdesnitsundersøgelser som også rækker »bagud og fremad« mellem uddannelsessektorerne indbyrdes, og i forhold til andre aktiviteter er stadig en mangelvare i uddannelsesforskningen.

9. Eksemplerne i det følgende er stort set hentet fra en polemik imod de kvalificeringstesen, som den bl.a. er fremsat i Dekvalificeringsprojektet (Clematide m.fl. 1979), og imod et teoretisk udløst kvalifikationsbegreb overhovedet. Jeg har ikke taget dem med for at gå ind i denne diskussion, som jeg ganske vist finder vigtig og spændende, men for at bruge den konkretisering af kvalifikationsproblemet sammenkædning af teknologiske, organisationsstrukturelle og uddannelsesstrukturelle spørgsmål, som Kjær/Larsen giver.

En del af læserne vil måske synes at det er lige lovlig detaljeret, men det er med velberåd hu: Specielt for de mange af os der mest færdes i den *almene* voksenundervisning finder jeg det vigtigt at gøre sig klart at det er nogle andre faktorer som bestemmer udviklingen i erhvervsorienteret voksenundervisning end den almene. Om kvalifikationsbegrebet vil jeg gerne henvise til Illeris/Rasmussen/Olesen, 1976, H.S. Olesen, 1985a samt J. Houman Sørensen, 1985.

10. H. Feidel-Mertz' analyse af udviklingen af den vesttyske voksenuddannelses udvikling efter 1945 viser en stærkere udviklet statslig organisering og institutionalisering af voksenuddannelsen, og med stærkere vægt på videreuddannelses- og erhvervs-kvalificeringsaspektet end min analyse i dette kapitel. Jeg tror dette afspejler en reel forskel i de to lande, men måske også at Feidel-Mertz forholder sig mere til det »politologiske« niveau:

## Kapitel 1

1. I LOs dokumentation, *LO om voksenuddannelse*, er samlet en række procenttabeller til belysning af de samme forhold primært på basis af Socialforskningsinstituttets levevilkårsundersøgelse. Svarende til denne figur (nogenlunde) tabel 6.B.1 i *Forordningen af levevilkårene*. Sml. desuden Poul Hansens skema 1 (kildehenv. i figur 2).

2. Sml. A. Mathiesens tilsvarende figur, s. 217, som er kønsopdelt. Procenttal i LOs dokumentation (henv. i figur 1 og note 1).

3. En hjemmestriktet beregning med sigte på at anskueliggøre størrelsesordenen af voksenuddannelse i forhold til de procenttal der svirrer i luften: Hvis man opgør al voksenuddannelsesaktivitet – fritidsundervisning, jobtræning, arbejdsmarkedsuddannelse etc. – i den mest relevante størrelse, nemlig elevertmetal, når man frem til at det svarer til 1½-2% af det samlede arbejdsvolume. Det betyder at de BFU-forslag som har været fremme ikke alene ville muliggøre at al voksenuddannelse foregik med løn, men indebære en forøgelse med en faktor 3-5.

Hvis man er på arbejdsmarkedet i 40 år i gennemsnit, betyder det endvidere at voksenuddannelse idag i gennemsnit giver 3/4 års heltidsuddannelse pr. person – men jo desværre meget ulige fordelt. Det viser kun at det er forkert at sige at voksenuddannelsen er et forsømt område i udbygningen af uddannelsessystemet i denne rent kvantitative forstand. Til sammenligning er udviklingen af det grundlæggende skolesystem over en 20 års periode ansvarlig for ca. 1,4 års ekstra uddannelse pr. person, og de videregående uddannelser udgør i dag ca. 1 års uddannelse i gennemsnit pr. person i en fødselsårgang. Men igen, fordelingen. Fordelingen mellem personer, ikke primært mellem sektorer. Og karakteren af den tilbudte uddannelse.

4. Jeg vil ikke gå mere ind i diskussionen om Betalt frihed til uddannelse. Jeg vil i stedet henvise til en ganske grundig behandling i *Betalt frihed til uddannelse*, Kbh. 1984, en bog udgivet af Bryggerarbejdernes Fagforening, Kbh. Mandlig afd. (kan købes for 35 kr. ved henv. på tlf. 01-86 09 77). I denne bog findes både baggrundsinformation om forslag til lovgivning/overenskomst-

Den institutionelle politik og den ideologiske diskussion. Men til en vis grad tror jeg at den vesttyske udvikling er en foregribelse af en udvikling vi vil se i de kommende år (H. Feidel-Mertz, 1975, jf. også D. Axmacher, 1974).

