

Tolkning og erfaring

om nogle præmisser for erfaringstolkning i undervisning og for tolkning af
erfaringsorienterede undervisningsforløb

Andersen, Anders Siig

Publication date:
1996

Citation for published version (APA):

Andersen, A. S. (1996). *Tolkning og erfaring: om nogle præmisser for erfaringstolkning i undervisning og for tolkning af erfaringsorienterede undervisningsforløb*. Roskilde Universitet. Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen Nr. 40

General rights

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

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

Take down policy

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

Tolkning og erfaring

**Om nogle præmisser for erfaringstolkning i undervisning
og for tolkning af erfaringsorienterede undervisningsforløb**

Anders Siig Andersen

Tolkning og erfaring

**Om nogle præmisser for erfaringstolkning i undervisning
og for tolkning af erfaringsorienterede undervisningsforløb**

Indleveret til Institut VII ved Roskilde Universitetscenter mhp. erhvervelse af Ph.D.
grad, den 13. februar 1995.

Indholdsfortegnelse

Forord	4
1. Indledning	7
1.1 Afhandlingens formål og genstandsfelt	7
1.2 Forskningsområdet	8
1.3 Forskningens personlige baggrund og rammebetingelser	15
1.4 Afhandlingens indhold	18
2. Det teoretiske grundlag for undervisningsforløbene	24
2.1 Inspirationen fra Oskar Negt	24
2.2 Erfaring og frigørelse	25
2.2.1 Nye mål for fagforeningsuddannelsen	26
2.2.2 Erfaring og kapitalisme	28
2.2.3 Dobbeltlogikken hos Negt og Kluge	31
2.2.4 Proletarisk offentlighed	34
2.2.5 Sociologisk fantasi	35
2.3 Erfaring og undervisning	37
2.3.1 Undervisningens betydning	37
2.3.2 Eksemplariske læreprocesser og modsætninger i erfaringen	38
2.3.3 Erfaring og teori	41
2.3.4 Eksemplarisk udfoldelse af erfaringer	42
2.4 Betydningen af Negts pædagogiske ansats inden for tysk fagforeningsundervisning	43
3. Forskningens empiriske grundlag	47
3.1 Indledning	47
3.2 En arbejdsmiljøstudiekreds for bryggeriarbejdere	48
3.3 Undervisning i 'Enkeltsagsbehandling'	52
4. Kvalitativ analyse af erfaringsorienteret arbejderuddannelse	55
4.1 Forskningens opgaver og karakter	55
4.2 Det empiriske grundlag for undervisningsanalysen	57
4.3 Det videnskabsteoretiske og metodologiske grundlag for undervisningsanalysen	59
4.3.1 Induktion og deduktion	59
4.3.2 Kvalitativ induktion og abduktion	63
4.3.3 Grounded Theory	68
4.4 Interviewanalyse	70
4.4.1 Interviewet	70
4.4.2 Tolkning af interviewet	72
4.4.3 Interviewanalysens faser	74
4.5 Karakteristik af undervisningsanalysernes metode og resultattyper	78
4.5.1 Analysens første fase	79

4.5.2	Analysens første fase	83
4.5.3	Analysens anden fase	91
4.5.4	Sammenlignende analyse af arbejdsmiljøstudiekreds og enkelt-sagsforløb	94
4.6	Validering af forskningen	96
4.6.1	Validering i kvantitativ og kvalitativ videnskab	96
4.6.2	Valideringskriterier og -metoder ift. undervisningsanalyserne	98
5.	Hermeneutik og handlingsteori	102
5.1	Forståelse som problem i undervisningsanalysen	102
5.2	Hermeneutik	104
5.2.1	Hermeneutikkens rødder	104
5.2.2	Hermeneutikken hos Gadamer	106
5.3	Fænomenologisk handlingsteori	109
5.3.1	Hermeneutik og handlingsteori	109
5.3.2	Bevidsthedens struktur	110
5.3.3	Erfaring contra livsverden	111
5.3.4	Transformation af livsverden	115
5.3.5	Sanseopdragelse som eksempel	115
5.3.6	Kommunikativ handling og diskurs	116
5.3.7	Videnskabelig tolkning af mening	119
5.4	Hermeneutik og handlingsteori appliceret på etnologi	121
5.5	Hermeneutik og handlingsteori appliceret på teksttolkning	124
5.5.1	Når tale bliver til tekst	124
5.5.2	Sekvensanalyse	127
5.6	Dobbelthermeneutik	130
5.7	Opsummering og diskussion	133
5.7.1	Diskussion af livsverdensbegrebet	133
5.7.2	Dobbelthermeneutik, Grounded Theory og grundlaget for undervisningsanalyserne	134
5.7.3	Diskussion af Agars etnologiske og Søeffners tekstanalytiske udmøntning af et hermeneutisk handlingsteoretisk grundlag	136
6.	Dybdehermeneutik	143
6.1	Grænser for hermeneutisk forståelse	143
6.2	Psykoanalyse og dybdehermeneutik	146
6.2.1	Logisk og psykologisk forståelse	147
6.2.2	Dybdehermeneutikkens grundlag	148
6.2.3	Scenisk forståelse	152
6.2.4	Psykoanalyse og samfundsmæssig strukturanalyse	157
6.3	Socialpsykologi og dybdehermeneutik	158
6.3.1	Grundlaget for den socialpsykologiske dybdehermeneutik	158
6.3.2	Metoder i den socialpsykologiske dybdehermeneutik	161
6.3.3	Horisontal hermeneutik	168

6.3.4 Leithäusers og Volmergs videreudvikling af analyse- og valideringsmetoder	170
6.4 Forsvar og ambivalens	171
6.5 Illustration af dybdehermeneutisk tekstanalyse	173
6.6 Opsummering og diskussion	175
6.6.1 Hermeneutik, dobbelthermeneutik, dybdehermeneutik	175
6.6.2 Scenisk erfaring og scenisk forståelse	176
6.6.3 Teori-empiriforholdet i psykoanalysen	178
6.6.4 Socialpsykologi, hverdagsbevidsthed og ambivalens	179
6.6.5 Dataindsamling og teksttolkning	181
6.6.6 Dybdehermeneutik og undervisningsanalyse	182
7 Videnskab og refleksion	184
7.1 Videnskab og praksis	184
7.1.2 Videnskabens samfundsmæssige indlejring og dens kritiske potentiale	185
7.1.3 Solidarisk nærhed og kritisk distance	187
7.2 Forskningsinterne refleksionsniveauer	189
7.2.1 Teori- empiriforholdet	189
7.2.2 Teoriens perspektivselektion	191
7.2.3 Datagenerering er datafiltrering	193
7.2.4 Tolkningemetoder	194
8. Erfaringstolkning i undervisningen	196
8.1 Dimensioner i tolkningen af erfaring	197
8.2 Teoribaseret erfaringstolkning	200
8.3 En konfronterende undervisning	203
8.4 Grænser for erfaringstolkning i undervisningen	207
8.5 Forskningens mulige bidrag til at kvalificere erfaringstolkning i undervisningen	210
8.6 Betingelser for gennemførelse af erfaringsorienteret undervisning i fagforeningsuddannelsen	212
Litteratur	215

Forord

Denne Ph.D.-afhandling er udarbejdet i forbindelse med min ansættelse ved Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter, i et stipendiat, som var samfinansieret mellem SID og Forskerakademiet, og i forbindelse med min efterfølgende ansættelse som forskningsmedarbejder samme sted.

Afhandlingen bygger på et omfattende teoretisk og empirisk arbejde, som udspringer af to kollektive praksissammenhænge, henholdsvis Bryggerigruppen ved Roskilde Universitetscenter, hvor jeg fra 1977 til 1984 var tilknyttet en undergruppe, der arbejdede med uddannelsesspørgsmål (Sonja Friedrichsen, Brian Knudsen, Tove Kruse, Henning Salling Olesen og Finn M. Sommer), og Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, hvor jeg i perioden fra 1988 til 1994 har haft tilknytning til en mindre forskningsgruppe, der arbejdede med fagforeningsuddannelse (Leif Hansen, Henning Salling Olesen, Finn M. Sommer og Kirsten Weber). I Bryggerigruppen arbejdede jeg med udvikling, gennemførelse og evaluering af studiekurser og kurser, med informationsarbejde og med udarbejdelse af undervisningsmaterialer. I Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen har jeg bl.a. arbejdet med en undersøgelse af Fagbevægelsens interne uddannelsessystem (FIU) og med planlægning, gennemførelse og evaluering af en længerevarende uddannelse for valgte og ansatte i SID's lokale afdelinger

Resultaterne fra arbejdet er publiceret i en række udgivelser¹. Følgende indgår direkte som bilag til hovedafhandlingen: 'En oplevelse for livet - en undersøgelse af Fagbevægelsens Interne Uddannelser' (Andersen, mfl. 1993) og 'En snoet STI. Evaluering af en længerevarende uddannelse for valgte og ansatte i SID's lokalafdelinger' (Andersen og Sommer 1994).

'En oplevelse for livet' indeholder resultaterne af en større kvalitativ og kvantitativ undersøgelse af Fagbevægelsens interne uddannelsessystem (FIU) og tegner desuden et billede af de udfordringer til fagbevægelsen, som udspringer af samfund-

¹ Andersen, Knudsen og Sommer 1981, Bryggerigruppen 1983, Andersen og Sommer 1984 a, b og c, Andersen, mfl. 1984, Andersen, mfl. 1989, Andersen og Sommer 1989, Andersen 1990, Andersen og Sommer 1991, Andersen, mfl. 1992, Andersen, mfl. 1993, Sommer, Andersen og Olesen 1993 samt Andersen og Sommer 1994.

sudviklingen og udviklingen i medlemmernes livssituation. Den analyserer udviklingen i kvalifikationskrav til tillidsrepræsentanter og giver nogle teoretiske forudsætninger for at forstå uddannelsens funktion for organisationen og dens medlemmer. Undersøgelsen har karakter af evalueringsforskning ud fra nogle komplementære synsvinkler (pædagogiske, uddannelsessociologiske, organisations-sociologiske).

'En snoet STI' fremlægger og analyserer erfaringer fra et 3-årigt forsøg med udvikling, gennemførelse og evaluering af en længerevarende, studiepræget uddannelse for valgte og ansatte i Specialarbejderforbundets lokalafdelinger. Rapporten evaluerer forsøgene og giver konkrete anbefalinger på baggrund af de indvundne erfaringer. Desuden gennemføres dyberegående analyser af nogle dynamikker i undervisningen, som opstod i mødet mellem deltagerforudsætninger, den pædagogiske tilrettelæggelse og undervisningens indhold.

I hovedafhandlingen har jeg fordybet mig i nogle *teoretiske, videnskabsteoretiske og metodologiske problemstillinger*, som i høj grad har relevans for praktisk uddannelse og empirisk analysearbejde, men som i den foreliggende form nok i første omgang henvender sig til andre forskere og studerende.

Hovedafhandlingen indeholder en interessebestemt fokusering på grundlag af et empirisk materiale, der indeholder mange andre forskningsrelevante problemstillinger. Nogle af dem belyses i to afhandlinger, som er under udarbejdelse af henholdsvis Finn M. Sommer og Kirsten Weber.

Finn M. Sommer og jeg har samarbejdet om de projekter vedrørende erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse, der henvises til i afhandlingen. Vi havde oprindeligt planlagt at skrive en fælles afhandling, men på grund af forskellige forskningsinteresser måtte vi opgive planen. Finns afhandling belyser nogle bredere samfundsmæssige, fagforeningsteoretiske og uddannelsessociologiske forudsætninger for fagbevægelsens uddannelsesarbejde, som i høj grad kan kvalificere analyser af erfaringsorienterede undervisningsforløb.

Kirsten Webers afhandling har udgangspunkt i undersøgelsen af FIU-uddannelsen. Den fokuserer på udvikling af et psykoanalytisk grundlag for læreproces-teori og afprøver i forlængelse her af dybdehermeneutisk interviewanalyse som metode til at belyse uddannelsens betydning for deltagerne i et biografisk perspektiv

I forhold til afhandlingens videnskabsteoretiske og metodiske elementer har jeg især modtaget inspiration fra min vejleder Henning Salling Olesen, fra medlemmerne i 'Workshop vedr. metodeproblemer i evalueringsforskning' under Netværket vedr. udvikling af voksenpædagogik som teoriområde (Linda Andersen, Litha Christiansen, Ejler Johansen, Susan Eklund, Ulla Ambrosius Madsen, Anders Mathiesen, Annette Ramsøe, Finn M. Sommer og Kirsten Weber) samt i forbindelse med deltagelse i en række seminarer og work-shops i regi af netværket og Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen (med bla. Oskar Negt, Christine Morgenroth, Thomas Leithäuser, Birgitte Volmerg og Peter Alheit). Jeg vil endvidere pege på den betydning, det har haft at være medlem af 'Internationale Arbeitskreis Arbeit, Bildung und Wissenschaft', der beskæftiger sig med fagforeningsforskning og forskning i fagforeningsuddannelse, og som har medlemmer fra Danmark, England, Holland, Tyskland og Østrig.

Jeg vil rette en særlig tak til deltagerne i en række kurser og studiekredse for bryggeriarbejdere, til deltagere og undervisere på forsøgshold 1 og 2 i STI-uddannelsen, og til de deltagere og undervisere der medvirkede i FIU-undersøgelsen. Jeg takker desuden Randi Kaas og Helle Prendal, for deres bidrag ved fremstilling af rapporten.

Indledning

1.1 Afhandlingens formål og genstandsfelt

Indholdet i den foreliggende afhandlingen *henviser til og bygger videre på* et omfattende udviklings-, evaluerings- og forskningsarbejde, der har omhandlet *erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse*. Formålet med afhandlingen er dobbeltsidigt. At belyse nogle *præmisser for erfaringstolkning i undervisning* og for *tolkning af erfaringsorienterede undervisningsforløb*.

Med erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse mener jeg typer af uddannelse, som kan karakteriseres ved, at:

- Målgruppen er arbejdere
- Undervisningen arrangeres af deltagerne eller deres interesseorganisation
- Deltagernes erfaringer har en central placering i undervisningen
- Deltagernes interesser som arbejdere eller repræsentanter for arbejderinteresser er styrende for bearbejdningen af undervisningens indhold
- Undervisningen er orienteret mod deltagernes livssammenhæng

I et fremadrettet perspektiv indgår afhandlingen som del af et bredere forskningsarbejde i Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, med sigte på:

- a) At analysere de kræfter og dynamikker, der virker i erfaringsorienteret undervisning.
- b) At belyse betydningen af uddannelse for deltagerne i et biografisk perspektiv

Arbejdet med begge forskningsområder bygger videre på afhandlingens teoretiske og metodiske overvejelser. Det første repræsenterer en udvidelse til et bredere empirisk undersøgelsesfelt, mens det andet rummer et perspektivskifte fra undervisningssituationen til den enkelte deltagers livsløb og uddannelses placering og betydning her i.

1.2 Forskningsområdet

I Danmark gennemføres politisk arbejderuddannelse primært i regi af fagbevægelsen² Efter etableringen af *Fagbevægelsens interne uddannelsessystem* (FIU) i 1974 har fagforeningsuddannelse udviklet sig til at udgøre en forholdsvis stor andel af den samlede uddannelsessektor. Der gennemføres ca. 42.000 deltageruger pr. år, fordelt på ca. 35.000 deltagere. Fagbevægelsen ejer mere end 30 kursussteder af varierende størrelse, og der er knap 400 undervisere med mere eller mindre fast tilknytning til uddannelsen. Den direkte omsætning i form af driftsudgifter ved undervisningen og dækning af indtægtstab beløber sig til næsten en halv milliard kroner om året (Monggaard 1991). Hertil kommer store supplerende investeringer i skoler samt dækning af andre udgifter på de decentrale niveauer i organisationen.

Alene uddannelsens volumen gør FIU *unik* i international målestok. Til systemets styrkesider hører desuden:

- At det er overenskomstfinansieret.
- At det er et autonomt partsstyret uddannelsessystem.

² Af og til gennemføres forsøg og eksperimenter, f.eks. i et direkte samarbejde mellem arbejder- og akademikergrupper, jf. f.eks. projekt 'Industri og Lykke' (Aagaard, mfl. 1990 og 1992), og nogle af Bryggerigruppens aktiviteter (jf. kapitel 3).

- At det omfatter alle forbund inden for LO³

De første analyser af dansk fagforeningsuddannelse blev gennemført i perioden fra 1975 til 1977, dvs. umiddelbart efter etableringen af FIU. De var resultat af et historisk sammenfald mellem en *åbning i fagbevægelsen* for pædagogisk inspiration ude fra og en *interesse blandt universitetslærere og studerende* for at beskæftige sig med fagforeningsuddannelse. Åbningen i fagbevægelsen kan tolkes i lyset af de faktorer, der dannede baggrund for etableringen af FIU.

- Uddannelsesbilledet var broget og kvaliteten varierende⁴
- De store forbund var begyndt at etablere egne skoler. Det skabte nervøsitet for faglig og politisk splittelse.
- Kapaciteten var for lille og deltagelsen i uddannelse meget uensartet mellem forbundene.
- Man havde ikke økonomi til at finansiere en substantiel kapacitetsudvidelse.
- Det blev kritiseret, at AOF ikke tilstrækkeligt en-tydigt underviste på arbejderbevægelsens grundlag, og at man i for ringe udstrækning prioriterede uddannelsen af faglige tillidsfolk.
- Det blev kritiseret, at indholdet i tillidsmandsuddannelsen i høj grad var orienteret mod uddannelse af teknokrater og i for ringe udstrækning mod holdningsdannelse⁵
- Tillidsmandsundervisningen var hovedsageligt tilrettelagt som aftenundervisning. Man mente, at det gav for ringe udbytte.

³ Der findes aftalemæssige ordninger af mindre omfang i andre lande, og oftest aftalt på virksomheds- eller brancheniveau. Det betyder, at de er forbeholdt en væsentligt mere snæver gruppe. Desuden findes der lovgivningsfastlagte ordninger i en række lande, hvor uddannelse til faglige tillidshverv er begunstiget af uddannelsesfrihed (f.eks. i adskillige tyske delstater, hvor Bildungsurlaub er forbeholdt Betriebsrats-medlemmer). Men heller ikke de lovbestemte ordninger har et tilsvarende omfang.

⁴ Der var studiekredse under AOF aftenkurser på 30 AOF-tillidsmandscentre landet over, internatkurser på de tre LO højskoler, internatkurser på forbundsskolerne, mv.

⁵ Det skal bla. ses på baggrund af, at fagbevægelsens ledelse og Socialdemokratiet var chokerede over EF afstemningen i 1972, medlemmernes manglende opbakning bag ØD-forslaget og medlemstilbagegangen i Socialdemokratiet især blandt de unge.

(Punkterne er baseret på Sommer 1995 s. 183).

Samlingen af de spredte fagforeningsuddannelsesaktiviteter i FIU kan anskues som et forsøg på at skaffe en fælles løsning på nogle tiltagende *kvalificeringsbehov* samt på at styrke den fagligt-politiske oplysning og *holdningsdannelse*. Den fælles konstruktion var også nøglen til at opnå en overenskomstsikret finansiering og dermed en mere omfattende aktivitet.

Umiddelbart efter etableringen blev der afholdt et antal konferencer og kurser med deltagere fra universitetsverdenen, og FIU nedsatte et materialeudvalg, som bla. diskuterede og planlagde et grundkursus efter det eksemplariske pædagogiske princip (jf. Hultengren og Olesen 1977 s. 34)⁶ Undervisere på nogle af de grundkurser, der blev gennemført i regi af SID, arbejdede desuden med problemorienteret pædagogik, projektførelse, eksemplarisk læring, mv.⁷

De første analyser af fagforeningsuddannelsen var primært baseret på undervisningsmanualer og i varierende omfang på egne erfaringer fra undervisningen. De indeholdt en *hård kritik af samarbejdsideologien i fagforeningsuddannelsen* (se f.eks. Jørgensen og Nielsen 1975, Dahl og Frederiksen 1977, Tindbæk 1977 samt Jensen og Zøllner 1977⁸). Analysernes overordnede budskab kan illustreres ud fra følgende citat: "Tillidsmænd og andre LO-funktionærer skoles således gennem denne øvelse til rene marionetter for LO's samarbejds politik - til at se stort på, om det er firkanter man skal samle med arbejdsgiverne, eller om det er arbejderklassens eksistensbetingelser man skal kæmpe for." (Dahl og Frederiksen 1976 s. 64). Målet med analyserne var at afsløre *FIU's skjulte læreplan*: Indøvelse i og legitimering af klassesamarbejdet. Analyserne indeholdt ingen metodeovervejelser.

En mere konstruktiv kritik blev fremført af Hultengren og Olesen i bogen 'Eksemplarisk indlæring og arbejderuddannelse' (Hultengren og Olesen 1977). Ud fra analysen af to konkrete undervisningsforløb, der begge var inspireret af Oskar

⁶ Kurset blev gennemført i april-maj 1975 med Bjørn Zøllner og Sigurd Jensen som undervisere.

⁷ Det drejede sig bla. om Mogens Bengtsson og Eva Hultengren.

⁸ Kritikken blev især rettet mod nogle gruppedynamiske øvelser, der blev introduceret af bla. Gunnar Hjelholt og Arne Sjølund. Nogle analyser blev publiceret under pseudonym.

Negts overvejelser vedr. eksemplarisk læring og sociologisk fantasi⁹, belystes sammenhængen mellem undervisningens indhold og deltagernes erfaring, og der blev udpeget potentialer for en teoribaseret eksemplarisk udfoldelse af læreindhold.

I 1977 gjorde Bjarne Wahlgren, mfl. et forsøg på at indlede en dialog mellem FIU og kritikerne (Wahlgren 1977), men det viste sig, at der ikke var basis for en videreførelse af dialogen. Relativt hurtigt efter etableringen og åbningen mod omverden slog FIU *fuld kraft bak*. De akademikere, man havde inviteret til at deltage i den pædagogiske fornyelse bidrog ikke til at styrke den tilsigtede holdningsmæssige påvirkning af fagbevægelsens medlemmer, som var en vigtig del af baggrunden for at etablere systemet. På en underviserkonference i juni 1975 formulerede AOF's forretningsfører og FIU-komiteens formand en *skarp kritik* af venstreorienterede inden for undervisergruppen og en kritik af de undervisningseksperimenter, der var gennemført (jf. Hultengren og Olesen 1977).

At der ikke var fuld enighed om kritikken fremgår bla. af, at de pædagogiske metodeeksperimenter førte til *stærkt polariserede debatter* (f.eks. mellem Sven Borgen og Max Bæhring på en konference på LO-skolen i 1975). Det pædagogiske var sammenfiltret med en diskussion af den (parti-)politiske kontrol med systemet, bla. ønskede nogle en politisk kontrol ved ansættelse af undervisere. Også det gav anledning til polarisering. F.eks. skrev John Mølgaard i Socialistisk Dagblad den 3.10.1980: "Jeg vil advare mod en sådan udvikling, den er enormt farlig (...). Den er belagt med brosten, hvorpå der står censur, ensretning og centralisme." Dengang som nu var der *markante forskelle mellem forbundenes uddannelsespolitik* markeret ved henholdsvis SID og Dansk Metalarbejderforbund på yderfløjene, og med store forskelle i parathed til nytænkning og samarbejdsvilje i forhold til omverden (herunder den akademiske).

I perioden fra 1977 til 1987 ophørte kontakten mellem FIU og universitetsverdenen stort set. Forskningen i erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse bevægede sig nu i andre retninger.

En retning lå i indholdsmæssig forlængelse af Hultengrens og Olesens analyser. Den udsprang af et samarbejde mellem Bryggerigruppen ved Roskilde Universi-

⁹ Det ene kursus var et grundkursus, som blev gennemført i SID regi med Eva Hultengren og Mogens Bengtsson som undervisere. Det andet var et kursus i arbejdsret, som blev gennemført i Falkenstein. Underviserne var Heninz Schöller, Edgar Weick, Günther Wieser og Peter Dippoldsmann. Eva Hultengren og Henning Salling Olesen observerede kurset. Begge kurser blev gennemført i efteråret 1976.

tetscenter, Bryggeriarbejdernes fagforeninger og aktive grupper på bryggerierne, og fik et skub frem ad ved ansættelse af en oplysningssekretær i Bryggeriarbejdernes Fagforening, mandlig afdeling¹⁰. Vi beskæftigede os bla. med analyser af kurser, studiekredse og oplysningsaktiviteter vedrørende teknologiudvikling og arbejdsmiljø, og med teori og metodeudvikling i forbindelse med analysearbejdet (se kapitel 1.3).

En anden retning blev udviklet i forbindelse med nogle svensk inspirerede forsøg med opsøgende virksomhed og hverdagslæring, som blev gennemført i et samarbejde mellem AOF afdelinger og lokale fællesorganisationer. Sigtet med den *opsøgende virksomhed* var at motivere kortuddannede til uddannelsesdeltagelse gennem personlig henvendelse i virksomhederne. *Hverdagslæring* blev defineret som en metode til at knytte organiseret undervisning til de læreprocesser, der foregår i hverdagslivet på arbejdet, i lokalområder, i boligområder og inden for folkelige bevægelser. I Silkeborg, Kolding og Roskilde blev der gennemført *forsøg i tilknytning til deltagernes arbejdspladser*. Rapporterne om forsøgene i Silkeborg og Kolding vægter organisatoriske og pædagogiske spørgsmål (Holdledergruppen 1981 og Projekt (...) 1980). Der peges bla. på *problemer med at forbinde deltagernes erfaring med teori*. Forsøget i Roskilde er analyseret af Wahlgren (Wahlgren 1983). Analysen bygger på observation af to forløb med erfaringsorienteret arbejdspladsnær undervisning og fokuserer på nogle problemstillinger, som vedrører den af-fektive betydning af erfaringsorienterede læreindhold¹¹.

Fra 1984 til 1987 blev der ikke gennemført nye empiriske undersøgelser af erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse, men i 1987 blev der etableret kontakt mellem den nydannede Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppe ved Roskilde Universitetscenter og SID om tre projekter:

1. Det første projekt omfattede *en 6-ugers og en 3-ugers variant af grunduddannelsen i FIU*. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen blev udvalgt som konsulent i forhold til den lange uddannelse og som evaluator i forhold til begge forløb¹². Projektet var bla. et resultat af forskellige interesser i LO-forbunde-

¹⁰ Det drejede sig om Flemming Carlsen, der tidligere havde været underviser på Roskilde Højskole.

¹¹ Erfaringerne fra Bryggerigruppen og forsøgene med virksomhedsrettet hverdagslæring er sammenfattet i relation til en mere omfattende diskussion af kravet om betalt frihed til uddannelse i: 'Betalt frihed til uddannelse - arbejderuddannelsen i 80'erne.' (Andersen, mfl. 1984).

¹² Forsøgene er evalueret i Olesen og Weber 1993.

ne. De ufaglærte forbund SID, DKA, KAD og HAF mente, at deres medlemmer havde behov for en længerevarende, mere kontinuert uddannelse, mens HK ønskede en kortere uddannelse med større vægt på personlighedsudviklende elementer. FIU accepterede at finansiere forsøget.

2. Det andet projekt udsprang af et ønske i SID om at styrke det lokale afdelingsarbejde. Det blev udmøntet i en beslutning om at gennemføre *en længerevarende uddannelse for valgte og ansatte i afdelingerne*, den såkaldte STI-uddannelse. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen blev involveret i planlægning, gennemførelse og evaluering af forsøget (jf. bla. Andersen og Sommer 1994).
3. Det tredje projekt havde baggrund i, at bla. SID ønskede at få belyst medlemmernes udbytte af uddannelsen i det samlede FIU-system, dvs. både grund- og linieuddannelserne. Forbundet kontaktede Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen med henblik på udformning af et evalueringsprojekt. Samtidig søgte SID at få FIU og andre forbund til at bidrage ved finansiering af projektet. Resultatet blev, at FIU-komiteén vedtog en større *fælles evaluering af uddannelsessystemet*, som Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen blev sat til at udføre (jf. bla. Andersen, mfl. 1993)¹³

At der var tale om et bredere opbrud og en fornyet åbenhed i forholdet mellem universitet og fagbevægelse indiceres af, at der blev gennemført andre evalueringer i samme periode.

Eggers og Ehlers *evaluering af et FIU grundkursus*, som blev afholdt af El-forbundet, byggede på undervisningsobservation (Egger og Ehlers 1990). Evalueringens resultater er gengivet i en kortfattet rapport (11 sider), der dels rummer en kommenterende forløbsbeskrivelse med anbefalinger til, hvad der kunne gøres anderledes, dels analyser af forløbet som fokuserer på tre temaområder: Gruppeprocesserne, deltagerforudsætningerne og alkoholforbruget¹⁴

Wahlgrens undersøgelse af TR-95 (Wahlgren 1993) var en *'effektvurdering' af en nyudviklet uddannelse for tillidsrepræsentanter i regi af Forbundet for offentligt ansatte*.

¹³ Der blev planlagt en større *samlet intern undersøgelse af fagbevægelsens uddannelsessystem* i begyndelsen af 80'erne, og indsamlet en masse datamateriale, men undersøgelsesresultaterne blev aldrig publiceret.

¹⁴ Anbefalingerne er formodentligt relevante, men da det ikke er evalueringens ærinde at redegøre for analysemetoder eller -forudsætninger reduceres rapportens forskningsmæssige anvendelighed.

På grundlag af det indsamlede materiale blev der gennemført en analyse af kursisterne baggrund og deres forventninger, deres udbytte sammenlignet med deres oprindelige forventninger, deres oplevelse af kursets forløb, tempo og indhold, undervisernes vurdering samt nogle 'objektive mål' ift. effekten: Frafald, mødefrekvens og kursisternes faglige aktivitet før og efter kurset¹⁵

Hvad var da baggrunden for, at Fagbevægelsen åbnede sig igen omkring 1987/88? Man kan se uddannelsesystemets etablering som et forsøg på at skabe en samlende kraft i den faglige organisation, og en stor del af dets videre udvikling som et forsøg på at videreføre det tværfaglige fællesskab på trods af stærke centrifugale kræfter. De grundlæggende centrifugale kræfter udgøres på den ene side af en funktionsspecialisering, som udtrykker vilkårene i en stadig mere bureaukratisk og forgrenet organisation, og på den anden side deltagernes forskellige erfaringer og behov. Over for disse centrifugale kræfter sættes ideen om tværfaglig solidaritet på et demokratisk socialistisk grundlag. Uddannelsens trækkes i retning af en politisk og holdningsmæssig dannelsesfunktion.

Modsætningerne afspejler *organisationens modsætningsfulde kræfter* og er sammenvævet med *kortsigtede økonomiske og magtpolitiske interessekonflikter* mellem forskellige instanser. Forbundene kæmper for pladser til sig selv og for at præge det fælles system mest muligt, FIU-centret for at styrke de fælles elementer¹⁶, underviserne for et udvidet professionelt spillerum og for deres respektive arbejdsområder, skolerne for belægningsprocenter, osv.

Skæringspunkterne mellem *de centrifugale kræfter* - kvalifikationsdifferentieringen og forbundsforskellene - og *de centripetale kræfter* - fælles uddannelse og almen ud-

¹⁵ Effektvurderingen var baseret på følgende data:

1. Postspørgeskema til kursister, inden de begyndte på uddannelsen.
2. Tre spørgeskemaer som deltagerne udfyldte efter afslutningen af hvert af uddannelsens tre temaer.
3. Et afsluttende spørgeskema til kursister.
4. To oplysningsskemaer som underviserne udfyldte efter de to første temaer.
5. Syv oplysningsskemaer om materialet som underviserne udfyldte efter de to første temaer.
6. Et registreringsskema over deltagerfremmøde.
7. Et registreringsskema over deltagernes tidsforbrug på hjemmearbejde.
8. Et spørgeskema til samtlige kursister tre måneder efter afslutningen af forløbet.

En planlagt interviewrunde med syv udvalgte deltagere blev aflyst. Denne type 'effektmåling' er kritiseret indgående i 'En oplevelse for livet' (jf. Andersen, mfl. 1993, s. 10 ff.).

¹⁶ FIU-centrets opgaver og kompetencer er beskrevet i Andersen, mfl. 1993 s. 59 ff.

dannelsesfunktion er afgørende for en forståelse af fagbevægelsens uddannelses-system

Årsagen til at der i 1987/88 (igen) blev åbnet op for et samarbejde med universitetsverdenen var i høj grad de centripetale kræfter, dvs forbundenes tolkning af medlemmernes uddannelsesbehov, samt af deres egne faglige, politiske og økonomiske interesser. Det kom især til udtryk i en *kritik af grunduddannelserne*, som har langt det største volumen i FIU, og som derfor har stor betydning for forbundene. En medvirkende årsag til at diskussionen opstod på dette tidspunkt var formodentlig også de begyndende diskussioner af fagbevægelsens struktur, der affødte et profileringsbehov¹⁷

1.3 Forskningens personlige baggrund og rammebetingelser

Min personlige interesse i politisk arbejderuddannelse opstod i studietiden et par år efter, at de første kritiske analyser af fagforeningsuddannelsen var blevet publiceret. Som mange andre studerende i begyndelsen af 70'erne var jeg inspireret af marxismen og den radikaldemokratiske politiske bevægelse omkring det nye venstre. Det indebar bla støttearbejde ift strejkende grupper af arbejdere, deltagelse i RUC-aktionerne i midten af 70'erne og partipolitisk aktivitet. RUC-studiets problemorienterede og projektorganiserede undervisning blev i en del projekter omsat i aktionsforskningslignende forløb. Med en arbejderklasesocialisering som baggrund var jeg stærkt motiveret for at studiearbejdet skulle gavne grupper uden for universitetet. Projekternes teoretiske indhold var tværfagligt og omfattede hovedsageligt samfunds-, sprog- og bevidsthedsteori appliceret på de genstandsfelter, det udadvendte samarbejde omfattede¹⁸. Det indgik som løbende bestræbelse i studiearbejdet, at overvinde de *vanskeligheder med at forbinde teori og empiri*, som prægede de fleste RUC-projekter, og som ofte resulterede i en adskillelse mellem 'teoriafsnit' og 'empiriafsnit' eller i 'udledninger' fra den Marx'ske værdianalyse til samfunds- eller bevidsthedsmæssige fænomener.

¹⁷ Der er givet en mere omfattende analyse af fagforeningsuddannelsens historie i Sommer 1995 kapitel 6

¹⁸ Projekterne omfattede bla analyser af vuggestuebørns udviklingsbetingelser (samarbejde med pædagoger), erfaringsorienteret formidling af samfundsfaglig viden til gymnasieelever (samarbejde med en gymnasielærer og en gymnasieklasse) og betingelser for organisering af et socialtisk kulturarbejde (samarbejde med Socialistisk Kulturfront)

I 1977 blev jeg medlem af *Bryggerigruppen* ved Roskilde Universitetscenter, og fik lejlighed til at medvirke ved udvikling og gennemførelse af kurser, studiekredse og andre oplysningsaktiviteter for bryggeriarbejdere (jf. kapitel 1.2). Parallelt med de praktiske aktiviteter studerede og forskede jeg i *det teoretiske grundlag for politisk arbejderuddannelse* og arbejdede med at udvikle metoder til at analysere undervisningsforløb. Tilknytningen til *Bryggerigruppen* fortsatte et par år efter studietiden, fra 1982 til 1984, idet jeg blev ansat i *Bryggeriarbejdernes Fagforening* ved et projekt, som omfattede fremstilling af undervisningsmateriale om teknologi og arbejdsmiljø (Andersen og Sommer 1984 a., b., c.), gennemførelse af en række forsøgsstudiekredse samt udarbejdelse af en bog om betalt frihed til uddannelse (Andersen, mfl. 1984).

Bryggerigruppens mest koncentrerede aktivitet foregik i den periode, hvor arbejder-akademikersamarbejdet og den eksterne fagkritik havde sin mest omfattende udbredelse herhjemme, dvs. fra begyndelsen af 70'erne til begyndelsen af 80'erne. Gruppen blev etableret i 1973. Den konkrete anledning var, at lærere og studenter fra den teknologisk samfundsvidenskabelige planlæggeruddannelsen (Tek Sam) blev inviteret til at gennemføre en række undersøgelser af arbejdsmiljøet på bryggerierne (jf. *Bryggerigruppen* 1979). Arbejdsmiljøundersøgelserne blev senere suppleret med analyser af økonomiske, teknologiske og beskæftigelsesmæssige sammenhænge på bryggerierne og i bryggeribranchen (jf. *Bryggeriarbejderne og ølkapitalen* 1978). Resultater fra det omfattende undersøgelsesarbejde blev formidlet til bryggeriarbejderne og deres fagforening i form af pjecer, plancher, bøger, analyserende oplæg, artikler i fagbladet, lyd-diasserier, kurser og studiekredse, mv (jf. Andersen, mfl. 1981 s. 5 ff).

På universitetssiden indgik undersøgelsesresultaterne som empirisk grundlag for et studiearbejde, der blev gennemført i en RUC-intern arbejdsdeling mellem den teknologisk samfundsvidenskabelige planlæggeruddannelse (Tek Sam) og gymnasielærerfagene dansk, tysk, samfundsfag og historie. Undervisningsaktiviteterne og de øvrige formidlingsaktiviteter var en opgave, der vanskeligt kunne løses uden indsigt i erfaringsprocessen. På den anden side var undervisningen den vigtigste, men ikke den eneste, kilde til viden om denne proces. For en del af *bryggerigruppens* medlemmer var *pædagogisk* og *'bevidsthedssociologisk' forskning* hovedopgaven. Vi studerede hovedsageligt den subjektive side af bryggeriarbejdernes situation. Men den subjektive side er ikke til at forstå, hvis man ikke samtidig undersøger erfaringens genstand: *Bryggeriarbejdernes virkelighed*. Det var et forskningsområde, som primært beskæftigede den anden del af *bryggerigruppen*.

Bryggerigruppens aktiviteter havde karakter af *aktionsforskning*. Der var tale om et frivilligt samarbejde mellem ligeværdige parter uden økonomiske bånd. Studiet gav lejlighed til at bidrage ved belysning af problemer i bryggeriarbejdernes hverdag og ved formulering af handlingsforslag. Vi deltog i samarbejdet, fordi det var politisk væsentligt og personligt givende. Samtidig kunne vi benytte nogle af erfaringerne som empirisk grundlag for studiearbejdet.

Efter afslutningen af projektet i Bryggeriarbejdernes fagforening gik der fire år, inden jeg fik lejlighed til at genoptage interessen for erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse¹⁹. I 1988 blev jeg ansat i den nystartede Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppe. Siden har jeg bla. medvirket ved udvikling og evaluering af den længerevarende studiepræget forsøgsuddannelse for valgte og ansatte i SID's lokale afdelinger, STI-uddannelsen, og deltaget i evalueringen af Fagbevægelsens Interne Uddannelsessystem (FIU).

Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen blev oprettet i et forsøg på at imødegå lærerfaskedigelser på universitetet. Et af midlerne var indtægtsdækket virksomhed. Efterhånden har gruppens aktiviteter fået et bredere uddannelses- og forskningspolitisk sigte og en tættere institutionel forankring på universitetet²⁰. Formålet er at udføre et politisk meningsfuldt og kvalitetsbetonet udviklings-, undervisnings- og forskningsarbejde.

Gruppens aktiviteter viderefører nogle af de centrale intentioner bag Bryggerigruppens arbejde: Indholdet drejer sig om *uddannelse og læreprocesser*, arbejdet rummer en kombination af *teoretiske og praktiske aktiviteter*, projekterne gennemføres som regel i *samarbejde med instanser/grupper uden for universitetet*, og forskningen tilrettelægges *tværfagligt*.

I forhold til Bryggerigruppens forholdsvis løse organisationsform og aktionsforskningslignende aktiviteter har vilkårene for Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens arbejde medført væsentlige ændringer i arbejdsorganiseringen og i samarbejdsbetingelserne. Vi er ansatte lønarbejdere i et kooperativt ledet foretagende,

¹⁹ Fra 1984 til 1987 var jeg ansat i Grønlands Hjemmestyre, hvor jeg medvirkede ved planlægning af en erhvervsuddannelsesreform samt nye erhvervsuddannelser inden for levnedsmiddel- og fiskeindustriområdet. Fra 1987 til 1988 var jeg ansat i Miljøstyrelsen kontor for genanvendelse og renere teknologi.

²⁰ Bla. gennem etablering af en Åben Universitetsuddannelse i voksenpædagogik, en ordinær universitetsuddannelse i Pædagogik med særlig henblik på voksenuddannelse, et PhD program om voksenuddannelse samt flere forskningsprogrammer og formaliserede kontakter til den nationale og internationale forskningsverden.

der fungerer så længe, vi kan forene det kooperative princip med en effektiv arbejdsorganisering, og så længe vi kan finansiere driftsudgifterne. Det giver nogle muligheder for langsigtede forskningsmæssige satsninger, der ikke eksisterede på samme måde i Bryggerigruppen. Bagsiden er bla., at løn samt øvrige driftsomkostninger primært skal finansieres af rekvirenter, der har råd til at betale markedsprisen for konsulenttydelser. Det er en del af baggrunden for, at samarbejdet om fagforeningsuddannelsesprojekterne er indgået med henholdsvis FIU-centret/LO og SID

Det som især har karakteriseret forskningsindsatsen i forhold til erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse i Bryggerigruppen og i Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen har været en bestræbelse på at forstå den *indholdsmæssige forbindelse* mellem undervisningsindhold, deltagererfaringer og de dynamikker og kræfter, der virker i undervisningen.

Med dette formål udfylder forskningen et *tomrum* inden for sit genstandsfelt. At det ikke kun er et dansk tomrum eller et tomrum, der alene vedrører forskning i arbejderuddannelse, fremgår af følgende citat: "Socialvidenskabeligt, socialpsykologisk befinder denne form for videnskabsorientering sig rent ud sagt på sinkestadiet. Videnskabsorientering skulle gerne først og fremmest betyde, at man reflekterede på grundlag af det forhåndenværende psykoanalytiske, socialpsykologiske og uddannelsessociologiske kategoriapparat: Hvad foregår der egentlig, når børn i dette samfund bliver konfronteret med et bestemt indhold i en bestemt livssituation? Det er fra dette startpunkt, de videnskabelige krav må stilles." (Ziehe 1980 s. 54).

1.4 Afhandlingens indhold

Afhandlingen er inddelt i 8 kapitler. I overensstemmelse med formålet (jf. kapitel 1.1) behandles to overordnede forskningsperspektiver i forhold til erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse. Det ene perspektiv vedrører *uddannelsens teoretiske grundlag og udmøntningen af det i praksis* (kapitlerne 2, 3 og 8). Det andet omhandler *nogle videnskabsteoretiske og metodologiske præmisser for kvalitative analyser af undervisningsforløb* (kapitlerne 4, 5, 6 og 7).

I det følgende redegøres kronologisk for afhandlingens opbygning, problemstillinger og indhold

Undervisningsarbejdet og arbejdet med at analysere undervisningsforløb har fra starten været influeret af Oskar Negts bestræbelser på at udarbejde et *grundlag for politisk arbejderuddannelse* og en *teoretisk forståelse af subjektivitetens samfundsmæssige og psykodynamiske grundlag*, herunder af det teoriarbejde Negt har udført i samarbejde med Alexander Kluge

I **kapitel to** gives en *almen bestemmelse af erfaringsbegrebet* og en *kritisk bestemmelse af erfaringsdannelsen under kapitalistiske samfundsforhold*. Negts og Kluges opfattelse af *potentialerne for en ikke blokeret erfaringsproduktion* belyses, og der redegøres for indholdet i begreberne om *proletarisk offentlighed*, *sociologisk fantasi* og *eksemplarisk læring*. Kapitlet opridser endvidere den historiske baggrund for, at Negts uddannelseskoncept fik en vis udbredelse i vesttysk fagforeningsuddannelse, og der peges på nogle årsager til, at idéerne mistede deres betydning i begyndelsen af 70'erne. Der argumenteres for, at en politisk arbejderuddannelse, som har til formål at etablere rammer om undervisningsdeltagernes erfaringsproduktion og handlemuligheder, må bringe modsætninger i de konkrete læreindholds subjektive betydning i spil, også de sider deltagerne af forskellige grunde ikke formulerer af sig selv.

Kapitel tre præsenterer *afhandlingens primære empiriske grundlag*, to undervisningsforløb, der trods forskelle begge kan karakteriseres som erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse. I Bryggerigruppen medvirkede jeg bla. i forbindelse med udvikling, gennemførelse og evaluering af en *studiekreds i arbejdsmiljø*. Studiekredsforløbet blev genstand for et særligt intensivt studiearbejde (jf. Andersen, mfl. 1981 og 1984 samt Bryggerigruppen 1983). Ud af STI-uddannelsens samlede undervisningsforløb på 20 uger, har jeg gennemført en dyberegående kvalitativ analyse af et forløb på 6 uger, som omhandlede *enkeltsagsbehandling* (jf. Andersen og Sommer 1991 og 1994)²¹

Undervisningsanalyserne og deres grundlag præsenteres i **kapitel fire**

²¹ FIU undersøgelsen (Andersen mfl. 1984) karakteriserer pædagogikken i FIU og belyser, hvordan deltagerne erfaringer fra fagforeningsarbejdet og det øvrige liv bearbejdes, men indeholder ikke en dyberegående kvalitativ analyse af de dynamikker og kræfter der virker i undervisningen. Undersøgelsens resultater kan imidlertid bidrage til den bredere videnskabsteoretisk, metodologisk og pædagogisk perspektivering af afhandlingens problemstillinger.