## Kapitel 2

1. F.eks. P. Willis, 1977 og H. Knudsen, 1980.
2. Nicolai Lunøe, 1979.
3. J. Habermas: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied/Berlin 1969.
4. O. Negt/A. Kluge: *Offentliched og Erfaring*, NSU 1974, Frf., Suhrkamp 1972.
5. O. Negt/A. Kluge: *Geschichte und Eigensinn*, Frf., Zweitausendeins, 1981.
6. Se f.eks. tidskriftet *Massekultur og medier*, nr. 5, 1982. Jf. også Borgnakke/Schmidt, 1977.
7. Jf. også John Mortensen, 1980.
8. Th. Ziehe, 1975. T. Ziehe/H. Stubenrauch, 1983.
9. E. Weick, 1984.
10. Th. Leithäuser, 1976 – 1977a – 1977b. Birger St. Nielsen/Peter Olsén: 1981-1982-1983. H. Lefebvre: 1977.
11. H. Kohut, 1971. A. Lorenzer, 1975.
12. Birger St. Nielsen/Peter Olsén, jf. note 8.
13. A. Krovoza, 1976 m.fl.
14. En god sammenfatning på dansk af denne socialisationsteori er Felding/Møller/Schmidt, 1980, kap. 1.
15. Tidskriftet *Kurasje* har bragt en central artikel i denne kritik m. introduktion (Apel/Heidorn 1980, Qvortrup, 1980). En præcis redegørelse for Negt & Kluges standpunkt er J. Mortensen 1979.
16. Når jeg i bogen *Eksemplarisk indlæring og arbejdsuddannelse* (sammen med Eva Hultengren, 1976, s. 188 ff.) bruger modsætningen umiddelbar og middelbar erfaring i denne retning mener jeg, at det nærmest skal forstås som »medieret/ikkemedieret«. Men det skyldtes iøvrigt en manglende refleksion af medieringens tiltagende sansekongrete kvalitet, og de deraf følgende forandringer af de medierede erfaringer. Derimod var det ikke et naivt umiddelbarhedsbegreb som anvendtes: Pointen i bogen var jo netop at det kollektive rum også selekterede umiddelbar erfaring. Den »naive« erfaringspædagogiks inddragelse af »virkelighedsagttagelse« ud fra en antagelse om at det er en

naturlig eller umiddelbar, »uspoleret« erfaring er derfor lige så illusorisk som den traditionelle skolepædagogiks tiltro til abstrakt, verbal indlæring af kundskaber.

## Kapitel 3

1. Jf. Eva Hultengrens fremstilling heraf i Hultengren/Olesen, 1976. EH's overvejelser i denne bog repræsenterer nok samtidig opsummeringen af denne indflydelse i Danmark. I Vesttyskland har Negts ideer til stadighed været orienterings- og stridspunkt i fagbevægelsens uddannelses- og oplysningsarbejde, jf. f.eks. Brammerts m.fl. 1976, Bruns/Conert/Griesche 1979, Negt 1978.
2. Særlig følgende har lagt grunden til den pædagogiske og læreprocesteoretiske side af bryggerigruppens arbejde (i historisk orden): Kaj Rasmussen, H.C. Petersen, Sonja Friedrichsen, Rudi Rödel, Tove Kruuse, Finn Sommer, Brian Knudsen og Anders Siig Andersen, bl.a. i form af specialeprojekter. Disse er ikke publicerede – derimod findes en bog udgivet af Bryggeriarbejdernes Fagforening, samt nogle artikler som er delvis overlappende med dette kapitels fremstilling:
  - a) *Betalt frihed til uddannelse*, Udg. af Bryggeriarbejdernes Fagforening 1984, især kap. 4.
  - b) Bryggerigruppen ved RUC: Bildungsarbeit mit Brauereiarbeitern. Oplæg til dansk-tysk seminar i Falkenstein, 1979.
  - c) Bryggerigruppen ved RUC: Samarbejde mellem bryggeriarbejdere og Roskilde Universitetscenter, i *Nordisk Forum* nr. 23, 1979.
  - d) Bryggerigruppen ved RUC: Voksenpædagogisk udviklingsarbejde på de københavnske bryggerier, *Publ. nr. 4, fra Udvalget vedr. Uddannelsesforskning*, 1983.
  - e) H. Salling Olesen: Eksemplariske læreprocesser og arbejdsuddannelse, i: *Ungdomspædagogik* nr. 2, 1981.
  - f) H. Salling Olesen, Om problemet med at få metode i ((voksen)uddannelses)forskningen, i *Nyt om uddannelsesforskning*, nr. 3, 1983.
3. Specialeprojekterne findes på RUC's projektbibliotek, dog uden interview-bilag o.l. som kan være personligt identificerbart.
4. En nøje beskrivelse og analyse af kurserne findes i et speciale af Sonja Friedrichsen, Tove Kruuse, H.C. Petersen, Kaj Rasmussen og Rudi Rödel: *8 timer er ikke hele dagen, men en god del af den*, upubl. spec. RUC, 1979.

## Kapitel 4

4. *Elefanterne drager vestpå*, Kbh. Politisk Revy, 1978.
5. Jf. Birgith Mahnkopf: »Geschichte und Biographie in der Arbeiterbildung«, i: Brock m. fl. 1978.
6. Jf. Kap. 4. Se også H. Salling Olesen, 1981b og 1982.
7. H.G. Conert, 1978 gør opmærksom på at de traditionelle week-endkurser o.l. som udgør grundstammen i fagbevægelsens kursusvirksomhed på grund af deres *diskontinuitet* kommer til at dreje sig om *gentagen rekonstruktion* af de *fælles erfaringer* og *synspunkter*. Konflikter og modsætninger bliver vanskelige at bearbejde, og brugen af cases i stedet for virkelighed betyder på samme måde at virkelighedens modsætninger ikke trænger sig ind i situationen. Misforståelsen af erfaringspædagogik har således sin reelle baggrund.
8. V. Borg, 1971, kap. 6. De følgende betragtninger er min videre-tolkning.
9. I kap. 4, afsnit 3, er dette forhold defineret som kundskabssociologisk og didaktisk forhold. Jf. H.S. Olesen 1983b og 1984.
10. Udviklingen af *teknologiuverdragelse* som en bredere konsekvensvurdering af teknologi betegner en vigtig udvikling. Selvom den definerer sig formelt indenfor et institutionelt »ekspert-beslutningstager«-forhold ligger der dog deri opfattelsen af modstridende hensyn og alternativer. Det er dog først når dette begreb også omfatter *udvikling* af alternativer og relaterer disse alternativer til sociale interesser og alternativ teknologiuverdragelse som samfundsmæssigt alternativ, at denne kritiske teknologiforskning bryder det lineære udviklingsbegreb.
11. Efter afslutningen af denne bog er jeg blevet bekendt med Niels Ole Finnemanns bog om arbejderbevægelsens idehistorie (Finnemann 1985). For en hurtig betragtning ser det ud til at han netop fortolker arbejderbevægelsens nuværende krise som et udtryk for den – helt fra Marx nedarvede – uafklarede begejstring for og tro på teknologiuverdragelsens og naturbeholderskelsens positive betydning. Selvom jeg synes at Finnemanns overtagelse af et (feministisk inspireret) syn på naturen og (gen)oprettningen af naturens orden som betingelse for frigørelse tenderer imod at gå fejl af det civilisationshistorisk rigtige i Marx' og den datidige arbejderbevægelses forståelse, så stiller han det aktuelle problem rigtigt. Konkret politisk betyder det at en kritik af teknologiuverdragelsen – som den bl.a. bryggerarbejderne er ved at formulere – må sættes i sammenhæng med de forsøg på at formulere menneskelige behov samfundsmæssigt som bl.a. de grønne bevægelser og kvindebevægelsen, men jo også arbejderkollektivet og den enkelte arbejders hverdags erfaring rummer. Det vil jeg vende tilbage til i kap 5, selvom dette ikke forholder sig eksplicit til Finnemanns problemstilling.
12. Jf. Hultengren/Olesen, 1976, s. 243 ff.

1. Jf. Illeris m.fl. 1978 Huisken, 1972 og Blankertz, 1969 om den pædagogiske teoridannelses historiske udvikling.
2. Det er alligevel en rest af denne intention der gør at kapitlet er struktureret i en række tværgående problemstillinger. Jeg har overvejet meget at strukturere efter uddannelsesstyper og/eller deltagergrupper, men fandt at der er nogle pointer i den tværsætorielle sammenligning. Hvis man vil læse »om sig selv« finder man altså en bid her og et eksempel hist. Et eksempel på hvordan den langsgående sammenhæng ser ud ligger i kap. 3, samt i Olesen, 1985b (om arbejdsmarkedsuddannelserne). Så sent som i 2. korrektur har jeg set det bedste (eneste) eksempel på en »erfaringspædagogik« uden teoretisk misvisning, omend nok med nogle kategoriske formuleringer (J. J. Pedersen, 1985). Den holder sig til et pædagogisk område (fritidsundervisning) og giver en kort og klar beskrivelse af hvordan en erfaringspædagogik kan se ud, med eksempler og korte teoretiske refleksioner.
3. Det er stadig det grundlæggende rationale i *undervisningslæren* og dens didaktik- og metodik- begreber, jf. Ålvik, 1974. Netop fordi der i denne bogs 2. udg. også er kommet kompetent kritik af den med, og på trods af at den rummer en refleksion af lærens selvstændige rolle, er den blevet en god illustration af vanskelighederne ved at opretholde et pædagogisk begrebsapparat på den institutionelle pædagogiks grundlag, jf. senere i kapitlet herom.
4. Dette synspunkt har jeg begrundet lidt mere (uden at det kan siges at være *dokumenteret*) i Olesen 1983a, 1985a)
5. Jf. den analoge diskussion om universitetspædagogikken i Borgnakke/Olesen 1983, Borgnakke m.fl. 1984. Pointen er at denne diskussion netop *forlader* det *universitets-pædagogiske* niveau, og bliver en almen *uddannelses- og kultur*-diskussion, i det øjeblik man reflekterer *indhold* og *deltagere*, mens den forbliver en abstrakt diskussion om *almene pædagogiske* principper (arbejdsmønstre, lærerroller osv.) indenfor en specifik *institution* så længe man tænker formalistisk. Jf. Olesen 1985a.
6. Se *Kontext* nr. 39, temanummer med titlen 1968 – 10-11 år efter
7. En ny erfaringsopsamling udkommer om kort tid (Berthelsen m.fl. 1985). Jf. også note 2, om J. J. Pedersen, 1985.
8. Denne gruppering af fagene rummer mange problemer: I grunden er min pointe at alle fag rummer alle tre aspekter, blot med forskellig vægt og med en forskellig *funktion*. Det sidste er det

vigtigste her, og for at tydeliggøre dette må jeg opdele efter det første. Iøvrigt hænger som nævnt før, fagenes forskellige karakter i forskellige dele af uddannelsessystemet sammen med deltagere og funktion af de pågældende uddannelsesområder.