Med udgangspunkt i Oskar Negts overvejelser vedr. erfaringsbegrebet og eksemplarisk læring blev målene for undervisningen formuleret som *temarammer*, dvs. som tolkningsrammer ift. deltagernes erfaring. På trods af de intentioner, der blev udtrykt i temarammerne og den pædagogiske planlægning, var det umiddelbart vanskeligt at tolke, *hvilke dynamikker og kræfter, der var på spil i undervisningen, og i hvilket omfang der blev etableret et produktivt samspil mellem deltagernes erfaring og overbliksgivende historiske og teoretiske perspektiveringer af indholdet.*

På baggrund af det erfaringsteoretiske udgangspunkt og problemerne med at tolke det, der foregik i undervisningen, har hovedsigtet med undervisningsanalyserne været:

- At belyse læreindholdenes subjektive betydning for undervisningens deltagere.
- At eksemplificere modsætninger og modsatrettede dynamikker i deltagernes erfaring ud fra konkrete undervisningsindhold, og at undersøge *hvilke modsætninger i hverdagslivet, de hænger sammen med.*
- At udvikle teoretiske tolkningsrammer for modsætninger i deltagernes erfaring

Udgangspunktet for metodeudvikling og analysearbejde har været, at anskue undervisning som et samfundsmæssigt indlejret bidrag til en tolknings- og læreproces. Forskningen har bygget på, at den kunne bidrage til at kvalificere forståelsen af læreindholdenes betydning for deltagerne ved at anlægge et *samfundsteoretisk og bevidsthedsteoretisk perspektiv på læreindholdenes placering i deres samlede situation.* Den har været snæver og dyb i sit genstandsfelt, deltagernes konkrete arbejdsvilkår samt deres subjektive bearbejdning af læreindholdene og bred med hensyn til oparbejdning af et teoretisk raster til at begribe de samfundsmæssige og subjektive betingelser for erfaringsdannelsen samt de samfundsmæssige faktorer, som rammesætter deltagernes situation i relation til de konkrete læreindhold. Ved at gå i dybden inden for afgrænsede empiriske områder har det været muligt at tolke sammenhængen mellem undervisningen og deltagernes erfaring konkret indholdsmæssigt, og det har været muligt at efterspore typer af blokeringer og potentialer i deltagernes erfaring samt at eksemplificere hvilke typer af teori og viden, der kunne inddrages i forhold til en specifik deltagergruppes forudsætninger.

Redegørelsen for undervisningsanalyserne tager sigte på en *loyal fremstilling af den metode, der blev anvendt*, samtidig med at der etableres en dybere forståelse af forskningspraksis gennem *eksplicitering og videreudvikling af det videnskabsteoretiske og*

metodologiske grundlag Der er tale om en *tolkning* og en *rekonstruktion* ud fra et overblik, som ikke var udviklet i samme grad, da vi gennemførte analysearbejdet.

Udover fremstillingen af undervisningsanalyserne indeholder kapitlet en *karakteristik af forskningens videnskabsteoretiske og metodologiske baggrund* (Grounded Theory) og desuden præsenteres en *interviewanalyse*, der udgjorde en del af inspirationsgrundlaget for undervisningsanalyserne. Kapitlet afsluttes med en redegørelse for de valideringsprocedurer, der er anvendt, og med en påpegning af nogle vanskeligheder ved at anvende dem.

Kapitel fem kontrasterer undervisningsanalysernes metodologiske hovedelementer med *foreliggende hermeneutiske alternativer*, der er baseret på *et handlingsteoretisk grundlag*

Fremgangsmåden i undervisningsanalyserne omfattede en *selektionsproces* i to led. Først blev fokus indsnævret til de dele af tekstmassen, hvor der blev talt om undervisningens indhold. Dernæst blev der gennemført en kodningsprocedure, som kategoriserede tekstafsnit tværgående ift. det samlede datamateriale ud fra nogle indholdsdefinerede søgemodeller. Fremgangsmåden har bla. givet anledning til følgende spørgsmål: Hvordan afgør man, *hvilke tekststeder der repræsenterer centrale læreindhold i undervisningen*? Og hvad sker der, når man koder på tværs af datamaterialet, dvs. når man *læsriver ytringerne fra deres interaktionelle indlejring*? Spørgsmålene har udvidet interessen fra problemerne med at tolke læreindholdenes subjektive betydning på baggrund af modsætninger i deltagerens erfaring til også at omfatte problemet med *overhovedet at forstå og validere forståelsen af indholdet i deltagerens udsagn*, dvs. til at omfatte spørgsmålet om betingelserne for *intersubjektiv forståelse* og spørgsmålet om det teoretiske og metodiske grundlag for *kontrolleret fremmedforståelse* af sproghandlinger. Disse spørgsmål er behandlet inden for en hermeneutiske videnskabstradition og i forskellige metodologiske udmøntninger af et hermeneutisk grundlag.

Kapitlet behandler nogle almene hermeneutiske antagelser (Gadamer) og inddrager et fænomenologisk handlingsteoretisk grundlag (Schutz og Luckmann, mfl.), som ofte forbindes med et hermeneutisk udgangspunkt i empirisk analysearbejde. Ved at præsentere et forsøg på at operationalisere hermeneutiske basisantagelser ift. etnologisk feltforskning (Agar), eksemplificeres det, hvordan antagelserne kan udmøntes metodologisk. Dernæst sættes fokus på nogle forandringer i betingelserne for tolkningen, der opstår, når den sproglige interaktion gøres til tekst (bla. Ricoeur), og den hermeneutiske tekstanalyse konkretiseres i en belysning af den så-

kaldte 'sekvensanalyse' (Soeffner). Fænomenologisk orienteret handlingsteori sigter mod at forstå samfundet ud fra aktørperspektivet. Aktørperspektivet overskrides i dobbelthermeneutikken, der belyser sammenhængen mellem aktørernes indre perspektiv og samfundsmæssige forhold, der har indflydelse på aktørernes intentioner og konsekvenserne af deres handlinger, uden at de har kendskab til dem. Dobelthermeneutikken behandles bla. ud fra Giddens, Habermas og Kelle samt Koch og Witzel. Kapitlet afsluttes med en kritisk opsummering og en præcisering af nogle ligheder og forskelle i teorigrundlaget mellem Grounded Theory, dobbelthermeneutik og undervisningsanalyserne.

Kapitel seks belyser *dybdehermeneutikken*. De hermeneutiske retninger, der behandles i kapitel fem sætter en demarkationslinie ift. dybdehermeneutikken. Kritikken rettes mod, at dybdehermeneutikken anerkender eksistensen af styrende lag bag aktørernes intentioner, og kræfter, der påvirker konsekvenserne af deres handlinger, men som ikke er tilgængelige ved anvendelse af erfaringsbaserede erkendelsesmetoder. Dybdehermeneutikken omfatter psykoanalyse og ideologikritik. Fremstillingen giver en kortfattet præsentation af ideologikritikkens grundlag, men fokuserer hovedsageligt på udmøntninger af dybdehermeneutikken inden for henholdsvis *psykoanalyse* og *kritisk socialpsykologi*.

Dybdehermeneutikkens *grundlæggende tolkningspræmisser* behandles i første omgang ud fra Lorenzers sprogteoretiske reformulering af psykoanalysens tolkningsgenstand og metode. Dybdehermeneutikkens *anvendelse i kvalitativ socialforskning* belyses ud fra Leithäusers og Volmergs forsøg på at forene elementer af handlingsteori, socialpsykologi og marxistisk samfundsteori og at applicere dybdehermeneutisk tolkningsmetode på tekster, der repræsenterer sprogliggjorte interaktionsforløb. Kapitlet redegør for Leithäuser og Volmergs overvejelser vedrørende dataindsamling og deres videreudvikling af sekvensanalysen til en *dybdehermeneutisk teksttolkningsmodel*, som kan udfoldes i vertikale og horisontale dimensioner. Herefter inddrages Regina Becker-Schmidts teoretiske og empiriske arbejde, hvor hun analyserer former for *psykisk ambivalens*, der produceres i kvinders forhold til arbejdet. Becker-Schmidts teoretiske arbejde supplerer Leithäusers og Volmergs overvejelser ved at inddrage affektive modsætninger i erfaringen og modsigelsesfuld motivation. Fremgangsmåden i dybdehermeneutikken illustreres ud fra en analyse af et interview med nogle fagforeningsfolk, hvor ambivalensbegrebet belyses konkret empirisk (Negt, mfl. 1988). Kapitlet afsluttes med en kritisk opsummering og en refleksion af mulighederne for at inddrage dybdehermeneutik i forhold til analyser af undervisningsforløb.

Det fælles formål med kapitlerne fem og seks er at give en *supplerende belysning af nogle alternative tolkningspræmisser og analysetilgange*, som kan inspirere efterfølgende analyser

Kapitel syv afslutter og perspektiverer *afhandlingens belysning af videnskabsteoretiske og forskningsmetodologiske problemstillinger*. Rekonstruktionen af undervisningsanalysernes videnskabsteoretiske og metodologiske grundlag samt fremstillingen og diskussionen af de forskellige hermeneutiske ansatser og deres teoretiske baggrund danner udgangspunkt for en refleksion og perspektivering af teori/praksisrelationens generelle betydning for socialvidenskabelig forskning og mere specifikt for de gennemførte analyser af erfaringsorienterede undervisningsforløb. Herunder behandles *forskningens samfundsmæssige indlejring og dens kritiske potentiale*. Desuden fremstilles nogle forskningsinterne problemstillinger vedrørende teori-empiriforholdet, valg af teori, datagenererings- og tolkningsmetode. Der fokuseres hovedsageligt på forskellige typer af *perspektivfortegnelse i forskningen*. Herved understreges den kritiske refleksions betydning for forskningsprocessen.

Kapitel otte afslutter behandlingen af problemstillinger vedr. *erfaringstolkning i undervisningen*. Kapitlet rummer et forsøg på at sammentænke de teoretiske overvejelser bag Negts forslag til retningslinier for en erfaringsorienteret arbejderuddannelse (jf. kapitel 2) med relevante sider af *afhandlingens videnskabsteoretiske og metodologiske overvejelser*. Sigtet er at belyse nogle præmisser for, at deltagere kan *benytte erfaringstolkning i undervisningen produktivt i deres erfaringsproces*. Mulige retninger for udfoldelse af deltagererfaringer analyseres, betingelserne for at inddrage teori i undervisningen diskuteres, og der opridses nogle præmisser for en konfronterende lærerrolle. Desuden påpeges nogle forudsætninger for, at *forskningen i de dynamikker og kræfter, der fungerer i erfaringsorienteret undervisning, kan bidrage til at kvalificere undervisningens grundlag*. Forskningens produktive rolle præciseres, men det understreges samtidig, at der er risici forbundet med en forskning, der studere læreindholdenes subjektive betydning. Kapitlet afsluttes med en kritisk diskussion af mulighederne for at gennemføre erfaringsorienterede undervisningsforløb i fagbevægelsens interne uddannelsessystem (FIU).

Det teoretiske grundlag for undervisningsforløbene

2.1 Inspirationen fra Oskar Negt

Undervisningsarbejdet og arbejdet med at analysere undervisningsforløb har fra starten været influeret af Oskar Negts bestræbelser på at udarbejde et *grundlag for politisk arbejderuddannelse* og en *teoretisk forståelse af subjektivitetens samfundsmæssige og psykodynamiske grundlag*, herunder af det teoriarbejde Negt har udført i samarbejde med Alexander Kluge.

Negt har angivet en række livshistoriske erfaringer som afgørende for hans interesse i politisk arbejderuddannelse: Arbejdet som voluntør i uddannelsesafdelingen i IG Metal, ansættelse halvandet år som assistent ved DGB's landsskole i Oberursel, medlemskab af den Socialpolitiske forening i Frankfurt²² og arbejdet som leder af studiekredse i 'Kapitalen' for studenter og fagforeningsfolk i regi af Akademie der Arbeit²³ (jf. Negt 1989 s. 256).

Negts teoretiske baggrund fra universitetet i Frankfurt var især den Kritiske Teori, som han havde studeret hos Horkheimer og Adorno (jf. Negt 1989 s. 256). Allerede "Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring" fremstår imidlertid som et forsøg på at sammentænke egne erfaringer med resultater fra flere videnskabelige retninger, bla. sociolingvistik, psykoanalyse, pædagogik, fagforeningsteori og arbejds-

²² Medlemmerne var unge socialistiske intellektuelle og aktive i fagforeningerne.

²³ Akademiet havde en tæt tilknytning til det Tyske Socialistiske Studenterforbund, SDS, som Negt var medlem af.

videnskab (jf. Röhrig 1987 s. 106). Henning Salling Olesen har givet en rammende karakteristik af de teoretiske niveauer Oscar Negts tænkning søger at sammenfatte: "Den udmærker sig netop ved at være **omfattende** i dette ords egentlige forstand: Den formidler mellem det **psykodynamiske** subjektive forarbejdningsniveau, det **socialt-organisatoriske** kommunikationsniveau (offentlighedsstrukturer, de politiske organisationsformer) og de **materielle betingelser** (en politiskonomisk kapitalismeanalyse). Den forbinder altså det, der plejer at være psykologiens, humanioras og socialvidenskabens områder. - Den forbinder også den kritiske analyse af kapitalismens blokering af menneskelig udfoldelse og erfaring med politiske og pædagogiske konstruktive udkast." (Olesen 1985 s. 124)

Understrømmen i Oskar Negts pædagogiske overvejelser er et subjektivt og samfundsmæssigt *emancipationsperspektiv*, som formuleres på et *kapitalismekritisk grundlag*: Kapitalens anarkiske udviklingsdynamik er kriseproducerende ift. samfundets materielle, normative og subjektive basis, den destruerer ydre og indre natur og genskaber herredømmeforholdene i stadig mere centraliserede former. Hirsch har udtrykt en tilsvarende opfattelse sådan: "En social orden, som bygger på en i sin kerne irrationel samfundsmæssig mekanisme, og som udelukker at gøre dette fundament til genstand for bevidst, demokratisk afgørelse, mister sine fremtidsudsigter i takt med væksten i sine tekniske muligheder. Det er det borgerlig-kapitalistiske samfund selv, der frembringer vores forestillinger om et bedre, mere retfærdigt og frit liv, men det dementerer dem også stadigt mere eftertrykkeligt, efterhånden som det udvikler sig, og jo mere krast diskrepansen mellem dets potentialer og dets virkelighed manifesterer sig og for størstedelen af verdens befolkning er dette dementi næsten totalt." (Hirsch 1992 s. 73).

Emancipation opfattes som en kritisk og konstruktiv proces: "Nedbrydning af menneskets herredømme over mennesket og den alsidige udfoldelse af menneskets evner" (Negt 1977 s. 3) og "Selvvirkeliggørelse som omfattende produktionsproces af deres materielle og åndelige liv" (Negt 1977 s. 4)²⁴

²⁴ I 'Offentlighed og erfaring' konkretiserer Negt og Kluge frigørelsesbegrebet: 'Universalitet' omfatter så forskellige størrelser som oppevning av arbeidsdelingen, først og fremst den mellom kroppslig og åndelig arbeid, konkret verdensbegrep, kollektivitet, enhetliggjøring av bevisstheten, individualitet. Frihet forstås som en materiell innløsning av det enfatiske begrep 'frihet' som borgerskapet preget, men aldri virkeliggjorde, det omfatter autonomi, identitet, gjennom produsentenes selv bestemt produksjon, friheten er samtidig mediet for **samfunnsmessighet**, som betyr en kvalitativt helt annen samkvemisform og interesseregulering enn den som tilsvarer det herskende samfunn, en interesse, hvis gjensidige avhengighet av tilfredsstillelsen av alle andres interesser er konkret formidlet, altså framstiller det høyeste trinn av **kooperasjon**, det vill være uttrykket for samfunnsmessighet. I dette begrep 'samfunnsmessig' er det alltid krystallisert noe av det som anarkistene forsto som mutualisme (gjensidig hjelp). Affirmativt lar ingen av disse den samfunnsmessige

2.2 Erfaring og frigørelse²⁵

2.2.1 Nye mål for fagforeningsuddannelsen

De teoretiske overvejelser og retningslinier for undervisningen, der blev fremlagt i "Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring", var et kritisk konstruktivt modspil til den dominerende fagforeningsuddannelse i Tyskland. Negt kritiserede bla..

1. Det instrumentelle sigte med uddannelsen: At formidle metoder til at varetage bestemte repræsentantfunktioner og til at løse enkeltsager.
2. Det snævre holdningsmæssige sigte: At formidle en socialdemokratisk ideologi.
3. Det arbejdsdelte og specialiserede videnskabelige grundlag: Uddannelsens formidling af resultater fra de borgerlige enkeltvidenskaber og dens manglende inddragelse af traditionerne i en marxistisk arbejderuddannelse (jf. Negt 1976 s. 368).

Kritikken var ikke en affærdigelse af, at det er nødvendigt at informere om fagforeningernes krav eller at give deltagerne den nødvendige tekniske og juridiske viden og handlingskompetence, men en understregning af, at det skal ske i et mere vidtrækkende perspektiv. "Det er sikkert uundgåeligt", skriver Negt, "at fagforeningernes krav indgår i uddannelsesvirksomhedens lærestof, men de kan dog kun være tematisk materiale for et uddannelsesarbejde, der er bevidst om det tvivlsomme i teknisk informationsformidling og den begrænsede værdi af rene fremlæggelser af fagforeningernes normer og krav (...). Denne uddannelsesproces må være bestemt af fundamental-normen for den historisk nødvendige handlen, nemlig et samfunds objektive muligheder for selvbefrielse." (Negt 1975 s. 42). Ek-

rikdoms elementer seg entydig definere. Ligevel er de ikke utopisk i den forstand,, at de ikke er medproduceret i det herskende samfunn og forlanger å bli tilfredsstillt. Kategorien for de sanne behov må under de bestående forhold ha noe spillende, ugribbart ved seg, fordi de bare som utfoldede kan overprøves med hensyn på sitt sannhetsinnhold. Ligevel eksisterer de som noe som utfolder seg." (Negt og Kluge 1974 s. 84).

²⁵ Hensigten er ikke, at give en indgående præsentation og diskussion af Negt og Kluges teoretiske arbejde, men at give en forholdsvis kortfattet præsentation af nogle vigtige grundbegreber og sammenhænge, som har relevans for afhandlingens problemstilling.

semplarisk læring skulle dreje sig om at udvikle deltagernes fantasi og gøre dem i stand til at reagere hensigtsmæssigt også i situationer, der pegede udover de institutionaliserede rammer og om at befordre en autonom analyse- og handlefærdighed. Fagforeningsuddannelsen skulle udvikles til en egentlig politisk arbejderuddannelse med arbejderklassens emancipation som mål.

Alheit og Wollenberg inddeler Negts udvikling af det teoretiske grundlag for erfaringsorienteret eksemplarisk læring i tre trin: "

- die Stufe der *"soziologischen Neuformulierung des exemplarischen Prinzips"* und ihrer inhaltlichen Konsequenzen für die Arbeiterbildung (...)
- die Stufe der *Entfaltung des Erfahrungsbegriffs* (...)
- die Stufe beginnender Reflexionen zu einer *"politischen Ökonomie der Arbeitskraft."* (...) (Alheit, mfl. 1982 s. 249).

Vægten i det teoretiske arbejde lægges i stigende grad på at afdække emancipatoriske potentialer, og uddannelsens funktion ansues i stigende grad som led i en langsigtet samfundsmæssig og subjektiv frigørelsesproces.

I 'Offentlighed og erfaring' fra 1972 var Negt og Kluges overordnede begreber i relation til politiske læreprocesser 'klassebevidsthed' og 'erfaring'. *Klassebevidsthed* karakteriseres ved at begribe samfundets objektive muligheder for frigørelse, idet *klasse* betegner den objektive historiske mulighed, mens *bevidsthed* betegner "tilpasningen af de menneskelige forestillinger til samfundets historiske og objektive muligheder" (Negt 1975 s. 85). Begrebet om klassebevidsthed har en emancipatorisk handlingsdimension. Det drejer sig om "formidlingen mellom framkomsten av den proletariske livssammenheng, innbefattende dens subjektive "bevisste" side, på den ene siden, og den praktiske oppheving av denne livssammenheng på den anden." (Negt og Kluge 1974 s. 252).

I 'Geschichte und Eigensinn' fra 1981 nedtoner Negt og Kluge klassebegrebets centrale placering. Ikke fordi det bliver ugyldigt - de mener stadig, at det kapitalistiske samfund er et klassesamfund - men fordi klassebegrebet betegner kapital-subjektets objektgørelse af arbejderklassen. Herved bliver emancipationsbegrebet negativt: Opgør med undertrykkelse af den indre og ydre natur. I stedet søger de at opspore det levende arbejdes modstandspotentialer i forhold til kapitalens politiske økonomi. Over for kapitalens politiske økonomi sætter de arbejdets politiske økonomi, over for subsumtion sætter de eigensinn (Se også Thomsen 1982).

2.2.2 Erfaring og kapitalisme

Emancipationens subjektive forudsætninger forstås ud fra *erfaringsbegrebet*. Begrebet har to komplementære bestemmelser, som ikke er helt nemme at udrede af fremstillingen hos Negt og Kluge.

For det første en almen bestemmelse:

1. Erfaring er ikke kun umiddelbar oplevelse eller ren genspejling af virkeligheden. Den er altid *en aktiv reaktion på og en erkendelsesmæssig forarbejdning af realiteten*. (jf. Negt 1987 s. 36). Via genstandsmæssig og social handling ændrer vi vores bevidsthed om handlingens resultater og vores selvforståelse. Den ofte citerede Hegelske definition af erfaringsbegrebet udtrykker det sådan: "Denne dialektiske bevægelse, som bevisstheden utøver på sig selv, såvel som på sin viden om sin gjenstand, i den grad den nye sanne gjenstand springer ud for den af dette, er egentlig det, som benevnes erfaring." (Negt og Kluge 1974 s. 11 cit Hegel).
2. Selv om erfaring og læring: "Durch die köpfe von einzelnen Menschen hindurch muss." (Negt 1987 s. 36 f), er erfaring fra starten *en kooperativ samfundsmæssig proces* (jf. Negt og Kluge 1974 s. 55), en samtidig produktion og reception af samfundsmæssig overenskomst om tolkning af livsforholdene (jf. Negt og Kluge 1974 s. 48). For det første produceres erfaringer i *en kollektivt frembragt verden*. De er præget af 'objektverdenens overmagt' "Som under hele dets livssyklus trer over for det som genstandsmæssig realitet, arbejdsproces, produktionsforhold og samfunnsmessig helhet, som verden." (Negt og Kluge 1974 s. 27). For det andet tolkes erfaring i *et kollektivt frembragt symbolsystem*: "Sie sind in gewisser Weise kollektive momente einer durch Begriffe und durch Sprache vermittelten Auseinandersetzung mit der Realität, mit der Gesellschaft. Insofern steckt in dem Begriff der Erfahrung immer schon ein allgemeines Element." (Negt 1987 s. 37).
3. Erfaring er *altid en subjektiv proces*, idet den ifølge Negt og Kluge bestemmer - livssammenhængen som: "Libidinøs økonomi, livslang fantasivirksomhet, psykisk oppbygning af personligheten, pregning gjennom familie, oppdragelse og egne læreprocesser." (Negt og Kluge 1974 s. 27).
4. *Umiddelbar erfaring* kan skelnes fra *middelbar erfaring* Den umiddelbare erfaring produceres livshistorisk i den nære livssammenhæng. Den middelbare

erfaring har primært karakter af samfundsmæssigt akkumuleret viden. Negt og Kluge understreger den kvalitative forskel: "Erfaringen i omgangen med denne (umiddelbare) erfarings lærerytmer er stedet som motivering, praktiske handlinger og tenkevirkksomhet føyer seg sammen. Bare i den grad som arbejderne gjør erfaringer med denne sin egen erfaring og bevissthet, er de i stand til å utvikle egne organisasjonsformer for erfaring." (Negt og Kluge 1974 s. 27). I praksis er det vanskeligere at skelne. Momenter af umiddelbar erfaring indgår altid som tolkningsforudsætninger for tilegnelse af middelbar erfaring og vice versa. Erfaringer er *altid formidlede* og indeholder *altid 'førvidenskabelige' intellektuelle redskaber* (jf. Negt 1987 s. 56).