9. Olesen, 1983a.
10. Jf. S.C. Poulsen 1985.
11. Lidt nærmere metodisk diskussion findes i H.S. Olesen: Om problemet med at få metode i ((voksen)uddannelses)forskningen, i *Nyt om uddannelsesforskning* 3, 1983a.
12. Det som her fremtræder som en begrænsning i den psykologisk baserede læringsteori kan for mig at se bedst overvindes ved først at foretage en *indsnævring/specifikation*, og derefter en *udvidelse* til på den ene side den livshistoriske subjektive erfaring, på den anden side det niveau jeg tidligere kaldte »kulturel reproduktion«. Jf. Olesen 1985a
13. Jf. T. Ziehe, 1978.
14. Jf. f.eks. *Projekt skolesprog*, 1979 – Bloch m.fl. 1978. Heltøft/Påby 1978, Berthelsen m.fl. 1985, Illeris 1981.
15. Nielsen/Olsén, 1983b.
16. Jf. også J. Schneiders: Kein Platz für Politpädagogogen, i Bergmann/Franke, 1977, og L.v. Werder, 1980.
17. Jf. Knud Jensen, 1982 og Tidsskrift for NFPPF, nr. 3-4, 1981.
18. Se f.eks. Thejsen, 1980 – jf. iøvrigt Illeris m.fl. 1975.

## Kapitel 5

1. Jf. note 12, kap. 3.
2. A. Gorz, 1981.
3. P. E. Tindbæk, 1982.
4. Vi har produktionskollektiver som for mig er samfundsmæssige randfænomener i dag, ikke fordi folk har langt hår og flippede idealer, men fordi de som regel er lavproduktive nichevirksomheder, som ikke kan og ikke skal være retningsgivende for en samfundsmæssig strategi. Vi har nogle få arbejdskampe hvor arbejderne har overtaget produktionen midlertidigt (LIP, f.eks.) Og der er for mig interessante erfaringer at hente i f.eks. Jugoslavien, de baskiske kooperativer, fordi der begge steder er tale om former for virksomheds selvstyre kombineret med normale produktivitetsmålsætninger, teknologi etc.
5. B. Lutz, 1976, her gengivet efter PUKKS (J. H. Sørensen, m.fl. 1984).
6. Det kan godt være Hegel ikke helt havde gjort sig klart at ver-

densånden skulle komme til sig selv i voksenundervisningens form.

Der er sikkert også en del der synes at det er lovlig emfatisk at knytte voksenundervisning og voksenpædagogik til disse voldsomme utopiske perspektiver, eller ovenikøbet at der er noget lidt mystisk og idealistisk i det, der her til sidst siges om erfaring, utopi og proletarisk offentlighed. Men hvis Hegel var mystiker er Oskar Negt materialist i sin forståelse af hvad erfaring og proletariat er som historiske størrelser. Ved at placere voksenundervisning indenfor denne begrebslige ramme mener jeg også at have knyttet de utopiske perspektiver solidt til konkrete processer, levende mennesker og virkelige muligheder.

Jeg er da helt klar over at det ikke er nogen rimelig teoretisk refleksion af disse grundlæggende kategorier, hverken i videnskabssteoretisk eller politisk forstand som jeg laver med disse afsluttende flotheder.

## Fortegnelse over tabeller, figurer og modeller

Tabel 1: Den erhvervsaktive befolkning fordelt på erhverv . . .	21
Tabel 2: Personer i alderen 20-69, fordelt efter uddannelsesaktivitet inden for det sidste år. 1976 . . . . .	34
Tabel 3: Aftenskolefagenes indbyrdes fordeling i AOF 1953-76 . . . . .	50
Tabel 4: Aftenskolens timetal i 1949/50 og 1962/63 pct. vis fordelt på fag og urbanisering . . . . .	52
Tabel 5: Gruppen af 20-49 årige fordelt på tidligere afsluttet erhvervsuddannelse og beskæftigelses mæssige placering 1970 . . . . .	68
Figur 1: 20-69 årige i 1976 fordelt efter skoleafslutning . . . . .	19
Figur 2: Andel af 15-59 åriges erhvervsuddannelse fordelt efter alder . . . . .	20

Figur 3: Procentvis fordeling af elever på specialarbejder-uddannelserne opdelt på faglige områder . . . . .	71
Figur 4: Det samlede fuldførte byggeri, fordelt efter bygge-metoder . . . . .	73
Model A: Den kapitalistiske organisering af læreprocesser og læreinteresser . . . . .	84
Model B: »Den onde cirkel« . . . . .	170
Model C: Undervisningens indhold som blokering af delta-gernes erfaring . . . . .	253
Model D: Undervisningens indlejring i den subjektive erfaringsproces og i samfundets kulturelle reproduktion . . . . .	278