I disse bestemmelser omfatter erfaringsbegrebet en produktiv bearbejdning af virkeligheden gennem sansningerne og sansningernes forarbejdning via kollektive symboler, som tilegnes i det sociobiografiske forløb og reproduceres i en individuel/kollektiv proces. Erfaringen har en kollektiv og en individuel side, der står i et dialektisk vekselvirkningsforhold. Begge sider er historisk bestemt. De bestemmes på en gang af udviklingen i den materielle virkelighed og i samkvems- og kommunikationsformerne og af udviklingen i det subjektive grundlag for forarbejdning af samme virkelighed. Dvs. at den individuelle og den kollektive historie er flettet sammen i subjektiviteten samtidig med, at individet står over for omverden som unikt subjekt.

For det andet indeholder definitionen af erfaringsbegrebet en kritisk bestemmelse af de muligheder og vanskeligheder erfaringen af det kapitalistiske hverdagsliv giver den enkelte for at orientere sig og handle i forhold til den sociale realitet: Erfaringsdannelse i samfundsmæssig målestok er først mulig med kapitalismen. Først kapitalens samfundsmæssiggørelsesprocesser skaber grundlaget for samfundsmæssig erfaring, men erfaringen bindes i vid udstrækning til en bestemt form for samfundsmæssiggørelse, som er i overensstemmelse med kapitalsubjektets logik, og som *blokerer erfaring*. Erfaringsblokering kan defineres som: "En bestemt struktur (organisatorisk, psykisk, teoretisk), der blokerer for forståelse eller fortolkning af gamle og nye situationer og informationer." (Mortensen 1983 s. 86 cit. Olsén/Lorenzen).

Som årsager til erfaringsblokeringen har Negt og Kluge bla. peget på forholdet mellem kapitalens fremtrædelse og væsen som et principielt uigennemskueligt forhold, på den samfundsmæssige sfæredeling og produktionens rumslige og tidsmæssige organisering, der fragmenterer erfaringen, på den primære, sekundære og tertiære socialiserings tilpasning af individerne til at indgå i den kapitalistiske

hverdag med en fungibel psykisk struktur og dertil hørende bevidsthedsformer, på den borgerlige offentligheds og fabriksoffentlighedens selektion af de erfaringer, der kan gøre sig adækvat gældende på et samfundsmæssigt plan, samt på produktionsoffentlighedernes domestisering af behovene og fantasien²⁶

Understregningen af de mekanismer, der blokerer erfaring, får ikke Negt til at tilslutte sig forestillinger om, at "sand" bevidsthed kan tilføres ude fra. *For det første* fordi den menneskelige subjektivitet er et samfundsmæssigt produkt. Samfundet skaber de sociale og psykiske betingelser for subjektiviteten. Bevidstheden om de samfundsmæssige forhold må udvikles ud fra samme samfundsmæssige subjektivitet. *For det andet* fordi et reelt socialistisk demokrati kun kan tænkes som de bevidste individers fælles demokratiske indstilling og praksis. For at solidaritet skal blive til andet end tvangskollektivering og autonomi til andet end individualisme må den sætte sig igennem fra neden. Teoretiske 'produktionsmidler' kan benyttes til at analysere modsætninger og undertrykkelse, men praksisforandring må ske ud fra individernes handlinger og forudsætter, at undertrykkelse og modsætninger erfares i en form, der kan gøres bevidst.

Perspektivet er mennesket som kollektivt subjekt frigjort fra kapitalens undertrykkende og fremmedgørende indflydelse. - Kollektivt skal her forstås som udfoldelse og sammenfatning af det særegnes mangfoldighed og ikke som en sammenfatning ud fra den mindste fællesnævner. Med Negts ord: "(...) den samfundsmæssige almeninteresse (kan) kun konstitueres som konkret almen, og det vil sige: at den indeholder de menneskelige relationers udfoldede særegenhed og rigdom i sig, at den ikke reducerer disse til værdiabstraktionen." (Negt 1977 s. 5).

I denne forståelse tænkes emancipation som resultat af individuelle og kollektive læreprocesser, der omsættes i frigørende handling: "Die gesellschaftliche Transformationsprozesse in Richtung der Überwindung des Lohnarbeitsverhältnisses sind nicht anders denkbar als auf der Grundlage sich entwickelnder Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Arbeiter selbst." (Bruns, mfl. 1980 s. 82 cit. Negt). Adolf Brock²⁷ har udtrykt en tilsvarende opfattelse: "Nur im Kontext von autono-

²⁶ Der er givet en mere omfattende fremstilling af de forskellige former for erfaringsblokering i Andersen, mfl. 1981.

²⁷ Adolf Brock var oprindeligt metalarbejder og har arbejdet sammen med Negt om fagforeningsuddannelse i mange år. Han er autodidakt og arbejder i dag på "Akademie für Arbeit und Technik in der politischen Bildungsarbeit der Gewerkschaften" i Bremen. Han er desuden medlem af 'Internationale Arbeitskreis: Arbeit, Bildung und Wissenschaft' (jf. afhandlingens forord).

men selvsbestimmten Bildungsprozessen an der basis der Gewerkschaften bzw den gesellschaftlichen Organisationen kan auch die Dialektik von notwendiger personaler Entfaltung und kollektiver Handlungskompetenz zur Praxis gebracht werden " (Brock 1991 s 161)

2 2 3 Dobbeltlogikken hos Negt og Kluge

Marx opfattede kapitalen som et samfundsmæssigt subjekt, der producerer udbytning men også de civilisatoriske processer, som kan danne grundlag for samfundsmæssig emancipation I Grundrisse skriver han bla : "På den anden side kræver produktionen af relativ merværdi, dvs den på forøgelse og udvikling af produktivkræfterne baserede produktion af surplusværdi, en produktion af ny konsumtion, at den konsumtive cirkel inden for cirkulationen på samme måde udvider sig som den produktive cirkel tidligere For det første: Kvantitativ udvidelse af den bestående konsumtion, for det andet: skabelsen af nye behov derved at forhåndenværende (behov) udbredes i en større kreds, *for det tredje*: produktion af *nye* behov og opdagelse og skabelse af nye brugsværdier Med andre ord: at det vundne surplusarbejde ikke blot forbliver kvantitativt surplus, men at det samtidig bestandigt forøger kredsen af de kvalitative forskelle i arbejdet (og dermed surplusarbejdet) at det bliver gjort mere mangfoldigt, at det differentieres mere i sig selv () således må der til den frisatte kapital og det ligeledes frisatte arbejde, skabes en ny og kvalitativ forskellig produktionsgren, som opfylder og frembringer et nyt behov " (Marx 1975 s 293)

Negt og Kluge afviser, at kapitalen stadig skulle have et civilisatorisk indhold De opfatter kapitalen som et én-dimensionelt, natur- og menneskefjendsk samfundsmæssigt subjekt, der har mistet sin 'emancipationskraft' (jf Knödler-Bunte 1982 s 82 f) Det betyder, at "() positive, neue gesellschaftliche Lebensformen vom Kapital nicht mehr produziert werden " (Knödler-Bunte 1982 s 84) Da de ikke fraviger, at emancipationens subjektive grundlag må være samfundsmæssigt produceret, søges emancipationpotentialerne i sammenstøddet kapital/menneske, i naturgrundlaget for den menneskelig reproduktion og i usamtidige overleverede livs-

og bevidsthedsformer²⁸ Menneskene ses ikke kun som ofre men også som lærende individer, der potentielt kan overskride egne eksistensbetingelser. Menneskelig subjektivitet går ikke restløst op i kapitalistisk samfundsmæssiggørelse. Der produceres undertrykkelse og modstand, blokering og udviklingsmuligheder, konformitet og egensind.

Negt og Kluge peger bla. på den historiske udvikling af modsætninger mellem *det døde og det levende arbejde* som et forhold, der tendentielt skaber forudsætninger for indsigt i kapitalens udbytningsformer: Det levende arbejdes underordning under det døde arbejde og kapital som et socialt produceret forhold skjules, samtidig med at det stofflige modsætningsforhold mellem dødt og levende arbejde producerer modsætninger, som kan erkendes i deres konkrete form.

De peger endvidere på de spillerum og muligheder, der opstår i forholdet mellem samfundets '*basis*' og '*overbygning*'. Samfundets overbygning er i sidste instans afhængig af dets basis, men overbygningens relative autonomi giver mulighed for samfundsmæssige eksperimenter og dermed for potentielt overskridende erfaring.

De fremhæver ligeledes modsætninger i *subjektiviteten*. Subjektiviteten formbestemmes i stigende grad af kapitalen. Den opfattes imidlertid ikke som en genspejling af den objektive klasseplacering og de objektive modsætninger, men som resultat af en kontinuerlig subjektiv forarbejdning af den sociale realitet, der åbner mulighed for forskellige forarbejdninger, og som indeholder modsætninger (jf. Negt 1987 s. 69). Subjektiviteten udgør i sig selv et '*træghedsmoment*' i forhold til emancipative processer, men også en mulighed. Muligheden har Negt og Kluge bla. søgt at begribe ud fra teorien om '*det emancipative minimum*', som indebærer, at kapitalens tidsstrukturering og strukturering af samfundsforhold og hverdagsliv truer subjektiviteten, men at der samtidig sættes grænser for, i hvilken udstrækning subjektiviteten kan struktureres ud fra kapitalens formprincipper. Vellykkede primærerfaringer, er forudsætning for, at: "Das Kapital Arbeitseigenschaften für seine Zwecke okkupieren kann", men: "Darin liegt aber gleichzeitig der Grund,

²⁸ Apel og Heydorn (Apel og Heydorn 1980) har kritiseret Negt for at sætte kapitallogik over for brugsværdilogik og over for menneskets antropologiske forudsætninger i stedet for at udlede emancipationens mulighed af kapitalforholdets immanente modsætninger. De skriver: "Adorno forstår værdibevægelsen som en lukket tvangssammenhæng, der ikke kan brydes op indefra. For at kunne fastholde muligheden af revolutioner overskrider Negt Adornos bidrag ved at konstruere substantielle, kapitaleksterne områder, hvor ikke valoriserbare livs- og erfaringsformer gør sig gældende." (Apel og Heydorn 1980 s. 145) Selv om Negt tager afstand fra kritikken (jf. Negt 1987) vil jeg, uden at forfølge spørgsmålet yderligere, tilslutte mig Lars Qvortrups standpunkt, at: "(...) Negts værker på forskellige steder retfærdiggør begge de anførte fortolkningsmåder." (Qvortrup 1980 s. 101).

dass sie nie vollständig funktionalisiert werden können." (Knödler-Bunte 1982 s. 96).

Det kan eksemplificeres ud fra kvalifikationsbegrebet. 'Kvalifikation' er den udvidede reproduktions krav til arbejdskraften, men det er en forudsætning, hvis arbejdskraften skal kunne anvende sine kompetencer som kvalifikationer, at de producerede kompetencer - f.eks. evnen til at tænke og handle behovsorienteret under hensyntagen til den psykodynamiske ligevægt - også tjener andre formål (jf. Olesen 1989 s. 37 ff.). Kapitalen må gå omvejen over naturgrundlaget og respektere naturgrundlagets fundamentale produktionsbetingelser, som ikke umiddelbart kan valoriseres i overensstemmelse med dens egen logik. Ifølge Negt og Kluge er denne ikke subsumerbare produktion af kompetence et basalt grundlag for enhver forestilling om, at modstand mod kapitalen skal kunne udvikles på grundlag af erfaring.

Negt og Kluge betragter *fantasien* som et væsentligt frigørelsespotentiale. Deres fremstilling af fantasibegrebet og fantasiens funktion fastholder et dobbeltperspektiv. Fantasien har et frigørende potentiale, men potentialet realiseres ikke. I overensstemmelse med Freud definerer de fantasien som en særlig psykisk proces, et produktionsmiddel, der i hvert 'indtryksmoment' forbinder fortidige ønsker med fremtidig ønskeopfyldelse (jf. Negt og Kluge 1974 s. 32). Med betoningen af fantasien som produktionsform for en tænkning, der rækker udover den foreliggende realitet, vedkender Negt og Kluge sig arven fra den kritiske teori. Marcuse skriver f.eks.. "Fantasien er nødvendig, for i det værende at kunne fastholde det endnu ikke værende som mål." (Rasborg 1988 s. 62 cit. Marcuse). Men Negt og Kluges pointe er, at fantasien under fremmedgjorte forhold, specielt i produktionen, fungerer som beskyttelsesmekanisme: "Da levende dialektisk erfaring ikke kan holde ud denne virkeligheden, samles den knugende delen av den i fantasiens libidinøse driftsstruktur." (Negt og Kluge 1974 s. 31). Når fantasien følger sin egen produktionsmåde har den en tendens til at fjerne sig fra den fremmedgjorte produktionsproces. Men fjerner fantasien sig fra produktionsrealiteten: "Bliver også den motivation, der driver den fremad mindre. Alle fantasiens eskapistiske produktionsformer har derfor en tendens til at vende om når de når en vis afstand fra virkeligheden" De tilføjer imidlertid: "Medmindre den fastholdes i eskapismen af en værdiøgningsinteresse." (Negt og Kluge 1974 s. 33).

Det er netop tilfældet under senkapitalismen: "Samtidig forsøger industriene - særlig bevisstheds- og programindustriene - å udvikle teknikker som kan bringe råstoffet fantasi tilbage i domestiseret form." (Negt og Kluge 1974 s. 33), og: "På

denne måten forblir ett av klassebevissthetens råstoffer, den sanselig-fantastiske forestillingsevne, atskilt fra de samfunnsmessige helhetsforhold." (Negt og Kluge 1974 s. 33). Tilsvarende skriver de: "Blir denne hjernens produktivkraft oppspaltet slik at den ikke kan følge sitt spesifikke arbeidsforløps bevegelseslover, så er det dermed sat et vesentlig hinder for enhver emansipatorisk praksis. Dette betyr nemlig at et viktig arbeidsmiddel ikke lenger står til rådighet for arbeidernes selvfrigjøring." (Negt og Kluge 1974 s. 34). At fantasiens indhold og funktion under spesifikke omstændigheder snarere end at tjene frigørelse tjener øget udbytning og fremmedgørelse, betyder imidlertid ikke, at dens potentiale forsvinder. Negt og Kluge ser i denne situation fantasien som: "Et restpotensial av uutfoldete ønsker." (Negt og Kluge 1974 s. 34). Fantasiens potentiale som produktivkraft fyldes af indhold, som fjerner den fra et frigørende perspektiv, men samtidig eksisterer den fortsat som et potentiale, der kan udnyttes i individets frigørende interesse.

Arbejdersproget og de sproglige *topoi* indeholder et lige så modsætningsfyldt modstandspotentiale. Arbejdersproget har en udformning, der begrænser mulighederne for at udtrykke sig offentligt i de fora, hvor politiske beslutninger træffes, men samtidig en solidarisk kollektivtetsreproducerende funktion. *Topoi* er subjektive bearbejdningsformer for arbejdernes eksistens under kapitalismen, der i fortættet form opsummerer historiske klasseerfaringer, men hvor formen stivner og spærres for refleksion: "Den sociale topik indeholder begge dele; den formulerer en stillingtagen til realiteten og er samtidig også en sproglig form for afværgelse af dens truende aspekter; den er tilegnelse af erfaret realitet og samtidig også partiel fornægtelse." (Ziehe 1978 s. 94).

2.2.4 Proletarisk offentlighed

Man kan sige, at Negt og Kluge i vid udstrækning forstår det kapitalistiske samfund som en erfaringsblokerende sammenhæng, men at de samtidig udpeger visse muligheder for emancipatoriske processer, der medproduceres i den kapitalistiske samfundsudvikling. Sådan må det være, ellers var emancipation utænkelig. Hans Jørgen Thomsen formulerer en tilsvarende opfattelse i en omtale af 'Geschichte und Eigensinn' "Den grundläggande synpunktet i marxismens emancipationsteori: att den enda möjliga frigörelsen är den som tar sin utgångspunkt i de givna historiska villkoren. Om den föreliggande verkligheten inte innehåller möjligheter för

mänsklig frigörelse - med det menas frigörelse för alla människor - ja, då existerar inte denna möjlighet." (Thomsen 1982 s. 56).

Realiseringen af de samfundsmæssige muligheder forudsætter, at individerne udnytter dem, dvs. forudsætter subjektiv forandring og subjektivt artikuleret modstand. Det forudsætter eksistensen af offentlighedsformer, hvor erfaringen med alle dens modsætninger og blokeringer kan udfoldes og gøre sig samfundsmæssigt gældende. Negt og Kluge kalder sådanne offentlighedsformer for *proletarisk offentlighed*. Proletarisk offentlighed betegner en overskridelse af den individualiserede og blokerede erfaring ved at relatere den til den samfundsmæssige helhed (jf. Negt og Kluge 1974 s. 27). Begrebet har en specifik relation til begrebet om klassebevidsthed: "Proletarisk offentlighed og det her tilgrunneliggende begreb "organiseret samfundsmæssig erfaring" er langt på vei identisk med det som i den marxistiske tradition heter klassebevidsthed og klassekamp. Disse sidste begrepe betegner ligevel resultater, ikke formidlingen og oppkomstbetingelserne og deres enkelte elementers konkrete sammenheng. Det ville være umulig å dedusere formidlingens oppkomstbetingelser og konkrete sammenhenger fra resultaterne." (Negt/Kluge 1974 s. 55). Proletarisk offentlighed er udtryk for betingelserne på fødestedet for de processer, der peger i retning af klassebevidsthed og for processerne selv. Tro mod den opfattelse, at frigørelse udvikles ved at realisere mulighederne i de eksisterende forhold, er det Negt/Kluges opfattelse, at den proletariske offentlighed må tage sit udgangspunkt i det værende og udvikle sig ud fra de modsætninger, der er indeholdt i det værende. De henviser til Marx: "'Det vil endelig vise sig, at menneskene ikke tar fatt på nytt arbeid, men bevisst udfører sitt gamle arbeid.'" (Negt/Kluge 1974 s. 56 cit. Marx). Det forudsætter en kontinuerlig indre og ydre forandringsproces, der bestandigt reflekterer sit historiske og samfundsmæssige grundlag, dvs. en *fuldt udfoldet historiebevidsthed*.

Følgende elementer indgår i definitionen af proletarisk offentlighed:

- Proletarisk offentlighed er modmagt og modproduktion, der sigter mod at tilnærme individernes udvikling til artskræfternes udvikling.
- Proletarisk offentlighed udgrænser ikke dele af erfaringen som irrelevant. Den omfatter enheden i den proletariske livssammenhæng.
- Proletarisk offentlighed gør op med kapitalen som umiddelbar sanselig modstander men også med kapitalens formbestemmelse af den indre natur.

Herved peger proletarisk offentlighed frem imod *selvregulering* som dynamiserende faktor i en behovsstyret samfundsudvikling, der bygger på en historisk erkendelse hos hvert enkelt individ af de samfundsmæssige forhold.

2.2.5 Sociologisk fantasi

I overensstemmelse med den basisdemokratiske og læreprocesorienterede politiske tankegang er forudsætningen for dannelsen af bevidsthed om det objektive mulige, at der etableres en særlig intellektuel kompetence eller produktivkraft hos den enkelte. Med et begreb hentet fra C.W.Mills (Mills 1959), betegner Negt og Kluge denne kompetence: '*Sociologisk fantasi*', men hvor begrebet hos Mills har kritisk brodd rettet mod, hvad han betragter som objektivistiske og subjektivistiske videnskabelige retninger, benyttes det af Negt og Kluge som mål for en politisk demokratisk dannelse af arbejdere.

De definerer sociologisk fantasi som en subjektiv produktivkraft, der kan udvikle situationsuafhængig klassebevidsthed, dvs. som en sammenhængende kognitiv, psykodynamisk og handlingsmæssig kompetence, der modsvarer bestemmelsen af den proces, der først gør den sociologiske fantasi mulig, nemlig den proletariske offentlighed.

Man kan sammenfatte de enkelte bestemmelser i Negt og Kluges begreb om sociologisk fantasi i følgende stikord:

- en produktivkraft til dannelse af klassebevidsthed, forstået som indsigt i det objektive mulige.
- en kognitiv kompetence til at sammenfatte vidensmængder, der bliver stadig mere segmenterede og uoverskuelige, til at 'lære at lære', dvs. som hjælper den enkelte til at sammenfatte spredte informationer og give overblik.
- en tænkeevne, som gør den enkelte i stand til at forstå sin egen livshistorie og sit aktuelle hverdagsliv i sammenhæng med samfundets historiske udvikling og nutid.
- en kvalitet ved sindet, som gør det muligt at forstå sit eget indre liv på baggrund af de subjektive og objektive forudsætninger for det.

- en realistisk fantasiproduktion, som gør det muligt at se, at virkeligheden kunne være anderledes, og at formulere udkast til, hvor i det anderledes kunne bestå.
- en handlingsorienteret tænkemåde, som kan danne grundlag for kollektiv realisering af konkrete utopiske udkast.

Bestemmelserne af den sociologiske fantasi reproducerer grundmønstret i Negts tankegang. Det er begreber om frigørende kompetencer. Kompetencerne bevirker, at individet i stigende grad forstår konstitueringen af egne erfaringer, normer og handlemønstre i sammenhæng med samfundsmæssige forhold, og gør det muligt at tilegne sig de subjektive forudsætninger for at forandre disse forhold i samarbejde med andre.

2.3 Erfaring og undervisning

2.3.1 Undervisningens betydning

Hvilken rolle kan undervisning spille? Negts reformulering af principperne for eksemplarisk udfoldelse af læreindhold er formuleret ud fra en bevidsthed om, at voksnes læring foregår på grundlag af *livserfaring*, at uddannelse ikke er det vigtigste sted for læreprocesser, og at undervisning sjældent er den vigtigste faktor. Undervisning indgår som led i livslange erfaringsprocesser, med en langt større påvirkningskraft end de processer, der foregår og kan foregå i undervisningen. Arbejderuddannelsens deltagere *forstrukturerer* undervisningsrummet med subjektive blokeringer og potentialer, der udgør de uomgængelige forudsætninger for videre erfaringsproduktion. Mellem undervisningen og dens mulige effekt ligger billedligt talt et filter, der udgøres af deltagernes personlige forudsætninger og af vilkårene i deres dagligdag for at beskæftige sig med det undervisningen drejer sig om. Negt udtrykker det således: "Die Köpfe der Arbeiter sind keine hohlen Gefässe, in die man etwas von aussen hineintragen kann, sondern es sind volle Gefässe, in denen durch Sozialisation, Schule und Erfahrungen richtige Interessen, kollektive handlungen, Ideologien, richtiges und falsches Bewusstsein häufig untrennbar miteinander verbunden sind." (Negt 1987 s. 46). Og med henblik på undervisningspraksis: "Man kann nicht so tun, als gäbe es einen jungfräulichen Boden der Pro-

blemstellungen, in dem nicht bereits praktische Folgerungen gezogen und praktische Voraussetzungen gemacht werden." (Negt 1987 s. 53).

Fordi undervisningen for- og medbestemmes af de forudsætninger, deltagerne bringer med sig, vil dens indhold og forløb altid være et resultat af, hvad der sker, når denne underviser og denne gruppe deltagere arbejder med dette indhold på denne måde i denne konkrete historiske situation²⁹. Samtidig understreges det, at formaliseret undervisning giver nogle særlige betingelser for udvikling af situationsuafhængig politisk bevidsthed og sociologisk fantasi. Erfaringsorienteret arbejderuddannelse kan rumme ansatser til proletarisk offentlighed (jf. kapitel 2.2.4).

2.3.2 Eksemplariske læreprocesser og modsætninger i erfaringen

Erfaringsorienterede eksemplariske læreprocesser sigter mod at skabe forståelse af processerne bag den individuelle og den samfundsmæssige udvikling. Når det overhovedet er nødvendigt, skyldes det erfaringsblokeringsmekanismerne, og de mekanismer der blokerer erfaringsinteressen. Mennesker handler ikke primært mod deres egne interesser, fordi de ved for lidt eller har falsk viden, men fordi de forarbejder oplevelser og foreliggende viden på en bestemt måde. Virkeligheden fremtræder imidlertid ikke med en glatpoleret overflade, den kapitalistiske virkelighed producerer *modsætninger*. En række af disse modsætninger medproduceres i erfaringen.

Med *eksemplariske læreprocesser* henvises til en dialektik mellem det enkelte og helheden. '*Det enkelte*' er den historiske kendsgerning, der er relevant for klassernes og individernes liv, de erfarede eller tilslørede konflikter, der udgår fra arbejderskistensen som totalkategori. '*Helheden*' er samfundets produktions- og reproduktionsproces i dets historiske dimension. Hverken objektive eller subjektive konflikter kan lægges til grund for uddannelsesarbejdet uden totalsamfundsmæssige fortolkninger. Negt har udtrykt det sådan: "Børnenes umiddelbare erfaringer må

²⁹ Ordet 'indlæring' i den danske oversættelse af 'Exemplarisches Lernen und Soziologisches Phantasie' er uheldigt valgt. Indlæring giver associationer i retning af, at deltagerne skal lære et på forhånd givet stof. Samtidig bidrager ordet til den misforståelse, at Negts overvejelser vedr. eksemplarisk læring skulle være formuleret som en positivt foreskrivende pædagogik. Det er der ikke tale om. Deltagerne skal være subjekter og ikke objekter for læreprocessen. Af samme årsag findes der ikke en erfaringspædagogisk model, som kan anvendes over for enhver undervisningssituation.

fremstå som formidlede. Erfaringerne i huset i lejligheden på gaden og i skolen skal kunne fremtræde som udtryksformer for samfundsmæssige konflikter og modsætninger, som også andre mennesker er underkastet" (Negt 1978 s. 81). Her ved tilstræbes det, at erfarede problemer tydes og fastholdes som samfundsmæssigt betingede problemer, at de ikke reduceres til tilfældige og uforklarlige individuelle problemer.

Negt anser konflikter mellem kapital og arbejde for at være det bedste udgangspunkt for eksemplariske læreprocesser, fordi de potentielt rummer et dialektisk forhold mellem erfaring og praktisk forandring.

Han foreslår at bestemme konflikternes uddannelsesværdi ud fra

- 1) Deres nærhed til individuelle interesser
- 2) De elementer i arbejdernes bevidsthed, der indholdsmæssigt rækker ud over de umiddelbare interesser og som angår mere almene samfundsmæssige sammenhænge
- 3) Den betydning som uddannelsesindholdene kan have for arbejdernes frigørelse (Jf. Negt 1975 s. 92)
- 4) Deres funktion for individernes psykiske økonomi (jf. Negt 1975 s. 58)

Subjektivt set udgør konflikter *ustrukturerede situationer*. Dvs. situationer, hvor faste orienteringsmønstre bliver konfronteret af realiteten, og hvor der åbnes for en søgen efter nye faste orienteringspunkter og nye former for psykodynamisk ligevægt. Men i det daglige opstår potentielle konflikter, som aldrig udvikler sig til konflikter, fordi situationen ud fra en rationel analyse af styrkeforhold eller af andre årsager ikke er til det, eller fordi der etableres et psykisk forsvar. Mange potentielle konflikter i hverdagen bliver ikke erkendt.

Henning Salling Olesen har udtrykt det sådan: "Der vil altid være ikke-integrerede sansedata og informationer som udgør "dobbeltbevistheder", uklarheder, modsætningsfyldte handlingstilskyndelser, osv. Nogle af dem er uvæsentlige, tilfældige. Andre er vigtige fordi de er "rester" af handlingstilskyndelser og oplevelser som livshistorisk er vigtige, men ikke realiserede. Og atter andre er vigtige, fordi de er "rester" der skyldes blokering af erfaringsprocessen i forhold til bestemte oplevelsesområder, og ens viden om den" (Olesen 1985 s. 137), og videre: "Det er bla i

ordningen, tolkningen og "genopgravningen" af de vigtige af disse modsætninger, at muligheden for en erfaringsudvikling består i en undervisningssituation." (Olesen 1985 s. 137). Negt udtrykker samme indsigt sådan: "Arbejderuddannelsens samfundsmæssige betydning og politiske effektivitet er ikke mindst afhængig af, hvorvidt det lykkes at forklare individets grundlæggende, ofte fortrængte eller for-drejet registrerede konflikter som strukturelle modsætninger i samfundet og at skelne sådanne konflikter fra deres umiddelbare symptomer." (Negt 1975 s. 54).

Vort analysearbejde har understreget, at mange potentielle konflikter, som ikke erkendes umiddelbart, eksisterer som *brudflader i erfaringen*. De brudflader, der modsvare Negts kriterier for bestemmelse af konflikters uddannelsesværdi, hæn-ger i sidste instans sammen med de grundlæggende samfundsmæssige modsæt-ningsforhold. I relation til uddannelse af tillidsrepræsentanter viser de sig ofte i relation til afledte konfliktområder, f.eks. partsaftalte eller lovfæstede regulerings-områder.

Vi har arbejdet forholdsvis længe med begrebet, og er nået frem til, at brudflader bla. fremtræder i følgende former:

- Som segmenteret bevidsthed og praksis: At man siger, tænker og gør noget forskelligt i forskellige situationer.
- Som modsætningsfyldte udsagn eller tolkninger af bestemte forhold.
- Som logiske udeladelser eller saglige udeladelser (fortielser).
- Som modstrid mellem verbale udsagn og egen praksis i eller uden for situ-ationen.
- Som stærk emotionel besættelse af bestemte figurer, situationer/personer o.l. (fjendebilleder, idealiserende billeder).
- Som fantasier eller ønsker og planer, der rækker ud over den aktuelle situa-tions muligheder.
- Som handlinger og handlingsplaner, der synes at være i strid med egen situa-tionsforståelse.

Nogle kan observeres direkte, andre kræver et lidt mere omfattende kendskab til deltagerne og deres baggrund. De fleste forstås betydeligt bedre, jo mere man ved om deltagerens situation. De er under alle omstændigheder indikatorer for sammenhænge mellem en aktuel kommunikationssituation og en betydeligt bredere erfaringsproces (efter Olesen 1985 s. 275, der er en viderebearbejdning af Andersen, mfl. 1983 s. 90).

Brudfladebegrebet indikerer, at subjektiviteten ikke opfattes som en hermetisk lukket forsvars- og fortrængningssammenhæng. Brudflader kan have et arbitrært indhold ift. livsrelevante konfliktzoner, men kan ofte tolkes som *forsvarsmekanismer, der er nært forbundet med samfundsmæssige modsætninger*, og som rummer en potentiel bevidsthed om dem.

2.3.3 Erfaring og teori

Hvis man udelukkende støtter sig på egne erfaringer, ved man ikke noget om de betingelser, hvor under erfaringerne produceres, og heller ikke noget om, hvordan betingelserne kan ændres. Udviklingen af en mere omfattende situations- og selvforståelse og en øget handlingskompetence forudsætter tilegnelse af *supplerende viden* og videreudvikling af *teoretiske produktionsmidler*, men netop videreudvikling. Arbejderuddannelsens deltagere er og må nødvendigvis allerede være i besiddelse af visse teoretiske produktionsmidler, hvis uddannelsen skal nå sine mål. Negt formulerer det sådan: "Gäbe es diese kognitiven Mittel der Realitätsverarbeitung nicht schon im vorwissenschaftlichen, praktischen bewusstsein der Arbeiter, so wäre jede Arbeiterbildung unmöglich." (Negt 1987 s. 56). Det betyder imidlertid ikke, at de i princippet ved nok eller, at de allerede har de nødvendige teoretiske og analytiske forudsætninger. Der er begrænsninger i de teoretiske produktionsmidlers udviklingsgrad: "Wären diese Mittel komplett und in ihrer entfalteten Form vorhanden, so wäre gewerkschaftliche Bildungsarbeit weitgehend überflüssig." (Negt 1987 s. 56).

Negts egne erfaringer fra undervisning af arbejdere i marxisme har haft særlig betydning for hans overvejelser om forholdet mellem erfaringer og marxistisk teori: "Meine praktische Erfahrung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit machte mir deutlich, dass die mir verfügbaren Marxschen Kategorien in der Bildungsarbeit nicht mehr ohne weiteres verwendbar sind - nicht, weil ich sie für falsch oder für

ergänzungsbedürftig hielte, sondern weil die meisten Arbeiter, mit denen ich es zu tun hatte, mit diesen Kategorien nur wenig anfangen konnten, jedenfalls im Rahmen einer Erklärung ihrer Situation und der Aufklärung ihres Bewusstseins." (Negt 1989 s. 261). Arbejderuddannelsens deltagere kunne ikke benytte den marxistiske teori i den form, den er givet i en akademisk offentlighed.

Modsat i Arbejdervæggelsens tidlige år, hvor, ifølge Negt, sammenfatninger af "Lohnarbeit und Kapital" samt "Anti-Dühring" af Engels og Otto Bauers sammenfatning af "Kapitalen" udgjorde den vidensballast, som en fagforeningsbevidst arbejder måtte tilegne sig (jf. Negt 1989 s. 261), findes der ikke længere noget fast korpus af 'nødvendig viden'. Det gælder derfor om at tage udgangspunkt i problemstillinger fra deltagernes erfaringsverden, der er betydningsfulde for dem. De virkelige forklaringsbehov, som opstår i forbindelse med 'oparbejdningen' af erfaringerne, skal styre karakteren og omfanget af den 'middelbare erfaring', der indrages, og sikre at der bliver tale om *relevant viden* (jf. Negt 1989 s. 262). Orienteringen mod virkelige problemer er endvidere et *værn mod en atomiseret formidling* af de metoder og resultater, der produceres af en arbejdsdelt videnskab: "Diese Informationen bedürfen der Einbindung in den Lebenszusammenhang der Arbeiter. Nur so kann auch, will man sich nicht auf eine mehr oder minder zusammenhanglose Addition von Wissenmaterialien beschränken, das wachsende Stoffelend der Bildungsveranstaltungen überwunden werden." (Negt 1989 s. 262). Og tilbagekoblingen fra middelbar til umiddelbar erfaring er reelt deltagernes eneste *kontrollmulighed* i forhold til at vurdere om middelbar erfaring i form af teori og viden er praktisk 'sand'.

For Negt er marxismen det bedste bud på en teori, der kan begribe de væsentlige forhold i samfundet. Men han understreger marxismens karakter af produktionsmiddel: "Der Marxismus ist eine Produktionsstätte von Erkenntnissen und Erfahrungen, und nicht ein museum fertiger Einsichten." (Negt 1987 s. 64).

2.3.4 Eksemplarisk udfoldelse af erfaringer

Det teoretiske ræsonnement, der er redegjort for oven for, implicerer, at erfaringsorienteret eksemplarisk læring må følge to komplementære analyseretninger: Den ene retning går fra analysen af enkeltituationer til analysen af, hvad der konstituerer dem samfundsmæssigt. Det svarer f.eks. til den problemorienterede tilgang til

det eksemplariske princip Den anden retning drejer sig om at forstå konstitueringen af egne erfaringer, samt om at opnå en mere teoretisk forståelse af konstitutionsbetingelserne Den vedrører læreindholdenes subjektive betydning og modsætningerne heri og bygger på, at en undervisning, der har til formål at støtte undervisningsdeltagernes erfaringsproduktion og handlemuligheder, må bringe modsætningerne i de konkrete læreindholds subjektive betydning i spil, også de sider som deltagerne af forskellige grunde ikke formulerer af sig selv³⁰

2.4 Betydningen af Negts pædagogiske ansats inden for tysk fagforeningsundervisning

Uddannelsesansatsen i 'Sociologisk fantasi og eksemplarisk læring' fik sin mest omfattende praktiske betydning i perioden fra 1968 til 1973 inden for det tyske metalarbejderforbund, IG Metall, i sammenhæng med, at forbundet indledte et større eksperiment med virksomhedsnært uddannelsesarbejde (jf Brock 1991 s 146) Eksperimentet var planlagt til at omfatte

- 1 Uddannelse af lokale Bildungsobleute, dvs *uddannelsesrepræsentanter* på de enkelte arbejdspladser, som skulle tage initiativ til studiekredse og lignende Man regnede med at gennemføre et virksomhedsnært uddannelsesarbejde for mellem 500 000 og 1 500 000 deltagere
- 2 Uddannelse i forbindelse med "Bildungsurlaub", dvs *uddannelsesorlov* Siget var at gennemføre lokale dagkurser for ca 120 000 deltagere
- 3 *Internatkurser*: Uddannelse af 8 000 til 10 000 deltagere, hvoraf ca 6 000 skulle være Bildungsobleute

Samtidig med iværksættelsen af denne plan indgik IG Metall, IG Chemie og Arbeit und Leben i Niedersachsen en aftale med medlemmer af den Socialvidenskabelige forening i Frankfurt om at udarbejde en række temahefter under fællestitlen '*Themenkreis Betrieb*', som grundlag for uddannelsesarbejdet (jf Brock 1987 s 19) Forfattergruppen udarbejdede i alt fem hefter: "Industriearbeit und Herrschaft", "Der Konflikt um Lohn und Leistung", "Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im

³⁰ Problemstillingen behandles uddybende i kapitel 10 under inddragelse af overvejelser vedr videnskabsteoretiske og metodologiske præmisser for analyse af erfaringsorienterede undervisningsforløb

Betrieb", Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt", "Die Veränderung der Arbeit"³¹ Hefterne skulle bygge på det eksemplariske princip.

Hans Matthöfer, leder af uddannelsesafdelingen i IG Metall, definerede det virksomhedsnære uddannelsesarbejde sådan: "Unter betriebsnaher Bildungsarbeit verstehen wir Bildungsprogramme, die räumlich, zeitlich und in der Problemstellung dem betreffenden Betrieb angepasst sind, organisiert vornehmlich durch ehrenamtliche Bildungsobleute, räumlich, d.h. die Veranstaltungen finden entweder in Betrieb oder in unmittelbarer Nähe statt; Zeitlich, d.h. entweder in der Arbeitszeit oder unmittelbar danach." (Brock 1991 s. 147). Modsæt tidligere, hvor uddannelsesarbejdet næsten udelukkende var orienteret mod valgte repræsentanter og ansatte på forbundets forskellige niveauer blev formålet at organisere en bred medlemsuddannelse. Matthöfers grundtese var, at uddannelsesarbejdet skulle være praksisorienteret i en form, hvor deltagernes erfaringer blev konfronteret med teori. Han betonedes deltagernes egenaktivitet i uddannelsen som grundlag for at udvikle autonomi i hverdagen: "Selbsttätige geistige Auseinandersetzung, selbständiges Denken der Teilnehmer solle erstes Unterrichtsziel sein." (Brock 1987 s. 26 cit. Matthöfer).

IG Metall realiserede kun den del af planen, som omfattede uddannelsen af Bildungsobleute. Internatdelen blev ændret til en mere instrumentel uddannelse rettet mod valgte repræsentanter og ansatte i organisationen.

Baggrunden for afmonteringen af det virksomhedsnære uddannelsesarbejde var bl.a. en tiltagende intern konflikt om uddannelsespolitikken i IG Metall i årene 1969 til 1973, som hang sammen med, at fagforeningens politik kom til at udgøre det centrale indhold i uddannelsen, og med at uddannelsesarbejdet blev omsat i en fagforeningspraksis, der ophørte med at stemme overens med forbundets linie. Det virksomhedsnære uddannelsesarbejde forudsatte nærhed til forandringer i virksomhederne og dermed en tæt sammenknytning mellem uddannelses- og fagforeningsarbejdet. Det indebar, at tillidsfolkene kunne opbygge selvstændige magtpositioner ift. det lovfastsatte samarbejde i bedriftsrådene. Denne strategi fraveg IG-Metall i begyndelsen af 70'erne i forbindelse med en ændring af bedriftsrådsloven (jf. Alheit, mfl. 1982 s. 283). Organisationen søgte at efterkomme øgede krav om arbejdsretligt og socialpolitisk skolede funktionærer på bekostning af tillidsmandsarbejdet ved at prioritere uddannelse af eksperter til organisationsopgaver (jf. Alheit, mfl. 1982 s. 284).

³¹ Heftet: "Die Veränderung der Arbeit" foreligger kun i udkast.

Det blev endvidere påvist, at uddannelsesrepræsentanterne udgjorde en aktiv kritikergruppe i forbundet (jf. Sabisch 1982 s. 139). Kritikken drejede sig bla. om ændringer af bedriftsrådsloven, om Socialdemokratiets indflydelse i fagforeningerne og om fagforeningernes beslutningsstruktur. Efter forbundets opfattelse overskred deltagerne *uddannelsens politik-fri rum*. Det blev endvidere påvist, at mange uddannelsesrepræsentanter var aktive i de såkaldt 'vilde' strejker. Olesen skriver, at det efterhånden var: "En offentlig hemmelighed, at der var et betydeligt sammenfald mellem kursusdeltagerne og aktive på arbejdspladserne i strejkebølgen i 1969" (Olesen 1985 s. 131). For dele af organisationen var de unge universitetsfolks indflydelse og de 'løst tilknyttede' underviseres organisationsuafhængighed ligeledes et irritationsmoment³² (jf. Brock 1991 s. 159).

Kritikken blev skærpet i begyndelsen af 70'erne. Der blev valgt kritiske tillidsfolk mange steder, og kritikken af forbundet blev stadig mere udtalt. Ifølge Adolf Brock skete det afgørende tilbagefald i 1973, da IG Metall helt opgav det virksomhedsnære uddannelsesarbejde. Alheit og Wollenberg formulerer det sådan: "Wohl nicht zuletzt aufgrund dieser sich abzeichnende Erfolge von Basisaktivierungen und zunehmender inntergewerkschaftlicher Opposition wurde der Negtsche Ansatz Anfang der 70er Jahre zurückgenommen und im Zusammenhang der von Hans Preiss vorgelegten 17 Thesen zur Bildungsarbeit der IG-Metall 1972 neutralisiert." (Alheit, mfl. 1982 s. 282 f). Teserne blev udmøntet i den såkaldte "Interesse- og fagforeningspolitiske konception" (jf. Brammerts mfl. 1976) og i "Tydningsmønsteransatsen" (jf. Sabitsch 1982 s. 179 ff). Begge sigtede mod at binde uddannelsesarbejdet til de hovedlinier, forbundet havde vedtaget (se også kapitel 8).

Ifølge Adolf Brock er det samlede resultat af den historiske udvikling i uddannelsesarbejdet blevet: "(...) dass der Anteil an geplanter intentionaler politischer Bewusstseinsbildung - Wie auch der politischen Bildung allgemein - innerhalb der gewerkschaftlichen und auch der Arbeiterbildung deutlich rückläufig ist. Nicht politisches Ganzheitswissen auf der Basis von historischem Denken und politischer Handlungsfähigkeit ist gefragt, sondern nach wie vor pragmatisches, zerfasertes funktionales Wissen für den Einzelfall." (Brock 1991 s. 153). Og et andet sted skriver han: "Vorrang bekam wieder die klassische Funktionärsbildung, die zwar den Bestand der Organisation mitgarantiert, aber zur "intellektuellen Entwicklung" der gesamten Arbeiterklasse wenig beiträgt." (Brock 1991 s. 160).

³² Især for undervisere på forbundets internatskoler, som følte sig udelukket fra det virksomhedsnære uddannelsesarbejde.

Bruns, Conert og Griesche, der har gennemført en større undersøgelse af fagforeningsuddannelsen i IG Chemie-Papier-Keramik i årene 1976 til 1979 (jf. Bruns, mfl. 1979), vurderer, at mere end 90 pct. af den fagforeningspolitiske arbejderuddannelse i Tyskland er funktionærskoling, hvor indholdet hovedsageligt omfatter arbejdsretlige og organisationspraktiske emner, og hvor økonomiske og bredere samfundspolitiske temaer kun inddrages i begrænset omfang. At undersøgelsesresultaterne stadig står ved magt blev bekræftet i september 1991 på en konference om arbejderuddannelse, som bla. havde deltagelse af uddannelsesansvarlige fra IG Metal³³. Direkte forespurgt om Negts pædagogiske ansats havde indflydelse i den tyske fagforeningsuddannelse var svaret et klart nej.

Muligvis kan det aflæses som en tendens til genoptagelse af nogle af de forladte ideer, at IG Metal har indgået en samarbejdsaftale med Akademie für Arbeit und Politik i Bremen om at udarbejde nye temahefter, der skal videreføre idé-grundlaget fra Themenkreis Betrieb. Projektet angiver en ny åbenhed i forbundet, men det er endnu uvist, i hvilket omfang og hvordan temahefterne vil blive anvendt.

³³ Konference i Strobl, Østrig i 1991 om "Europäische Perspektiven politischer Arbeiterbildung - 25 Jahre Konzeption Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen"

Forskningens empiriske grundlag

3.1 To undervisningsforløb: Forskelle og ligheder.

Negt og Kluges teoretiske overvejelser angiver et perspektiv, som har været retningsgivende for den praktiske undervisning og for den forskning i erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse, jeg har medvirket i. Derudover har undervisningen og de problemer, vi har konstateret i forhold til at realisere målsætningerne, i sig selv bidraget til at fokusere forskningens perspektiv.

I det følgende præsenteres de to undervisningsforløb, der har dannet empirisk grundlag for analysearbejdet, dels en *studiekreds i arbejdsmiljø for bryggeriarbejdere*, dels et forløb om *enkeltsagsbehandling*, der indgik i et samlet studium for valgte og ansatte i SID's afdelinger, den såkaldte STI-uddannelse. I sammenhæng med præsentationen udpeges nogle problemstillinger, der har dannet udgangspunkt for forskningen.

Man kan give en kortfattet karakteristik af undervisningsforløbene ud fra forskelle og ligheder.