# Litteratur

- K. Borgnakke: *Projektarbejde gennem teori og praksis*. Ålborg, AUC Forlag, 1983.
- K. Borgnakke/H.S. Olesen (red): Den nye universitetspædagogik, i: *Tidsskrift f. Nord. Fø. f. Pædagogisk Forskning*, nr. 1, 1983.
- K. Borgnakke/S. Callewat/C. Kruchoy/H.S. Olesen: *Projektarbejde i universitetsuddannelserne*. Kbh., Nord. Fø. f. Ped. Forskning, 1984.
- K. Borgnakke/S. Schmidt: *Pop og idoldyrkelse*, Kbh., Unge Pædagoger, 1976.
- B. Bovin: *Voksenuddannelse. En undersøgelse af rekrutteringen til de amtskommunale enkeltfagskurser 1981-82*, Kbh., AKF 1984.
- J. Brinch: *Kapitalakkumulationen i Danmark efter 1940*, Kbh., Politisk Revy, 1974.
- H. Brammerts/G. Gerlach/N. Trautwein: *Lernen in der Gewerkschaft*, Köln, EVA, 1976.
- C.V. Bramsnæs/C. Christiansen: *Ti års arbejderoplysning*, Kbh. Fremad, 1934.
- A. Broch/H.-D. Müller/O. Negt: *Arbeiterbildung: Soziologisches Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*. Reinbek, Rowohlt 1978.
- P. Brückner: *Kapitalismens socialpsykologi*. Kbh., Reitzel 1974.
- Bryggerigrupperne: *Bildungsarbeit mit Brauereiarbeiter*, Oplæg til dansk-tysk seminar, VHS Falkenstein, 1979.
- Bryggerigrupperne: Samarbejde mellem bryggeriarbejdere og Roskilde Universitetscenter, i *Nordisk Forum* 23, 1979.
- Bryggerigrupperne: Voksenpædagogisk udviklingsarbejde ved de københavnske bryggerier, i Udv. vedr. uddannelsesforskning: Publ. nr. 4, 1983.
- C. Bruns/H.-G. Conert/D. Griesche: *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Inneressenvertretung, I-III*, Bremen Univ., Bremen 1979.
- C. Böwer-Francke: *Zur Lernmotivation in der Weiterbildung Erwachsener*, Münsters Universitet, 1975.
- L. Carpens/K. Mørch Jacobsen: *Rekruttering til fritidsundervisningen for voksne i Danmark*. Kbh., Dir.f.Folkeskolen seminarerne m.v. 1976.
- H. Christrup m.fl.: *EFG-undervisning*. Kbh., Unge Pædagoger 1980.
- J. Clausen m.fl.: *I skole igen...* Kbh., Reitzel, 1979.
- B. Clematide m.fl.: *To rapporter fra Dekvalificeringsprojektet*, Sociologi nr. 4 og 6, Sociologisk Institut, 1979.
- H.-G. Conert: Probleme und Grenzen der Verwirklichung der negtschen Konzeption von Arbeiterbildung im gewerkschaftlichen Bereich, i: A. Broch m.fl. 1978.
- A. Cropley: *Lifelong Education - a psychological Analysis*. N.Y./Frankfurt, Pergamon, 1977.

- B. Bøgh Andersen: *Aspekter af den »kulturelle« barriere mod uddannelsessøgning*. Kbh., Socialforskningsinstituttet, studie 21, 1972.
- A. Nørgård Andersen/P.E. Nielsen: *Sensationspressens læsere, i: Massekultur og medier*, nr. 5, Odense 1982.
- AOF: *BFU. En debatbog om betalt frihed til uddannelse*. Kbh. 1984.
- H. Apel/J. Heidorn: *Subjektivitet og offentlighed, i: Kurasje nr. 22*, Kbh. 1980.
- D. Axmacher: *Erwachsenenbildung im Kapitalismus*. Frankfurt aM., Fischer, 1974.
- P. Bacher/K. Mørch Jacobsen: *Enkeltfagskurserne - folkeoplysning eller latinskole*. Kbh., Voks 1984.
- P. Bacher/K. Mørch Jacobsen: *Hvad skete hvor. Index*, Kbh., Voks 1984.
- J. Bai/A. Vind: *Når drenge bliver mænd*. Speciale, RUC, 1979.
- M. Bauer/K. Borg: *Den skjulte læreplan*. Kbh. Unge Pædagoger A 16, 1976.
- J. Beck: *Klasseskolen*. Kbh., Rhodos 1975.
- Beretning om den 59. internationale arbejdskonference i Geneve 1974. Kbh. Arbejdsministeriet, 1975.
- K. Bergmann/G. Frank (hg): *Bildungsarbeit mit Erwachsenen*. Reinbek, Rowohlt, 1977.
- J. Berthelsen/K. Illeris/S. Clod Poulsen: *Grundbog i projektarbejde*. Kbh., Unge Pædagoger, 1985 (i tryk)
- Betalt frihed til uddannelse*. Udg. af Bryggeriarbejdernes Fagforening, Kbh., 1984.
- J. Bjerg/B. Elle: *Ungdom - socialisation og narcissisme*. Kbh., Unge Pædagoger, 1982.
- H. Blankertz: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München, Juventa, 1972 (1969)
- C. Bloch/H. Christrup/L. Roepstorff: *Samfundet, skolen og eleverne*. Kbh., Rhodos 1978.
- Vilh. Borg: *Industriarbejde - arbejderbevidsthed*. Kbh., Røde Hane, 1971.
- S. Borgen: *Dialogen i voksenundervisningen*. Kbh., Forum 1980.