På et praktiske organisatoriske plan, og hvad angår sigtet med undervisningen, var der tale om *to meget forskellige undervisningsforløb*: Arbejdsmiljøstudiekredsen var et basisinitiativ med sigte på bevidstgørelse og styrkelse af handlingskompetencen i bryggeriarbejderkollektivet. STI var et topstyret initiativ, der skulle tjene professionaliseringsformål i forhold til deltagerne og profilerings- og integrationsformål i forhold til forbundet. Målgruppen for arbejdsmiljøstudiekredsen var menige bryggeriarbejdere og sikkerhedsrepræsentanter fra samme arbejdsplads. I STI var mål-

gruppen valgte og ansatte i SID's lokale afdelinger, og geografisk spredning indgik som et af kriterierne for udvælgelse af deltagere. Arbejdsmiljøstudiekredsen var tilrettelagt som frivillig aftenskoleundervisning, den foregik på en folkeskole over 10 studiekredsgange, med hjemmearbejde mellem studiekredsmøderne, og deltagerne løste selv de problemer, der opstod, når skifteholdsarbejdet kolliderede med studiekredsen. STI-uddannelsen havde karakter af et studium over 20 internatuger med hjemmearbejde mellem internatopholdene. Uddannelsen blev gennemført i luxuriøse omgivelser, i en tidligere lægebolig, som var indrettet til formålet, og beliggenheden i umiddelbar tilknytning til SID's kursusejendom Energicentret. Deltagerne fik fuld løn, fri til at deltage samt betaling af transport, diæter, mv

Til *lighederne* hører, at begge forløb kan defineres som erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse, og at målene for undervisningen i begge tilfælde blev formuleret som temarammer for eksemplarisk udfoldelse af læreindhold, henholdsvis et 'udvidet arbejdsmiljøbegreb' og et 'udvidet enkeltsagsbegreb'

I det følgende gives en mere omfattende præsentation af de to forløb.

3.2 En arbejdsmiljøstudiekreds for bryggeriarbejdere

Arbejdsmiljøstudiekredsen blev gennemført i efteråret 1979, på et tidspunkt hvor bryggeriarbejderne opfattede slaget om teknologien på det nye Fredericia Bryggeri som 'tabt' (jf. Politisk Revys Bryggerigruppe 1978), og hvor man ikke forventede nye større konflikter i den nærmeste fremtid. Oplysningsmæssigt var studiekredsen placeret efter en omfattende oplysningskampagne, som var styret af fagforeningen og som ikke i synderlig udstrækning havde bearbejdet modsætningerne i bryggeriarbejderkollektivet pga. kortsigtede mobiliseringshensyn. Politisk strategisk blev den gennemført i et vakuum i fagforeningens og bryggeriarbejdernes mobilisering. Det var blevet 'hverdag' på de københavnske bryggerier

Arbejdsmiljøproblemer blev i sig selv opfattet som hverdagsproblemer. Det var kendetegnende, at løsninger på arbejdsmiljøproblemerne ofte blev gennemført fra basis, bla. fordi arbejdsmiljø i vid udstrækning var udgrænset fra de arbejdsområder fagforeningen varetog. Bryggeriarbejderne kunne ikke hente handlingsanvisninger eller få udstukket perspektiver fra fagforeningen. Der eksisterede kun

ansatsvis en orienteringsramme for arbejdsmiljøarbejdet, og den rakte ikke ud over her og nu løsninger. De daglige belastninger i arbejdsmiljøet gav sig ofte udslag i småkonflikter, der ikke blev opfattet som egentlige konflikter men som episoder, der var en integreret del af bryggeriarbejdernes dagligdag.

Arbejdsmiljøstudiekredsen kan karakteriseres som virksomhedsnær uddannelse i Matthöfers forstand (jf. kapitel 2.4), men var ikke fagforeningsorganiseret. Initiativet kom fra fire sikkerhedsrepræsentanter, der tog kontakt til RUCs Bryggerigruppe. Studiekredsen blev tilrettelagt af Bryggerigruppen og sikkerhedsrepræsentanterne i fællesskab. Deres behov udsprang af afmagt over for opgaverne. De havde negative erfaringer med virksomhedens og det offentliges eksperter og ønskede hjælp fra loyale eksperter. At initiativet kom fra sikkerhedsrepræsentanterne betød, at kurset ikke skulle vurderes indholdsmæssigt af klubbestyrelser eller oplysningsudvalg. Der blev nedsat en forberedelsesgruppe med initiativtagerne og repræsentanter fra Bryggerigruppen. Bryggeriarbejderne i forberedelsesgruppen ønskede, at studiekredsen skulle fokusere på kemiske arbejdsmiljøproblemer og på løsningsmuligheder i forbindelse med det kemiske arbejdsmiljø. Studiekredsen blev afholdt i AOF regie, som aftenskoleundervisning på en folkeskole, én aften om ugen over i alt 10 uger, dvs. 30 timer. Der blev udsendt invitationer til sikkerhedsrepræsentanter og andre arbejdsmiljøinteresserede. Derudover opfordrede kursusdeltagerne personligt deres kolleger til at deltage.

På grund af den heterogene holdsammensætning skulle der tages hensyn til et meget forskelligt motivationsgrundlag. En stor gruppe deltagere var *sikkerhedsrepræsentanter*, dvs. formelt valgte funktionsbærere. Sikkerhedsrepræsentanterne opfattes som kontrollanter i forhold til arbejdsmiljøproblemerne. Desuden forventes det, at de fører ønsker fra bryggeriarbejderne om forandringer i arbejdsmiljøet ud i livet. Sikkerhedsrepræsentanternes funktion blev både af dem selv og deres kammerater opfattet som repræsentativ. Allerede på forhånd kunne det forventes, at en del af kursusdeltagernes motivation for at deltage i kurset var umiddelbart foranlediget af deres repræsentantfunktion. Andre deltagere var *miljøgruppfolk*, dvs. medlemmer af selvorganiserede grupper på bryggerierne, der arbejdede med arbejdsmiljøspørgsmål. En mindre gruppe deltagere var '*menige bryggeriarbejdere*', som var berørt af problemer med det kemiske arbejdsmiljø. Der deltog både *mænd og kvinder*.

Negts overvejelser om erfaringsorienteret eksemplarisk læring var et nærliggende udgangspunkt i forbindelse med planlægningen af kurset. Der var tale om en arbejdspladsnær uddannelse, og det politiske sigte stemte overens. Målene med

undervisningen blev formuleret som en *temaramme*, dvs. som en ramme for eksemplarisk udfoldelse af læreindhold, der kunne forbinde deltagernes konkrete erfaringer og handlingsforslag med deres samfundsmæssige grundlag og realiseringsbetingelser.

Jeg skal kort redegøre for rammen:

Bryggeriarbejderne indgår stoffligt og økonomisk i produktionsprocessen. Kroppen følger med, når arbejdskraften benyttes. Kapitalstrategien bestemmes af værdiøgningstvangen, mens bryggeriarbejderne reagerer ud fra de konkrete belastninger, som tilægges betydning i samspillet mellem arbejdsforholdene og subjektet som fungerende totalitet. Arbejdsmiljøbelastning kan defineres som et 'utilpasset' forhold mellem subjekt og objekt. 'Utilpassetheden' er resultat af en historisk proces: Det er den historisk producerede socialisering, der afgør om bryggeriarbejderne kan udholde arbejdsprocessernes historiske udviklingsniveau, og det er det historisk bestemte samspil mellem bryggeriarbejderne og arbejdsmiljøet, der afgør, hvordan de handler i forhold til arbejdsprocessen og dens belastninger. I arbejdsmiljøet mærkes den konkrete betydning af kapitalens formbestemmelse af arbejdsprocessen mest direkte, og det er i arbejdsmiljøkampen, at bevidstheden om kapitalismens modsætninger har sit mest umiddelbare grundlag. På trods af det er arbejdsmiljøarbejdet ikke udviklet i samme grad som f.eks. arbejdet for højere løn.

En analyse, der søger at begribe arbejdsmiljøets betydning for den enkelte, kan ikke nøjes med at forholde sig til de konkrete belastninger. Den må udvide forståelsen og baseres på et *udvidet arbejdsmiljøbegreb*. Vi definerede begrebet ud fra følgende bestemmelser:

1. Det medreflekterer produktionsprocessens struktur, dvs. værdiøgningsimperativets betydning for sammenhængen mellem teknologi og arbejdsmiljø.
2. Det begriber arbejdsmiljøproblemernes betydning for den samlede tilværelse.
3. Det begriber de konkrete belastninger som udtryk for en modsætning mellem arbejdsprocessens strukturer og subjektet, begge sider forstås historisk.
4. Det begriber de forskellige former for erfaringsblokering og modsætninger i erfaringen i forhold til erkendelse af og handlingsmotivation over for arbejdsmiljøet.

5. Det afdækker mulige og realiserede løsningsstrategier i arbejdsmiljøarbejdet.

Gennem disse dimensioner ønskede vi at anlægge et andet perspektiv på beskæftigelsen med arbejdsmiljø end blot røg, støj og møg. Vi havde en forventning om, at deltagerne bag de umiddelbare problemer, gener og risici havde en opfattelse af arbejdsmiljø, som var bredere. I den udvidede bestemmelse af arbejdsmiljø lå også en opfattelse af, hvorfor arbejdsmiljø er et godt emne. Det tager på den ene side udgangspunkt i problemer, der er forbundet med arbejdssituationen, og peger mod kollektiv tolkning og løsning i denne. På den anden side er det på en række punkter egnet til at gå på tværs af og berøre hele lønarbejdssituationen og tangere nogle af de angst- og afmagtsfølelser, som er knyttet til den.

Da undervisningen byggede på deltagernes egne erfaringer med arbejdsmiljøproblemer kunne vi først efterfølgende beskrive det nøjagtige indhold. De ti studieekredsmøder kom til at omfatte følgende emner:

1. Arbejdsmiljøbegrebet: Introduktion til sammenhænge i arbejdsmiljøproblematikken og arbejdsmiljøproblemerne på bryggerierne.
2. Et konkret arbejdsmiljøproblem: Olie.
3. Ud fra olie-eksemplet blev der redegjort for sikkerhedsrepræsentanternes forskellige arbejdsmetoder i forhold til kemiske stoffer. Herunder fremlagde en miljøgruppe erfaringer med et mere basisorienteret arbejdsmiljøarbejde. Der blev endvidere arbejdet med en case om olier.
4. Gennemgang af grænseværdier og målinger, samt af kemikaliekartoteket på Carlsberg og Tuborg.
5. Diskussion af arbejdsmiljøets betydning for hjemmelivet ud fra en film om opløsningsmidler.
6. Gennemgang af kemikaliers toxicologi med rengøringsmidler som eksempel.
7. Rengøringsmidler som kemiske produkt, forslag til formidling om rengøringsmidler.

8. Udarbejdelse af plancher og artikler om rengøringsmidler med information til kollegerne.
9. Diskussion af aktuel forgiftningssag på Carlsberg.
10. Videre diskussion af forgiftningssagen på Carlsberg, målemetoder, lægeundersøgelser, arbejdsmiljølitteratur, mv Middag og hygge. Afslutningsaften hos en af deltagerne.

Deltagerne diskuterede en mængde erfaringer fra arbejdsmiljøarbejdet og undersøgte og lokaliserede en del problemer i forbindelse med olie- og rengøringssementerne. Vi forsøgte gennem læreroplæg, plenumdiskussioner samt tavle- og vægvis-systematiseringer at støtte deres erfaringsproduktion mhp. at skabe en øget forståelse af arbejdsmiljøproblemerne karakter. Deltagerne udtrykte tilfredshed med forløbet. De tilegnede sig ny viden og fik begrebsliggjort nogle sammenhænge, og der kunne hele tiden peges på områder, hvor de kunne gøre en indsats, f.eks. undersøge hvordan det forholdt sig med dette eller hint kemiske arbejdsmiljøproblem. Studiekredsen blev ligeledes en støtte til at sætte aktiviteter i gang i klubberne, og den kunne støtte en igangværende arbejdsmiljøkonflikt.

Bagsiden var, at arbejdsmiljø som læreindhold kun i ringe udstrækning motiverede deltagerne til diskussioner af mere samfundsmæssige forhold, dvs. de indhold, vi havde formuleret i det udvidede arbejdsmiljøbegreb. Selv om det klart fremgik, at deltagerne opfattede arbejdsmiljø som 'det hele', blev det ikke tematiseret i særlig høj grad. Der var et kraftigt træk i retning mod *instrumentel løsning af konkrete problemer*. Når vi formidlede viden om de redskaber i miljøarbejdet, som de allerede anvendte eller havde kendskab til, var læreprocessen tilsyneladende forholdsvis ukompliceret, men vi konstaterede, at en bredere beskæftigelse med arbejdsmiljø mødte modstand.

3.3 Undervisning i 'Enkeltsagsbehandling'

Fra 1988 til 1991 indgik SID et samarbejde med Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen om at planlægge og evaluere et længerevarende studium for valgte og ansatte i SID's afdelinger, den såkaldte STI-uddannelse. Uddannelsen varede 20

uger. Baggrunden for at SID iværksatte forsøget var dels nogle konkrete problemer i organisationen, dels nogle bredere omstillingsproblemer i forbundets lokale led (jf. Andersen og Sommer 1994 s. 25 ff).

Den dyberegående kvalitative belysning af uddannelsen har hovedsageligt fokuseret på et undervisningsforløb, som omhandlede enkeltsagsbehandling³⁴ Baggrunden var dels, at 'enkeltsagerne' er de tunge indholdsområder i afdelingernes hverdag, dvs. arbejdsret, arbejdsmiljø, arbejdsskade, A-kasse og aftalearbejdet i forbindelse med lønsystemer, uddannelse og teknologisk udvikling, dels at det var det længste modul i uddannelsen. Tidsrammen var fastsat til 6 ugers internatundervisning med mulighed for hjemmearbejde mellem ugerne. Undervisningen blev varetaget af sagseksperter fra forbundet og to gennemgående undervisere fra henholdsvis SID og Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen³⁵ Desuden indgik en del eksterne gæsteundervisere.

'Enkeltsag' signalerer, at en stor del af afdelingernes arbejde drejer sig om at behandle enkeltsager. Vi forsøgte at udvide denne forståelse ved at introducere et udvidet enkeltsagsbegreb, dvs. en ramme for tematisering af indhold i undervisningen, der udgjorde en slags parallel til det udvidede arbejdsmiljøbegreb. Tema-rammen blev udformet i to hovedpunkter med en række underpunkter:

Problemløsning i dagligdagen.

- Udvikling af kendskab til regelgrundlaget for de enkelte sagsområder.
- Træning i anvendelse af regler.
- Træning i bredere problemløsningsmetoder, som kan anvendes inden for flere enkeltsagsområder.
- Afklaring af problemer i forbindelse med det konkrete samarbejde mellem sagsområderne i dagligdagen.

Faglig og politisk perspektivering af områderne.

³⁴ Den empiriske analyse af enkeltsagsundervisningen er gengivet i Andersen og Sommer 1991 og 1994 s. 165 ff.

³⁵ Ib Hansen fra SID og Leif Hansen fra RUC.

- Historisk forståelse af baggrunden for områdernes opståen og udvikling.
- Kritisk forståelse af hvilken vej udviklingen går samt af, hvilke problemer og spillerum det kan give.
- Afklaring af hvordan afdelingerne kan bidrage til forbundets og fagbevægelsens samlede mål- og strategiudvikling.
- Afklaring af hvordan afdelingerne kan være med til at udvikle et mere perspektivrigt arbejde lokalt.

Det første hovedpunkt sigtede mod at kvalificere sagsbehandlingsarbejdet og den praktiske problemløsning inden for det eksisterende lov- og aftalegrundlag. Det andet mod at etablere en bredere samfundsmæssig og fagpolitisk erkendelse. Temarammen afspejler, at deltagerne var valgt eller ansat til at varetage en række praktiske sagsbehandlingsfunktioner for medlemmerne samtidig med, at de var aktører i forbundets fagpolitiske udvikling og det fagpolitiske arbejde i lokalsamfundet.

Undervisningens forløb afdækkede nogle problemer i forholdet mellem den pædagogiske tilrettelæggelse og deltagernes forudsætninger. Stoftrængsel og en hurtig vekslen mellem indholdsområderne, overvurdering af deltagernes beredskab til og mulighed for at arbejde med hjemmeopgaver samt tilbageholdende vejledning i projektarbejdet, medvirkede til, at man ikke kom i dybden med stoffet, og til at der ikke blev knyttet de planlagte forbindelser mellem enkeltsagsområderne. Det var imidlertid vores klare opfattelse, at der ikke kunne slutes omvendt: At alle problemer kunne være løst gennem en ændret pædagogisk tilrettelæggelse. Problemerne hang også sammen med *deltagernes subjektive bearbejdning af enkeltsagsområderne*. Der tænkes her på nogle generelle kendetegn ved undervisningen, som kunne observeres i forløbet, især på dynamikker der trak bearbejdningen af undervisningsindholdene i instrumentel retning, bort fra de tværgående sammenhænge og de mere perspektiverende diskussioner.

Kvalitativ analyse af erfaringsorienteret arbejderuddannelse

4.1 Forskningens opgaver og karakter

Forskningens primære empiriske genstand har været de konkrete undervisningsforløb, jeg har været med til at planlægge, gennemføre og evaluere. Med udgangspunkt i Oskar Negts overvejelser vedr. erfaringsbegrebet og eksemplarisk læring blev målene for undervisningen formuleret som temarammer, dvs. som tolkningsrammer ift. deltagernes erfaring. Temarammen i arbejdsmiljøstudiekredsen fokuserede på eksistentielle modsætninger i arbejdsmiljøet og på modsætninger i de virksomhedsnære handlingskrav og muligheder, mens temarammen for enkeltsagsbehandling i STI-uddannelsen orienterede sig efter opgaverne i afdelingsarbejdet samt afdelingsarbejdets historiske baggrund og strategiske udviklingsmuligheder.

På trods af de intentioner, der blev udtrykt i temarammerne og den pædagogiske planlægning, var det umiddelbart vanskeligt at tolke, *hvilke dynamikker og kræfter, der var på spil i undervisningen*, og i hvilket omfang der blev etableret et *produktivt samspil mellem deltagernes erfaring og overbliksgivende historiske og teoretiske perspektiveringer af indholdet*.

Tilsvarende erfaringer fra anden studiekredsaktivitet³⁶ og resultater fra FIU-undersøgelsen viser, at der er tale om en problemstilling, der manifesterer sig mere alment inden for politisk arbejderuddannelse³⁷

Det kan føre til, at man ser bort fra de erkendelser, der har dannet grundlag for den erfaringsorienterede undervisning, og resultere i en *traditionalisering af den pædagogiske tænkning og praksis*. Den foreliggende forskning drager den modsatte konsekvens: Sigtet er ikke at afskrive, men derimod at støtte et frigørende perspektiv i erfaringsorienteret undervisning (jf. kapitel 2).

I overensstemmelse med det teoretiske grundlag for forståelse af læreprocesser, der har ligget bag gennemførelse af undervisningsforløbene (jf. kapitel 2), kan forskningen bidrage til at realisere sigtet ved:

- At belyse læreindholdenes subjektive betydning for undervisningens deltagere.
- At eksemplificere modsætninger og modsatrettede dynamikker i deltagernes erfaring ud fra konkrete undervisningsindhold, og undersøge hvilke modsætninger i hverdagslivet, de hænger sammen med.
- At udvikle teoretiske tolkningsrammer for modsætninger i deltagernes erfaring

På dette grundlag er det muligt at udvikle et forståelses- og tolkningsberedskab, som belyser årsager til modstand i undervisningen samtidig med, at det udpeger potentialer for deltagernes læreproces.

Redegørelsen for undervisningsanalysen tager sigte på en *loyal fremstilling af den metode, der blev anvendt*, samtidig med at der etableres en dybere forståelse af forskningspraksis gennem *eksplicitering og videreudvikling af det videnskabsteoretiske og metodologiske grundlag*. Der er tale om en *tolkning* og en *rekonstruktion* ud fra et overblik, som ikke var udviklet i samme omfang, da vi gennemførte analysearbejdet.

³⁶ Det drejer sig om en række kurser og studiekredse for bryggerarbejdere om arbejdsmiljø, teknologisk udvikling og uddannelse, som blev gennemført i perioden 1979 til 1984.

³⁷ FIU-undersøgelsen omfattede bl.a. en analyse af ti undervisningsforløb, der dækkede grunduddannelsen, et arbejdsmarkedsmodul, et organisationsmodul og et arbejdsmiljømodul (jf. Andersen, mfl. 1993).

Inden den konkrete fremstilling af analyserne vil jeg præsentere deres *empiriske grundlag* (4.2), karakterisere den *videnskabsteoretiske og metodologiske baggrund* for tolkningen (4.3) og præsentere en *interviewanalyse*, der indgik som del af det metodiske inspirationsgrundlag (4.4).

4.2 Det empiriske grundlag for analysearbejdet

Der blev indsamlet store mængder af *empirisk materiale* i forbindelse med arbejdsmiljøstudiekredsen og STI-uddannelsen. I STI-uddannelsen drejede det sig f.eks. om undervisningsmaterialer, underviserdagbøger, deltagerreferater fra undervisningen, interviews med deltagere og undervisere, skriftlige deltagerevalueringer og observationsreferater fra i alt 75 undervisningsdage i de to forsøgsforløb (se også Andersen og Sommer 1994 s. 195 f).

Materialet dannede i første omgang grundlag for *evalueringer*, som i store træk omfattede følgende elementer:

- Beskrivelse af undervisningens ydre rammer med vægt på økonomiske og organisatoriske forhold samt på undervisningens fysiske og kulturelle rammer.
- Beskrivelse af undervisningens mål, indhold og pædagogik ud fra foreliggende beskrivelser, underviseroplæg, undervisningsmateriale, diverse opgaver til deltagerne og interviews med undervisere.
- Karakteristik af deltagernes forudsætninger ud fra sociale baggrundsparemetre.
- Analyse af deltager- og underviserforventninger til forløbet.
- Analyse af deltagernes og undervisernes vurdering af undervisningens helhed og enkelte dele.
- Vurdering af undervisningens målopfyldelse i forhold til deltager- og underviserforventninger samt i forhold til de officielle formål.

Evalueringsresultaterne indgik som *forståelsesramme* i forhold til den dyberegående analyse af undervisningsforløbene³⁸

Den dyberegående analyse af undervisningsforløbene var primært baseret på *observationsreferater*, dvs. på det skriftlige resultat af en passiv registrerende tilstedeværelse.

Vores tilstedeværelse i undervisningen *påvirkede interaktionen forskelligt i arbejdsmiljøstudiekredsen og STI-uddannelsen*, bla. fordi adkomsten til feltet var underlagt forskellig legitimitet.

Deltagerne i arbejdsmiljøstudiekredsen opfattede os som medundervisere og referenter. Vi benyttede observationsreferaterne som grundlag for udarbejdelse af indholdsreferater, der blev uddelt til alle deltagere. Det blev opfattet som naturligt, at der altid var en person fra RUC, som skrev referat. Desuden havde deltagerne selv bedt os om at være studiekredsledere formodentlig ud fra deres kendskab til Bryggerigruppens støtte til bryggeriarbejderne. Deltagerne var fra starten åbne og gav udtryk for tillid. Observationens påvirkning af undervisningen kan nok bedst sammenlignes med påvirkningerne ved at skrive referat af et møde.