- E.L. Dale: *Hva er opdragelse?* Kbh. Rhodos 1980.
- H. Dauber m.fl.: *Lebenslange Lernen – lebenslängliche Schule*, i: *Z. schr. f. Pädagogik*, nr. 21, 1975.
- R.H. Dave (ed.): *Foundations for lifelong Education*. Oxford, Pergamon, 1976.
- Dekvalificeringsprojektet*, se: B. Clematide m.fl.
- J. Derbolav: *Das »Exemplarische« im Bildungsraum des Gymnasiums*. Düsseldorf, Schwann, 1957.
- DGB-Bundesjugendschule*: Thesen zum Konzept Gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, i: B. Hafneger m.fl. 1976.
- B. Dieckmann u.a.: *Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele*. 1973.
- M. Dreyer m.fl.: *Projektarbejde i folkeskolen*. Kbh., Unge Pædager, A 19, 1978.
- Elefanterne drager vestpå*. Kbh., Politisk Revy, 1977.
- T. Erasmus: *Voksenpsykologi og voksenpædagogik*. Kbh., Paludan, 1977.
- Europarådet: *Permanent Education*. Strasbourg, CCC, 1970.
- J. Felding/N. Møller/S. Schmidt: *Pædagogik og barndom*. Kbh., Unge Pædager 1980.
- H. Feidel-Mertz: *Ervachsenen bildung seit 1945*. Köln, Kiepenheuer & Witsch, 1975.
- N.O. Finnemann: *I broderskabets ånd. Den socialdemokratiske arbejderbevægelses idéhistorie 1871-1977*. Kbh., Gyldendal 1985.
- G. Frederiksen/L. Hansen/E. Meistrup: *Husker du vor skoletid?* Kbh., Fremad 1981.
- P. Freire: *De undertrykte pædagogik*. Kbh., Chr. Ejlers, 1973.
- H. Giesecke: *Didaktik der politischen Bildung*. München, Juventa 1972.
- A. Gorz: *Farvel til proletariatet – hinsides socialismen*. Kbh., Politisk Revy, 1981.
- J. Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied/Berlin, Suhrkamp, 1969.
- B. Hafneger/K. Kesselgruber (hg): *Bildungsurlaub in der Bundesrepublik. Beitrag zur Arbeiterbildung*. Giessen, Focus 1976.
- E.J. Hansen m.fl.: *Fordele af levevilkårene I-V*. Kbh., Socialforskningsinstituttet, 1978-79.
- B. Hedegård: *Undervisning for voksne*. Kbh., Sociologisk Institut v. Kbh. Univ., magisterafh., 1983.
- W. Heinz/T. Leithäuser/U. Volmerg: *Produktion, arbejde, socialisation*. Kbh., Medusa, 1977.
- A.-M. Heltoft/K. Paby: *Tampen brænder*. Kbh., Reitzel, 1978.
- Hessische Blätter f. Volksbildung*: Sonderheften »Synthese« Heft 3-4, 1975, Heft 3 1976.
- Holdedergrupper: Rapport om Kolding-projektet*, AOF Kolding, 1981.
- C. Holten-Andersen: *De arbejdsløse/arbejdsfri og folkehøjskolen*, i: F. Slumstrup (red), 1984.
- C. Holten-Andersen/K. Schnack/B. Wahlgren: *Invitation til projektarbejde*. Kbh., Gyldendal 1980.
- A.M. Huberman: *Some Models of Adult Learning and Adult Change*. 1974.
- F. Huiskens: *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*, München, List, 1972. Heraf del 3: *Uddannelsesökonomi og uddannelseskrise i Vesttyskland*. Roskilde, RUC Forlag, 1973.
- E. Hultengren/H.S. Olesen: *Eksemplarisk indlæring og arbejderuddannelse*. Ålborg, AUC/RUC, 1976.
- E.W. Hultengren: *Problemorientering, projektarbejde og rapport-skrivning*. Ålborg, AUC Forlag, 1981.
- T. Husén: *Forudsætninger og metoder ved voksenundervisning*. Kbh., Nyt Nordisk Forlag, 1967.
- K. Illeris: *Modkvalificerings pædagogik. Problemorientering, deltagelse og eksemplarisk indlæring*. Kbh., Unge Pædager, 1981.
- K. Illeris/P.F. Laursen/B. Simonsen: *Samfundet og pædagogikken*. Kbh., Munksgård 1978.
- K. Illeris/H. Salling Olesen/P. Rasmussen: *Lærerruddannelse, skole og samfund*. Kbh., Munksgård, 1976.
- B. Jacobsen/K. Schnack/B. Wahlgren: *Erfaring og undervisning*. Kbh., Gyldendal 1980.
- K. Mørch Jacobsen (red): *Nye veje i voksenundervisningen*. Kbh. Nordisk Ministerråd, 1983.
- K. Jensen: *Rapport fra en arbejdsskole*. Kbh. Unge Pædager, 1982.
- H. Kern/M. Schumann: *Industriarbejde og Arbeiterbewusstsein*. Frankfurt aM., EVA, 1970.
- T. Kjær/I. Larsen: *Industriudvikling, arbejdskraftanvendelse og uddannelsesstruktur i Danmark*, i: O.Z. Nielsen, 1980.
- H. Knudsen: *Disciplinering til lønarbejde*. Ålborg, AUC, 1980.
- H. Kohut: *The Analysis of Self*. New York, 1971.
- Kontext nr. 39: 1968 – 10-11 år efter. Århus, Modtryk 1979.
- Kontext nr. 40: *Alternative læreprocesser*. Århus, Modtryk 1980.
- A. Krovoza: *Produktion und Sozialisation*. Frankfurt aM., EVA, 1976.
- C. Kruchov: *Arbejdserfaringer i produktionsspil*. Kbh. Unge Pædager, 1981.
- H. Lefebvre: *Kritik des Alltagslebens*. München, Hanser, 1977.
- T. Leithäuser: *Formen des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt, Campus, 1976.
- T. Leithäuser m.fl.: *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt, Suhrkamp, 1977.

- LO om voksenuddannelse. En dokumentation. Kbh., LO 1981 (? udsat).
- A. Lorenzer: *Materialistisk socialisationsteori*. Kbh., Rhodos 1975.
- T. Lovett: *Adult Education, Community Development and the Working Class*. Ward Lock, London, 1975.
- N. Lunø: Ulvetime – kritik af det kapitalistiske hverdagsliv, i: *Udkast* nr 3/4, 1979.
- B. Lutz: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich, i: H.-G. Mendius u.a. *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I*, Frankfurt 1976.
- K. Marx: *Kapitalen*, Kbh. Rhodos, 1971.
- A. Mathiesen: *Uddannelsespolitik, uddannelsesfordeling og arbejdsmarkedet*, Kbh., Lavindkomstkommissionens sekretariat, 1979.
- J. Mortensen: Til forsvar for »Offentlighed og Erfaring«, i: *Udkast* nr. 1, 1979.
- J. Mortensen: Hverdagsbevidsthed og boulevardpressen, i: *Udkast* nr. 1, 1980.
- O. Negt: *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde, RUC Forlag, 1975. Orig. 1963, 2. udg. 1968.
- O. Negt: *Keine Demokratie ohne Sozialismus*. Frankfurt, Suhrkamp, 1976.
- O. Negt: Marxismus und Arbeiterbildung. Kritische Anmerkungen zu meinen Kritiken, i: A. Broch m.fl. 1978.
- O. Negt/A. Kluge: *Offentlighed og erfaring*. Kbh., Nordisk Sommeruniversitet/GMT, 1974.
- O. Negt/A. Kluge: *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt, Zweitausendeins, 1981.
- O. Negt: *Lebendige Arbeit – enteignete Zeit*. Frankfurt/New York, Campus, 1984. På dansk i efteråret 1985 (Politisk Revy): *Det levende arbejde – den stjålne tid*.
- O. Negt: Freizeit als Emanzipations- und Orientierungszeit, i: *Gewerkschaftliche Monatshefte I*, 1985 Köln, Bund Verlag, 1985.
- B.S. Nielsen/P. Olsén: Unge og arbejdsløshed, i *Udkast* 3/4, 1981.
- B.S. Nielsen/P. Olsén: Positivistisk empiri som virkelighedsreduktion i *Udkast* 2, 1982.
- B.S. Nielsen/P. Olsén: Forandring og erkendelse, i: *Udkast* 1, 1983a.
- B.S. Nielsen/P. Olsén: Fremtidsværksteder, i *Udkast* 1, 1983b.
- Ejgil Nielsen: *Læring hos voksne*. Oslo, Norsk Gyldendal.
- O.Z. Nielsen/J.H. Sørensen: *Rapport om uddannelses- og kvalifikationsforskning*. Ålborg, AUC Forlag, 1980.
- G. Nissen: *Bønder, skole og demokrati*. Inst. f. dansk skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole, 1973.
- Nordisk Ministerråd: *Vuxenutbildning i Arbetslivet*. NU 1979:9.
- H.S. Olesen: Didaktikprojektet, i: H.S. Olesen (red): *Humaniora – pensioneret af kapitalen?* Kbh., DSF 1971.