I STI-uddannelsen var forhistorien mere broget. Vi var ansat af forbundet til at evaluere en forsøgsuddannelse. Deltagerne kunne nemt få den opfattelse, at vi var forbundets forlængede arm, der skulle overvåge deres indsats i uddannelsen. Omvendt kunne det legitimere vores tilstedeværelse, at det var deltagernes eget forbund, der havde ansat os. Den større tvetydighed omkring tilstedeværelsen gjorde, at vi i højere grad måtte overveje, hvordan der kunne etableres et godt samarbejde. Ved introduktionen af evalueringsarbejdet lagde vi vægt på, at det skulle tjene som baggrund for at gøre uddannelsen bedre til gavn for de næste hold af STI-deltagere. Vi understregede, at evalueringen ikke drejede sig om enkeltdeltagere, og vi lovede, at evalueringsrapporterne ville blive fremlagt til fælles diskussion. I tilfælde af, at vi ikke opnåede enighed, ville de få lejlighed til at udarbejde et tillæg til rapporterne, som angav deres synspunkter. Diskussionerne af *forskningsetik* og *persondataskyttelse* fik et konkret udgangspunkt, som aldrig gav anledning til kontroverser. Det grundlæggende princip om åbenhed bidrog til at give deltagerne et positivt syn på observationsforløbet og evalueringen. I forløbet blev det hurtigt

³⁸ *Metodisk* var undervisningsanalyserne bla. inspireret af en *interviewanalyse*, som vi gennemførte i forbindelse med arbejdsmiljøstudiekredsen (se kapitel 4.4).

rutine for deltagerne at blive observeret. Men vores tilstedeværelse påvirkede forløbet. F.eks. søgte deltagerne undertiden at benytte os som advokater i forhold til undervisere og forbund.

Referatskrivningen var ikke særlig sofistikeret. Vi nedskrev navnene på de talende og refererede det sagte. Derudover angav vi indtrykket af den generelle stemning ift. de enkelte undervisningssekvenser. Selv om man kan udvikle hurtighed og rutine, implicerer udarbejdelsen af observationsreferater en *selektionsproces*. Vi tilstræbte en så nøjagtigt gengivelse af samtalen som muligt, men der var mange filtre:

- Unøjagtighed når samtalen forløber hurtigt (ofte der hvor deltagerne er mest engagerede).
- Afbrud hvis referenten oplever, at der ikke sker noget vigtigt i undervisningen (der tales f.eks. om noget, som ikke direkte vedrører undervisningens indhold).
- Afbrud hvor referenten selv inddrages i dialogen, f.eks. som ansvarlig planlægger af uddannelsen.
- Afbrud hvor referenten tolker, at det der siges ikke kan indgå som grundlag for analyser, der vil blive offentliggjort.
- Afbrud hvor referenten bliver uopmærksom på grund af træthed, mv.

Filtreringen havde indflydelse på datamaterialets karakter og måtte reflekteres i den efterfølgende analyse.

4.3 Det videnskabsteoretiske og metodologiske grundlag for analysearbejdet

4.3.1 Induktion og deduktion

Med ambitioner om at producere ny viden ud fra et begrænset empirisk materiale, bliver *relationen mellem teori og empiri* et centralt udgangspunkt.

Da kvalitativ metode ofte begynder med en 'åben' indsamling af data er en '*induktiv selvmisforståelse*' nærliggende. Misforståelsen afspejler den spontane selvforståelse ved udforskningen af et empirisk materiale: Det opleves som om, kategoriseringen følger naturligt af materialets indhold. Man tror, at man analyserer empirien uafhængigt af særlige forskningsinteresser og teoretiske forudsætninger, og man forestiller sig, at teorien udvikles gennem en sammenfatning af kendsgerninger til kategoriale klasser eller gennem generaliseringer af empiriske lovmæssigheder.

Selvmisforståelsen afspejler idealforestillingen i en *induktiv videnskabsteori*. Et klassisk eksempel på den induktive slutningsproces drejer sig om svaner: "Vi iagttager (...) en eller flere svaner, som alle er hvide. Så slutter vi - induktivt - herfra til at alle svaner er hvide." (Kjørup 1985 s. 110). Udo Kelle har formuleret induktionsprincippet sådan: "Allgemeinen Aussagen mit Gesetzescharakter sollen direkt aus eine Reihe von Einzelaussagen geschlossen werden." (Kelle 1992 s. 99). Udgangspunktet for induktionsprocessen er den fordomsfri observation af empiriske kendsgerninger, her svanerne. Begrundelsen for fremgangsmåden er, at den passive modtagning af sanseindtryk giver den mest eksakte opfattelse af forskningsgenstanden.

Forestillingen om at man kan nå frem til tvingende lovmæssigheder af induktiv vej kan kritiseres logisk. Man kan ikke lave prognoser af typen: Indtil nu har alle genstande af arten x haft egenskaberne A, altså vil også alle fremtidige x'er have de samme egenskaber (jf. Kelle 1992 s. 100). Kjørup udtrykker det sådan: "Hvordan man end vender og drejer det, kan slutninger fra nogle til alle aldrig blive logisk tvingende. Logikken i sig selv vil aldrig kunne sikre os, at den næste svane vi møder ikke er sort." (Kjørup 1985 s. 111).

Induktionsprincippet kan med andre ord *ikke skabe sikker viden*. Induktive følgeslutninger kan imidlertid heller *ikke frembringe substantielt ny viden*: De udgør generaliseringer af kendte egenskaber ved enkeltfænomener. Og de skaber *tilfældig og ukontrolleret viden*. Forestillingen om at man kan gennemføre kvalitative analyser af empirisk materiale på grundlag af 'det empirien har at meddele' bygger på den opfattelse, at empirien af sig selv afslører de kategorier, der er vigtige for videnskaben. Det gælder blot om at aflure empirien dens hemmeligheder gennem fordomsfri og omhyggelig iagttagelse. Men *empirien kan kategoriseres på et utal af måder*. Kelle formulerer det sådan: " (Es) kann wegen der deskriptiven Unerschöpf-

flichkeit von sozialen Phänomenen höchstens zur Produktion grosser Mengen willkürlicher Klassifikationssystem, jedoch nicht zur Entdeckung relevanter Kategorien führen." (Kelle 1992 s. 272). Teoretiske udsagn 'emergerer' ikke ud af det empiriske datamateriale: "Sie wachsen dem Forscher oder der Forscherin nicht von selber zu, wenn er oder sie möglichst unbelastet von theoretischen Vorannahmen die empirische Welt betrachtet." (Kelle 1992 s. 12).

Forskerens tilgang til empirien er aldrig objektiv og entydig, den er altid positionel og selektiv. Den er aldrig ahistorisk, men altid udtryk for en historisk tolkning. De umiddelbart selvindlysende generaliseringer og differentieringer hænger sammen med specifikke forforståelser, som filtrerer iagttagelsen: Hvad man retter opmærksomheden mod, og hvad man ser. Hanson har givet nogle eksempler på, hvad teoretisk forviden betyder for sansningen: "Now we rarely see dolphin as fish, the earth as flat, the heavens as an inverted bowl or the sun as our satellite." (Kelle 1992 s. 107 cit. Hanson). Det implicerer, at iagttagelser er reviderbare, når empiriske fænomener ses i lyset af nye teoretiske koncepter. Derfor kan man ikke bevise teori gennem iagttagelser: *Man tolker empiriske fænomener som noget, hvorved andre mulige tolkninger selekteres bort.* Einstein har udtrykt det kort: "Men fra det principielle standpunkt er det helt forkert kun at ville basere en teori på iagttagelige størrelser, for i virkeligheden er det jo præcis omvendt. Først teorien afgør, hvad man kan iagttage." (Gregersen og Køppe 1985 s. 16 cit. Heisenberg, cit. Einstein).

Man kan undgå nogle af de problemer, der er forbundet med en induktiv fremgangsmåde, ved at arbejde med hypotetisk deduktive slutninger, dvs. at man:

1. Deducerer hypoteser om enkeltfænomener fra alment formulerede lovmæssigheder.
2. Operationaliserer hypoteserne ved at præcisere de empiriske betingelser, hvorunder den regel, der er opstillet for fænomenet, skal kunne iagttages.
3. Præciserer de undersøgelsesmetoder, som empirisk vil kunne afgøre om fænomenet bekræfter/ikke strider mod hypotesen.
4. Efterprøver hypoteserne empirisk.

Modsat de induktive slutninger er hypotetisk deduktive slutninger logisk gyldige per definition: "Hvis *alle* X er Y, så kan vi ikke komme uden om at *denne* X må

være Y. Hvis den ikke er det, er der ikke noget i vejen med vores slutning, men vores antagelse om at alle X er Y er åbenbart gal." (Kjørup 1985 s. 110).

Fortalerne for en hypotetisk deduktiv videnskabsteori adskiller sig mht. opfattelsen af, hvorvidt hypoteserne kan *verificeres* endegyldigt/gøres sandsynlige gennem empirisk afprøvning eller, om man blot kan *afgøre*, om de *foreløbigt ikke er falsificerede*. Popper har kritiseret verifikationslogikken med samme argument, som man kan kritisere induktionslogikken: Den er ikke logisk tvingende. Selv om alle hidtidige observationer tilsyneladende har verificeret hypotesen, kan man ikke på forhånd afgøre, at den næste observation også vil gøre det: "Unsere Wissenschaft ist kein Wissen (epistémé): weder Wahrheit noch Wahrscheinlichkeit kann sie erreichen." (Kelle 1992 s. 108 cit. Popper). Hos Popper bliver det et kriterium for videnskabelighed, at man kan angive de empiriske omstændigheder, der vil medføre en *falsificering* af hypoteserne: "Et udsagn er ikke videnskabeligt, hvis det ikke kan *falsificeres*, altså hvis det ikke kan vises at være falsk." (Kjørup 1985 s. 112).

Popper undgår imidlertid ikke erkendelseslogiske problemer. Det er tydeliggjort hos Kjørup: "Nu må det være en *forudsætning* for den form for fremskridt, der består i falsifikationer, at vi til gengæld kan være sikre på, at basisudsagnene er sande. Pointen er, at mens vi ikke kan verificere en teori med sikkerhed, kan vi godt falsificere den med sikkerhed. Men det kan vi naturligvis ikke gøre, hvis der kan være tvivl om basisudsagnenes sandhed." (Kjørup 1985 s. 122). En konsekvent gennemførelse af tankegangen hos Popper betyder ikke kun, at man aldrig kan afgøre, om noget er endegyldigt sandt. *Man kan heller ikke afgøre, om noget er endegyldigt forkert*. At en hypotese ikke foreløbig kan falsificeres er lige så lidt grund til at opgive videre udforskning, som at den foreløbig kan falsificeres. Usikkerheden og de foreløbige svar bliver herved videnskabens eksistensbetingelse (en konsekvens som Kjørup dog ikke vil acceptere)³⁹

I en hypotetisk deduktik fremgangsmåde udformes teorien forud for hypoteseformulering og testning. Der skelnes mellem en *opdagelsessammenhæng*, som er utilgængelig for logisk analyse, men hvor det principielt er muligt at formulere hypoteser, som overskrider grænserne for det kendte, og en *begrundelsessammenhæng*, som alene gør videnskab til videnskab, hvor det afgøres, om hypoteserne kan

³⁹ Popper hævder, at en enkelt falsifikation er tilstrækkeligt til, at en hel teori er endegyldigt falsificeret. I praksis kunne ingen teori overleve på de betingelser. Kelle benytter Darwins evolutionsteori som eksempel: Hvis evolutionsteorien var erklæret ugyldig ud fra den første falsifikation, ville den ikke eksistere i dag (jf. Kelle 1992 s. 178).

opretholdes som endnu ikke falsificerede (jf. Kelle 1992 s. 115). Der angives ikke metoder til at producere ny viden. Det der adskiller videnskab fra common sense er metoderne til at efterprøve, om viden kan betragtes som endnu ikke falsificeret.

Den hypotetisk deduktive forskningslogik indebærer, at hypoteserne og kun de skal testes ift. virkeligheden. Set i forhold til kvalitative eksempelstudier implicerer en hypotetisk deduktiv fremgangsmåde, at der blokeres for nye empiriske 'fund' og dermed for udvikling af ny teori. Birgit Volmerg har kritiseret den hypotetisk deduktive fremgangsmåde således: "Und was im Kontext der Hypothesen nicht relevant erscheint, wird gar nicht erst erhoben." (Leithäuser og Volmerg 1988, s. 234).

Det kan illustreres i forhold til indholdsanalysen af undervisningsforløb. Hvis vi havde opstillet hypoteser om deltagernes subjektive organisering af læreindholdene ud fra teoretisk og empirisk forhåndsviden om deres situation samt teoretisk viden om mekanismerne i erfaringsproduktionen, havde vi haft et grundlag for verifikations- eller falsifikationsprocedurer. Risikoen ville være, at vi ikke på forhånd kunne stille de spørgsmål, det var *mest relevant* at få belyst, og at vi ville afskære muligheden for at finde *nye spørgsmål* i empirien. Det kunne indebære, at vi ikke opdagede en række erfaringer og erfaringsmodsatninger hos deltagerne, som er vigtige for at forstå deres erfaringsdannelse.

Kritikken af induktion og deduktion kan opsummeres sådan: Induktionens videnskabsteoretiske grundlag er problematisk, fordi det bygger på, at man kan udvikle ny viden ud fra kendte egenskaber ved kendte fænomener, og at man kan udvikle teori på grundlag af karakteristika, som er empirien iboende. Grundlaget for den hypotetisk deduktive fremgangsmåde er problematisk, fordi det ikke antydes, hvordan ny viden produceres, og fordi teoriens operationalisering i hypoteser og metoder til empirisk efterprøvning af hypoteser lukker opmærksomheden for eventuelt nye problemstillinger, som empirien måtte rumme.

4.3.2 Kvalitativ induktion og abduction

En kvalitativ metodologi må finde udveje på dilemmaet mellem teori og empiri, dvs. *undgå induktionens problem*: Det lader sig ikke gøre at producere ny viden ud fra et tabula rasa koncept. Og *undgå indsnævrende hypotetisk deduktive fremgangs-*

måder, som sigter mod at opstille regler for verificering/falsificering af forskningen, mens det ikke reflekteres, hvordan empiriske analyser kan bidrage til at producere ny viden.

Men kan det overhovedet lade sig gøre at give en præcis beskrivelse af produktionsprocessen bag ny viden? I det følgende gives det svar, at man ikke kan udvikle recepter for opdagelse af ny viden, men at der kan opstilles *nogle logiske samt mere eller mindre pragmatiske regler*

Peirce har opstillet to logikker for empirisk forskning: *Kvalitativ induktion* og *abduktion*. Der er i begge tilfælde tale om logiske beskrivelser af slutningsprocessen bag hypoteseformulering.

I den kvalitative induktion *sluttes fra et fænomen til en hypotese om, at en kendt regel kan forklare fænomenet*: Forskningens udgangspunkt er, at forskeren undrer sig over et fænomen i det empiriske datamateriale. Herefter opstilles en hypotese om, at fænomenet kan forklares ud fra en bestemt regel. Hypotesen kan nu efterprøves. Selve efterprøvningen omfattes ikke af den kvalitative induktion. Den kvalitative induktion producerer ikke ny viden, men hypoteser om at kendte regler omfatter nye empiriske områder. Kelle beskriver proceduren i forhold til kategorisering af et empirisk materiale: "Die Zuordnung der Ereignisse im Datenmaterial zu Kategorien entspricht dem von Peirce beschriebenen logischen Schlussmodus der *qualitativen Induktion*: bestimmte Objekte werden aufgrund einer Reihe von Merkmalen einer bekannte Klasse zugeordnet. Diese Zuordnung ist stets nur ein *hypothetischer Schluss*, der durch weitere Prüfungen erhärtet werden muss." (Kelle 1992 s. 323).

Abduktionen har samme udgangspunkt som den kvalitative induktion, men resulterer i en hypotese, som indeholder ny viden: "Eine Abduktion generiert (...) eine mögliche Erklärung für die überraschende Tatsache C, indem eine neue Regel A konstruiert wird, deren Geltung die Tatsache als selbstverständlich erscheinen lassen würde." (Kelle 1992 s. 128). Abduktionen indeholder en analytisk knibtangmanøvre, som udgår fra teoretisk forviden og empiriske data. *Forskeren opdager et empirisk fænomen, som ikke kan forklares ud fra foreliggende viden, og opstiller en hypotese, som kan forklare fænomenet.*

I den kvalitative induktion opstilles hypoteserne ud fra viden om kendt teori. Processen har ofte karakter af, at man efter længere tids arbejde med empirien pludselig opdager, at et empirisk fænomen muligvis vil kunne tolkes i lyset af en bestemt teori. Men hvor kommer hypoteserne fra i abduktionen? Tilsyneladende af

sig selv, som lyn fra en klar himmel. Men intet kommer af intet: "Abduktive Schlussfolgerungen generieren kein Wissen *ex nihilo*, jede neue Einsicht vereinigt vielmehr *"something old and something hitherto unknown"* Die *"verschiedene Elemente der Hypothese"* müssen *"schon vorher in unserem Verstande"* vorliegen, der abduktive Schluss besteht dann in der *"Idee, das zusammenzubringen welches zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen."*" (Kelle 1992 s. 129 citaterne er fra Peirce). Det der genereres er forbindelser mellem eksisterende videnselementer, som ikke tidligere har været bragt i forbindelse, eller nye typer af forbindelser, som gør, at sammenhænge kan forstås på nye måder. Det betyder, at evnen til at drage abduktive følgeslutninger øges:

- Jo bedre man kender sit datamateriale og jo mere intenst, man har arbejdet med det.
- Jo mere omfattende og kvalificeret teoretisk forståelse, man er i besiddelse af.
- Jo bredere erfaringsbaggrund, man har.
- Jo bedre man er i stand til at kombinere videnselementer på utraditionelle måder, ved analogislutninger og lignende.

Ifølge Kelle er der hverken i kvalitativ induktion eller i abduktion tale om intuitive slutninger, dvs. om evne til uden bevidst planlægning at gøre eller vide det rigtige, men derimod om *'ekstremt fejlbare formodninger'* (jf. Kelle 1992 s. 128), som må efterprøves nøje med henblik på mulig foreløbig falsifikation.

Selv om den videnskabelige udvikling, ifølge Peirce, sker gennem abduktion, er det ikke den enkelte abduktionsproces, der danner grundlag for ny teori. At gamle regler ikke kan forklare et empirisk fænomen betyder ikke, at de forkastes i deres helhed. *Hypoteserne vedrører forandringer af forhåndenværende teorier gennem revision, modifikation, udvidelse, mv.* Abduktionens mål bliver dermed at *forklare empiriske fænomener på måder, som er integrerbare i tidligere teoretiske forantagelser*. Kelle argumenterer for, at en kontrolleret udvikling af viden må *relateres eksplicit til eksisterende teori*. Herved bliver skillelinjen mellem den kvalitative induktion og abduktionen lidt mere uklar end definitionerne umiddelbart lader ane. Den kvalitative induktion producerer faktisk ny viden, idet den specificerer kendte regler i forhold til et nyt empirisk genstandsområde. Og abduktionen producerer ikke teori *ab ovo*, men fører til ændringer af eksisterende teori.

Kelle peger i den forbindelse på risikoen for, at eksisterende teorier reddes gennem *indførelse af hjælpehypoteser*. Det er muligt, fordi teorier udgør netværk af gensidigt forbundne hypoteser, som kan ændres på vilkårlige steder i netværket: "Jeder Bestandteil einer Theorie kann vor Widerlegung geschützt werden, indem andere Elemente des Aussagensystems abgeändert werden." (Kelle 1992 s. 137). Abduktionsbegrebet giver en deskription af forskningsprocessen, men abduktion er ikke i sig selv garanti for en *progressiv teoriudvikling*. Spørgsmålet bliver herefter, hvordan man kan *modvirke en degenerativ teoriudvikling*?

Et svar har været at formulere *præskriptive kriterier for teoriudvikling*. Ifølge Kelle har man bla. forsøgt sig med følgende præskriptioner:

- Teorien skal kunne redegøre for forgængerens succes og forklare det, forgænger ikke har kunnet forklare (jf. Kelle 1992 s. 120).
- Teorien skal øge det empirisk indhold - og dermed øge teoriens falsificerbarhed - uden at det går ud over teoriens indre logiske konsistens (jf. Kelle 1992 s. 199).
- Teorien skal øge den interne teoretiske konsistens, uden at det mindsker teoriens empiriske indhold (jf. Kelle 1992 s. 199).
- Teorien skal være kompatibel med vidtgående accepterede teorier (jf. Kelle 1992 s. 192).
- Teorien skal undgå immuniserende hjælpehypoteser (jf. Kelle 1992 s. 18).

Derudover angives det at være en god regel bevidst at søge efter mulig falsifikation (jf. Kelle 1992 s. 18).

Et andet svar har været, at spørgsmålet om teoridegeneration henholdsvis -progression i sidste instans *afgøres i det videnskabelige samfund*, hvor det ikke altid er de præskriptive regler, der tæller (jf. Kelle 1992 s. 108). Dvs. at spørgsmålet om, hvad der skal gælde som ny pålidelig viden, er baseret på *forskerfællesskabets dom*.

Kvalitativ induktion og abduktion beskriver logiske slutningsprocesser bag hypotesedannelse, og betingelser for formulering af hypoteser: Hypoteserne kommer ikke af intet, de revolutionerer ikke tidligere teoribygninger, de sammenfatter kendt viden på nye måder, etc. Det er i sig selv afklarende, men lader et væsentlige

spørgsmål uberørt: *Hvordan opstår idéerne?* Det kan tilgængæld *ikke besvares logisk*. Man kan f.eks. henvise til almene teorier om kreativ tænkning (f.eks. De Bono 1989) eller til forskerbiografier, hvor der redegøres for, hvordan idéerne til centrale hypoteser er opstået (jf. Gregersen og Køppe 1985 s. 108 ff).

Gregersen og Køppe giver nogle eksempler på forskeres egne beretninger om, hvordan idéerne opstår. Det er et fællestræk, at idéerne opstår i den 'jævnt svævende bevidsthedstilstand', der f.eks. karakteriserer 'let slummer'. Den danske sprogforsker Karl Verner har beskrevet det sådan: "Og nu veed De at i den tilstand, hvor man er lige ved at falde i søvn, dær arbejder hjernen bedst, dær får man de nye ideer og er ikke hæmmet ved alle de vanemæssige forbindelser, vi bevæger os i i vågen tilstand." (Gregersen og Køppe 1985 s. 110). Gregersen og Køppe kommenterer Verners beretning med, at det ikke var tilfældigt, at netop han fik idéen. Abduktion forudsætter viden og et stort engagement inden for et vidensområde⁴⁰.

Et andet væsentligt spørgsmål, der heller ikke behandles, er spørgsmålet om, *hvilke fænomener, man søger at forklare?* Kelle benytter ofte ordene 'empirisk anomali', om det der igangsætter abduktionsprocessen eller den kvalitative induktion, men hvad bestemmer noget som normalt. Hvis det er en bil, som ikke kan starte - et af eksemplerne hos Kelle - er der naturligvis tale om en anomali ift., hvordan biler forventes at fungere. Men hvad hvis der er tale om former for empiri, hvor konstateringen af, hvad der er normalt, er mindre ligetil, og hvor der hersker en mindre grad af koncensus om, hvad der er normalt, og hvad der ikke er det?