- H.S. Olesen: Om læreplaner og undervisningens indhold, i: *Kritik af læreplaner*, Kbh. Unge Pædagoger 1975.
- H.S. Olesen: Eksemplariske læreprocesser og arbejderuddannelse, i: *Unge Pædagoger* 2, 1981a.
- H.S. Olesen: Nogle kommentarer til en diskussion af uddannelse og arbejde, *Tidskrift for Nord. För. f. Pædagogisk Forskning*, 3/4, 1981b.
- H.S. Olesen: Fascination Tvind, i J. Beck m.fl. (hg): *Jahrbuch für Lehrer* 7. Reinbek, Rowohlt 1982.
- H.S. Olesen: Om problemet med at få metode i (voksen)uddannelsesforskningen, i *Nyt om uddannelsesforskning* 3, 1983a.
- H.S. Olesen: Pædagogik, fag og samfundsmæssig erfaring, i: K. Borgnakke/H.S. Olesen (red.), 1983b.
- H.S. Olesen: Sagt med kasser og pile..., i: K. Borgnakke m.fl. (red.), 1984.
- H.S. Olesen: Hvorfor må uddannelsesforskning være tværfaglig? Og hvad vil det sige? i: Udv. vedr. Uddannelsesforskning: *Teori og metode*, Publ. nr. 10, 1985(a).
- H.S. Olesen: *Fra arbejdsmarkedetsuddannelserne 1960-85*, Kbh. Dir. f. Arbejdsmarkedetsudd., 1985(b).
- K. Ottomeyer: *Människan under Kapitalismen*. Göteborg, Röda Bokförlaget, 1977. Orig.: *Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen*. Reinbek, Rowohlt, 1977.
- Jens-Jørgen Pedersen: *Behov og læremiljø – om erfaringspædagogik og afmagt i 80'ernes voksenundervisning*. Kbh., Gyldendal 1985.
- S.C. Poulsen: *Udviklingsbetingelser for den alsidige personlighed*. Kbh., Munksgård 1980.
- S.C. Poulsen: Frafald og uddannelsespolitik, i: *Uddannelse* nr. 16, 1983.
- S.C. Poulsen: *Tilbageblik på deltagelse i prøveforberedende undervisning*. Århus, Voksenpædagogisk Center, 1985.
- Projekt Hverdagslæring i voksenundervisningen, 1. del. Silkeborg, AOF/Arbejdernes Fællesorganisation, 1980.
- Projekt Skolesprog: *Skoledage 1-2*, Kbh., Unge Pædagoger/GMT 1979.
- PUKKS: Se under J.H. Sørensen m.fl.
- Pædagogisk arbejdsudvalg f. enkeltfagskurserne: *Samarbejde om et amtsskolekommunalt skolevæsen: En udfordring i 80'erne*. Århus Amt 1984.
- Pædagogisk Orientering nr. 1-2, 1981: *Erfaringspædagogikken?* Kbh. 1981.
- L. Qvortrup: *Oskar Negt – dobbeltlogik og utopi*. Indledning til Apel/Heidorn, 1980 i Kurasje 22, Kbh. 1980.
- W. Reich: *Hvad er klassebevidsthed?* Kbh., Rhodos 1978 (orig. 1933).



- K. Rubenson: *Rekruttering til vuxenutbildning*. Göteborgs Universitet, 1975.
- R. Schmiederer: *I elevens interesse*. Kbh., Gyldendal 1977.
- SID: *Viden - et værktøj til forandring*. Kbh., SID 1980.
- R. Skovmand: *Lys over landet*. Kbh., AOF 1949.
- F. Slumstrup (red.): *Højskolen til debat*. Vindrose 1984.
- B. Svensson: *Varför hår skolan så svårt at utgå från elevernes Erfarenheter?* Lund, Litt. vet. Inst. Lunds Universitet, 1981.
- J.H. Sørensen/P.H. Rasmussen/O.Z. Nielsen/M. Lassen (PUKKS): *Læringsuddannelse og udbygning, Bd 1-3*. Ålborg, AUC Forlag, 1984.
- Så er der serveret. *Beretning fra Levnedsmiddeldelingen*, Århus Tekniske Skole. Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 1981.
- T. Thejse (red): *Samtaler med lærere*. Kbh. Unge Pædagoger, 1980.
- P.E. Tindbæk: *Folkeoplysning og forandring*. Århus, Modtryk/Kritisk Oplysningsforbund, 1982.
- Udvalget vedr. uddannelsesforskning: *Oversigt over uddannelsesforskning: Voksenundervisning og folkeoplysning. Publ. nr. 3*. Kbh., Forskningssekretariatet, 1982.
- Udvalget vedr. uddannelsesforskning: *Temarapport om uddannelsesforskning: Voksenundervisning og folkeoplysning*. I, publ. nr. 4, 1983. II, Publ. nr. 6, 1984. Genoptryk af uddrag af Nyt om uddannelsesforskning om Voksenundervisning og folkeoplysning, 1985. Distribueres af Foren. f. forsknings- og udviklingsvirksomhed i voksenundervisning og folkeoplysning (FOFU), Roskilde Universitetscenter, tlf. 02-75 77 11, lok. 2485/2386.
- G. Vinnai: *Sozialpsychologie der Arbeiterklasse*. Reinbek, Rowohlt 1973.
- B. Wahlgren (red.): *Arbejderuddannelse*. Kbh., Gyldendal, 1977.
- B. Wahlgren/D. Hansen: *Daghøjskoler. Vejledningskurser 1-5*. 1983-1985.
- K. Weber/E. Johansen: *Uddannelsessituation og socialpædagogisk erhvervsarbejde*. Kbh., Inst. f. Pædagogik, Kbh. Univ./Socialstyrelsens forsøgsudvalg, projekt 177, 1984.
- E. Weick: *Technologie und Bildung*. Seminaroplæg til seminar på Pisa Universitet, Sociologisk Inst. Nov. 1984.
- L.v. Werder: *Alltägliche Erwachsenenbildung*. Weinheim/Basel, Beltz, 1980.
- P. Willis: *Learning to Labor*. London, Farnborough, 1977.
- M. Young/P. Willmott: *Family and Kinship in East London*. London, Penguin, 1971. Orig. 1957.
- T. Ziehe: *Pubertät und Narzissmus*, Frankfurt/Köln, EVA, 1975.
- T. Ziehe/H. Stubenrauch: *Ny ungdom*. Kbh., Politisk Revy, 1983.
- T. Ziehe: *Subjektiv betydning og erfaring, i Kontext 35*, Århus, Modtryk, 1978.
- T. Ålvik (red.): *Undervisningslære 1. 2. udg.* Kbh., Gyldendal 1974.