Vores svar har været, at opsøgningen af empiriske fænomener må baseres på et *eksplicit teoretisk grundlag*, for at kunne foregå gennemsigtigt og reflekteret.

Men herved gentages problemet om forholdet mellem teori og empiri i den deduktive videnslogik: *Hvordan introducerer man et teoretisk grundlag uden at spærre for alsidigheden i de spørgsmål empirien måtte rumme?* Svaret har været, at teorigrundlaget må udmøntes i *sensibiliserende koncepter/søgemodeller*, som ikke i sig selv har et konkret empirisk indhold. Herved kan erkendelsens udgangspunkt ekspliciteres,

⁴⁰ I min egen forskning er idéerne ofte opstået i frit associerende diskussionssammenhænge eller i en åben og diffus bevidsthedstilstand, der kan opleves, når man ikke sover, men heller ikke er vågen. Det er en tilstand, hvor det er muligt at fokusere på et bredt indholdsområde uden at tvinge bevidstheden til bestemte tankerækker, og hvor idéer kan opstå, som forbinder vidensbestanddele, som normalt holdes adskilt, på nye og overraskende måder. Vanskeligheden ved at fastholde de idéer, der genereres på denne måde, er principielt de samme som vanskelighederne ved at fastholde noget, man har drømt.

samtidig med at der bevares en åbenhed og sensibilitet over for empirien, og det bliver potentielt muligt at skabe ny viden inden for en kendt og kontrolleret ramme. Dette svar, som kommer nærmest fremgangsmåden i undervisningsanalysen, er udmøntet metodisk i *Grounded Theory* (jf. Strauss 1987).

4.3.3 Grounded Theory

Det er muligt at præcisere metoden i undervisningsanalysen relativt problemfrit ud fra beskrivelsesapparatet i Grounded Theory, fordi den indeholder en gennemarbejdet og systematisk fremstilling af en kvalitativ analysemetode, der har *mange fællestræk med den, vi har anvendt*. Jeg skal kort præsentere visse hovedtræk i konceptet, der er nødvendige for at forstå begrebsanvendelsen. Andre centrale begreber udfoldes i præsentationen af undervisningsanalyserne.

Som navnet indikerer drejer Grounded Theory sig om at rodfæste teoriudviklingen i et empirisk materiale. Den teoretiske forforståelse benyttes ikke til at udarbejde hypoteser men til at formulere sensibiliserende koncepter (Blumer), dvs. *teoretiske koncepter, som er vidtgående empirisk indholdstomme*⁴¹. De foreskriver ikke, hvad man skal undersøge, kun i hvilke retninger man skal lede. Målet med forskningen er at udfylde 'hullet' mellem empirien og det sensibiliserende koncept med en *genstandsspecifik teori*. I teorikonstruktionsprocessen bliver: "Empirische Erkenntnis kreativ mit den leitenden Annahmen der Forschungstradition verknüpft und damit die Lücke geschlossen zwischen deren abstrakten und allgemeinen Konzepten und den beobachtbaren Phänomenen des Gegenstandsbereiches." (Kelle 1992 s. 189).

Fremgangsmåden indeholder en *kontinuerlig sammenligningsproces* og veksler mellem forskellige typer af *kodning* og udarbejdelse af *teoretiske memoer*. I kodningen stilles spørgsmål til datamaterialet, og der gives forløbige svar (hypoteser) om kategorier. Koden er resultat af analysen, enten en kategori eller en relation mellem kategorier (jf. Strauss 1987 s. 20). Der skelnes mellem forskellige typer af kodning:

⁴¹ Hos Strauss er det sensibiliserende koncept de ledende antagelser i en handlingsteori, som bygger på fænomenologi og symbolsk interaktionisme (se også kapitel 5).

- *Åben kodning*: Kategorierne opdages i datamaterialet. Der er ikke kun tale om en omhyggelig analyse og kategorisering. Allerede tidligt i processen skal der tænkes teoretisk: "It is especially important to understand that these initial open-coding sessions have a "springboard" function. The analyst does not remain totally bound within the domain of these data, but quickly jumps off to wonder or speculate or hypothesize about data, and phenomena, at least a little removed from the immediate phenomenon." (Strauss 1987 s. 63).
- *Aksial kodning*: De enkelte kategorier underkastes en logisk analyse for at belyse, hvordan de evt. hænger sammen i teoretiske 'akser'. Målet er at få et grundlag for fortsat dataindsamling (sampling) eller for genkodning af allerede indsamlet materiale med henblik på at efterprøve hypoteser om mulige sammenhænge. Den logiske analyses grundlag er en eksplicitering af *teoretisk relevante dimensioner* ved kategorierne. Strauss omtaler to dimensioneringstyper. For det første *simpel dimensionering*. Kategorien smerte benyttes som illustration. 'Smerte' omfatter bla. følgende dimensioner: Arten af smerte, intensiteten, det sted hvor den optræder, dens varighed, dens tidsmæssige forløb etc. Kategoriens dimensioner kan variere og betragtes som variable ved kategorien. Der skelnes mellem diskrete variable (enten eller) og variable der kan skaleres (f.eks. intensitet) (jf. Kelle 1987 s. 288). For det andet *typer af dimensionering, som udledes direkte af det handlingsteoretiske udgangspunkt*. Der skelnes mellem: Fænomener som handlingen er rettet mod, kausale betingelser for disse fænomener, egenskaber ved handlingskonteksten, intervenserende betingelser, handlings- eller interaktionsstrategier og konsekvenser af handlinger (jf. Kelle 1987 s. 289).
- *Selektiv kodning*: Der udvælges en *hoved- eller kærnekategori*, som skal udgøre grundstammen i den genstandsspecifikke teori, som er forskningens mål. Strauss forklarer formålet med den selektive kodning sådan: "It has the prime function of integrating the theory and rendering it dense and saturated as the relationships are discovered. These functions then lead to theoretical completeness - accounting for as much variation in a pattern of behavior with as few concepts as possible, thereby maximizing parsimony and scope." (Strauss 1987 s. 35).

Kodningen vekselvirker gennem hele forløbet med udarbejdelse af *memoer*, som tjener til at fastholde de teoretiske hypoteser og indsigter fra kodningen. Strauss beskriver det sådan: "Theoretical ideas are kept track of, and continuously linked and built up by means of theoretical memos. From time to time they are taken out

of the file and examined and sorted, which results in new ideas, thus new memos." (Strauss 1987 s. 18). Udarbejdelsen af memoer foregår allerede efter den første kodning (jf. åben kodning) for at få analysen 'off the ground'. Et af midlerne er udarbejdelsen af '*integrative diagrammer*', som indsætter de hidtil udarbejdede kategorier i større modelsammenhænge. De benyttes til at efterspore den logiske stringens i det hidtidige kodnings- og teoriarbejde og til at finde eventuelle logiske 'huller' i diagrammerne.

Grounded Theory udvikles ikke kun på et mikrosociologisk niveau. Målet er *at få en mikrosociologisk og en makrosociologisk tilgangsvinkel til at spille sammen* i analysens forløb. Strauss skelner mellem interaktionelle data (mikrosociologiske) og data, der vedrører de strukturelle betingelser for interaktionen (makrosociologiske). Om deres samspil skriver han: "When examining the data bearing on the structural conditions, a researcher must ask: "But what difference do these structural things make for interaction and interactants"? When examining the more interactional type of data, the researcher must ask: "But what helps to account for these phenomena, including not only the more immediate structural conditions but the larger, macro ones?" (Strauss 1987 s. 78). Det understreges, at en udeladelse af de strukturelle betingelser er lige så skadelig for analysen, som en underbelysning af de interaktionelle betingelser (se også kapitel 5.6 om dobbelthermeneutik).

4.4 En interviewanalyse

Allerede den omtalte interviewanalyse, som gik forud for og inspirerede analysen af arbejdsmiljøstudiekredsen, var baseret på *kodningsprocedurer, som havde fællestræk med Grounded Theory*⁴². Formålet med interviewanalysen var at afdække de interviewedes bearbejdning af interviewets temaer og at afdække blokeringer og potentialer med henblik på at opnå dybere indsigt i deres situation og forudsætninger. Ved at gå i dybden på individplan i en kontekst med andre karakteristika end undervisningssituationen håbede vi, at interviewanalysen kunne etablere en konstrasterende belysning af deltagernes bearbejdning af centrale temaer. Kodningen blev baseret på en indikatormodel, hvor *sproglige karakteristika* blev benyttet til at definere åbne og skjulte *problemkonstateringer*.

⁴² Interviewanalysemetoden var i høj grad inspireret af vores daværende vejleder i dansk, Uwe Geist.

4.4.1 Interviewet

Der var tale om et interview med to kvinder, som havde været kolleger på bryggerierne gennem mange år. Interviewets temaer tog sigte på at afdække de interviewedes socialdata og deres subjektive bearbejdning af en række forhold især vedr. arbejdsmiljø og handlinger i forhold til arbejdsmiljøet. Temaerne skulle belyses gennem interviewet, men ikke strukturere den sproglige interaktion.

Interviewspørgsmålene og den øvrige adfærd fra interviewernes side skulle understøtte de interviewedes fortælling om egne erfaringer. Med denne interviewform håbede vi at opnå et forholdsvis spontant billede af de interviewedes bearbejdning af interviewets temaer. I praksis formede interviewet sig som lange fortællinger fra de interviewedes side med forholdsvis få spørgsmål fra interviewerne. Bryggeriarbejderne søgte at genfremkalde og genfortælle hændelsesforløb f.eks. ved fortælleteknisk at placere sig i den daværende situation og skridt for skridt genopleve oplevelsen/konflikten, så beretningen kom så tæt på den oprindelige oplevelse som muligt eller ved at benytte direkte tale: "(...) jamen, hver gang jeg kom hjem, jeg ville altid sove. Jeg sov altid. Og nogen sagde: 'Det er mærkeligt, du er altid syg lørdag og søndag'. Så sagde jeg: 'Jeg kan altså ikke gøre for det'. Det var måske overanstrengelse, tænkte man (...)".

Det var ikke nødvendigt at lægge et tema frem ved indledningen af interviewet. En indledende "løs snak", om køb af radioer og spiritus på indkøbsture til Tyskland, gled på bryggeriarbejdernes initiativ direkte over i, at de begyndte at tale om deres egen situation som bryggeriarbejdere. Spørgsmålene blev rettet mod forhold, de interviewede allerede havde været inde på og understøttede hermed den fortællende og associerende form. I lange sekvenser understøttede interviewer blot fortællingen ved at lytte opmærksomt og ved at markere tilhørerinteressen sprogligt eller gennem mimik, gestik og kropsholdning. Desuden benyttede vi aktiv lytning, hvor interviewer stillede tolkende spørgsmål eller opfordrede de interviewede til at ekspliciter konteksten for deres udsagn.

Ved udvælgelse af interviewpersoner lagde vi ikke vægt på traditionelle repræsentativitetskriterier, snarere tværtimod:

- Vi valgte menige bryggeriarbejder. Det kan forekomme paradoksalt, når hovedparten af deltagerne var sikkerhedsrepræsentanter eller havde en anden tillidsfunktion. Baggrunden var, at vi ønskede at få et bredere kendskab til ikke-repræsentanters arbejdsmiljøbevidsthed.
- Vi valgte to personer, som var langtidshjemsendt pga. arbejdsbetinget sygdom. De havde alvorlige personlige oplevelser, og var i en situation, hvor de reelt ikke vidste, om de kom i beskæftigelse igen. Vi forventede, at situationen ville gøre, at vi kom tættere på modsætninger i deres bevidsthed om arbejdsmiljøet og handlemulighederne.
- Vi valgte personer, som havde arbejdet på bryggerierne i mange år, dvs. personer, som havde et indgående kendskab til den historiske udvikling i arbejdsmiljøet.
- Vi valgte kvinder, fordi vi formodede, at de mere direkte og præcist kunne give en beskrivelse af det affektive indhold i den ustrukturerede situation.
- Vi valgte to kvinder, som kendte hinanden, og som var trygge i hinandens selskab.

Ethvert interview bærer præg af et specifikt *regi* og en specifik *personsammensætning*, hvad angår relationen mellem de interviewede, mellem interviewerne og mellem interviewerne og de interviewede. Interviewet bærer generelt præg af tillidsfyldte relationer og af, at interviewerne havde et grundigt kendskab til de interviewedes situation. Det overvandt potentielle tillids- og forståelseskløfter, og betød at de interviewede kunne opretholde en naturlig fortælleform, som på indholdssiden var præget af åbenhed og på formsiden af bla. kontekstbinding, indforståethed og formelt uafsluttede sætninger, som ofte forudsatte, at tilhøreren selv kunne afslutte meningen. De interviewede havde været kollegaer på bryggerierne gennem flere år, var veninder privat, og kunne forhandle sig frem til fælles opfattelser, uden at det kom til konflikt. Den tillidsfulde relation modvirkede tendenser til privatisering af bevidsthedsindhold. Regiet "hjemme hos en af de interviewede" befordrede ligeledes åbenheden i samtalsituationen. Regiet understøttede samtidig bestemte sider af de interviewedes bevidsthed: De sider som tilhørte privatsfæren, og modvirkede andre: De sider der var præget af arbejderkollektivet som tolkningsfællesskab.

4.4.2 Tolkning af interviewet

Med inspirationen fra den erfaringsteoretiske tilgang kunne formålet med interviewanalysen i første omgang præciseres til at finde en systematisk fremgangsmåde til at bestemme modsætninger i deltagernes erfaringer. Omsat til interviewanalysens termer kan man sige, at vi forfulgte modsætninger i deltagernes erfaring ved at tage udgangspunkt i de sproglige ytringer, ved at afdække de indeholdte modsætninger i form af "problemkonstateringer", ved at rekonstruere problemkonstateringerne semantisk logisk i subjektivt væsentlige kærneproblemområder og ved at tolke deres indhold ift. den realitet, der blev forarbejdet.

Interviewanalysen havde forudsætninger inden for traditionel argumentationsanalyse. Argumentationsanalysen opererer med nogle kernebegreber: Begrebet '*gyldigt argument*' defineres som et argument: "Hvor der står et sådant forhold mellem præmisserne og konklusion, at hvis præmisserne er sande må konklusionen også være sand." (Espersen 1969 s. 26). Begrebet '*præmissernes sandhed*' drejer sig om præmissernes overensstemmelse med de faktiske forhold. Begrebet '*holdbart argument*' defineres som et gyldigt argument med sande præmisser. Den traditionelle argumentationsanalyse er formallogisk. For os drejede det sig ikke om at gøre interviewteksten modsætningsløs og fuldstændig i forhold til en indre formalstruktur, men om at fastholde modsætningerne i de sproglige ytringer set i forhold til den sociale kontekst. Formålet med analysen var at afdække præmisserne for den fundamentale selektion og strukturering. Her var vi nødt til at overskride den formallogiske analyse.

Vi benyttede bla. følgende elementer fra argumentationsanalysen: Vi arbejdede med reduktion af tekstmassen, hvor vi lod de betydningsfulde dele stå tilbage. Vi afdækkede sætningers præmisser og konklusioner, og vi eftersøgte de udtalte præmisser. Forskellen ift. argumentationsanalysen bestod bla. i, at vi ikke stræbte mod at fuldstændiggøre argumenterne. Istedet søgte vi at fastholde de modsætninger, der lå i argumenterne, og at fastholde, at den sociale kontekst er afgørende for argumenternes betydning. Ved at begribe tekstens logik som en subjektiv selektionsproces med baggrund i deltagernes hverdagssituation og ved at fastholde modsætningsbegrebet, forsøgte vi at anskueliggøre, at modsætningsfyldt bevidsthed eksisterer. Herved fik vi et udgangspunkt for at tolke, hvilke erfaringer og

kontekster, der påvirkede de interviewedes bearbejdning af deres situation og handlemuligheder⁴³.

4.4.3 Interviewanalysens faser

Vi arbejdede ud fra en fire-fase model, som sigtede mod at finde modsætninger i de interviewedes erfaring og afdække de forskellige modsætningsstypers rationale:

1. Kronologisk fremstilling af problemkonstateringer.
2. Ordning af problemkonstateringer i problemområder samt udvælgelse af problemområder til nærmere analyse.
3. Fremstilling af de interviewedes 'problembevidsthed'.
4. Analyse af de betingelser i hverdagen, der medvirker til at konstituere de verbaliserede modsætninger.

Interviewanalysens 1. fase

Formålet med analysens første fase var at afdække de modsætninger, de interviewede formulerede eksplicit, eller som kunne fremanalyses. Vi søgte modsætningerne i form af problemkonstateringer. De eksplicite problemkonstateringer var lettest at finde. Det var vanskeligere at finde de problemkonstateringer, der ikke blev verbaliseret direkte. For at finde de *skjulte problemkonstateringer* benyttede vi bla. følgende sproglige markører:

⁴³ Med tekstliggørelsen går en række ikke sproglige interaktionsformer tabt, som er uundværlige for den indbyrdes forståelse i samtalen. Det kunne give anledning til forskellige tolkninger af de samme ytringer blandt tolkerne. Da interviewerne og tolkerne imidlertid var de samme personer, var der en erindring tilstede i tolkningsarbejdet om interaktionens ikke sproglige elementer. I nogle tilfælde førte det til overensstemmende sikre tolkninger, som ikke kun var tekstbaserede, i andre tilfælde til uoverensstemmelser, som vi forsøgte at udrede (se også kapitel 5.5).

1. Modalverber som 'kan' eller 'bør' angiver i mange tilfælde en modstilling af en faktisk og en ønsket tilstand, dvs. et problem som kunne være bevidst eller ikke bevidst for de interviewede. De var til at finde. Lidt vanskeligere var det, hvis modalverberne var skjult som i følgende eksempel: "Det er dem (fagforeningen), der ligesom har forsømt deres pligter over for os". Sætningen angiver, at fagforeningen har nogle pligter, som den *burde* have opfyldt. Vi kunne på denne baggrund rekonstruere problemformuleringen: Det er et problem, at fagforeningen har forsømt sine pligter over for de hjemsendte.
2. Problemkonstateringer kunne også fremgå ved, at en helsætning ved sideordning, samordning eller underordning blev 'modstillet' den foregående helsætning, f.eks. "Men det viser sig altså, at en lille gruppe kan holde sammen, når det endelig gælder, men det koster blod sved og tårer". Rekonstrueret lyder de sideordnede sætninger: Det kan lade sig gøre at holde sammen, men der er problemer med det. Mere kompliceret blev det, når den sideordnede sætning var udeladt.

Der var enkelte andre sproglige markører af problemkonstateringer, f.eks. når de interviewede gengav spørgsmål i direkte tale, dvs. at der blev redegjort for en uenighed med en anden person.

I rekonstruktionen blev alle tekstens problemkonstateringer omformuleret og op-listet i kronologisk rækkefølge, efter formen: 'De interviewede opfatter det som et problem, at (...)'.

Interviewanalysens 2. fase

Interviewet sigtede mod at fremkalde en bevidsthedsproduktion, der var så hverdagslig som muligt. Fordi talen i høj grad blev styret af de interviewede, opstod der problemer for en tematisk analyse: Det samme tema blev berørt mange steder i interviewet.

I analysens anden fase ordnede og systematiserede vi problemkonstateringerne i forhold til aktørgrupper og i forhold til arbejdsmiljø og symptomer som følge af arbejdsmiljøbelastninger. Hovedaktørgrupperne 'Bryggeriarbejderne', 'Ledelsen' og 'Autoriteter/eksperter uden for bryggerierne' blev underopdelt. F.eks. blev hoved-

aktørgruppen 'Bryggeriarbejderne' opdelt i: Hjemsendte, bryggeriarbejdere på bryggeriet, sikkerhedsrepræsentanter, klubbestyrelsen og 'klubben', tillidskvinde og tillidssuppleant, fagforeningen og forbundet. Arbejdsmiljøproblemer blev tilsvarende opdelt i: Målinger, forsøg, skiftehold osv og i specielle forhold såsom 'angst'

For at reducere antallet af problemer analyserede vi de interviewedes 'involverethed' i problemerne. Vi tog udgangspunkt i sproghandlingerne og de anførende udtryk, f.eks. "Jeg må altså sige (...)" Vi mente, at de sproglige markører af tegnede tekstens topografi over problemkonstateringernes subjektive betydning. Analysen viste, at det mest involverende problem var hjemsendelsessituationen. De største eksplicit formulerede problemer var generaliseringen isolation samt arbejdsmiljø og arbejdsmiljøsygdomme, herunder især sygdomssymptomer.

Interviewanalysens 3. fase

Formålet med analysens tredje fase var at rekonstruere de interviewedes problembevidsthed på tekstens egne præmisser. Rekonstruktionen blev gennemført ud fra en idealmode, som dog ikke kunne realiseres i alle tilfælde:

Første led var PROBLEMET

1. Til problemet hørte de interviewedes *beskrivelse* af problemet. Det angik f.eks. problemets *omfang*, *afgrænsning* og *detaljering*
2. Efter beskrivelsen fulgte de interviewedes *analyse* af problemet. I analysen kunne indgå *årsager* til eller *begrundelse* for problemet og dets virkninger.
3. Herefter fulgte de interviewedes *holdning* til problemet og deres *personlige engagement* (involverethed) i problemet, hvilke *oplevelser* beskrev de bag deres holdning til problemet.

Andet led var PROBLEMLØSNINGEN.

1. De interviewedes *beskrivelse/analyse* (igen indeholdende omfang, afgrænsning og detaljering).

2. *Analyse af løsningen, hvor realistisk var det angivne løsningsforslag, hvad ville en evt. virkning af løsningen være, hvilke hensigter lå bag løsningsforslagene.*
3. *Holdningen til løsningen, det personlige engagement, var problemløsningen så påkrævet, at personen selv ville involvere sig for at få problemet løst.*

Herved konstruerede vi et billede af *problemkomplekser* i de interviewedes problemforståelse. Analysen blev opsummeret i en fremstilling af hovedmodsætninger i de interviewede bevidsthed i forhold til interviewets indhold.

Interviewanalysens 4. fase.

I analysens fjerde fase overskred vi tekstens sproglige plan. Det betød ikke, at vi forlod de sproglige analyser og den sproglige analysemetode. Vi interesserede os fortsat for modsætninger i og mellem bevidstheder. Overskridelsen af det tekstnære plan omfattede teoretiske overvejelser om de interviewedes virkelighed, resultater af empiriske analyser af samme virkelighed og teoretiske overvejelser om, hvordan de interviewede subjektivt bearbejdede denne virkelighed.

Hovedproblemerne i interviewet havde centrum i den situation, at de interviewede som hjemsendte var ansat og ikke i arbejde. Det betød, at mange problemkonstateringer drejede sig om håbet om at komme i arbejde og angsten for ikke at komme i arbejde. De konkrete symptomer betød, at andre væsentlige problemkonstateringer kom til at dreje sig om håbet om at blive rask og angsten for at blive endnu mere syg. Analysen tog udgangspunkt i disse kærneproblemer, dvs. i nogle hovedmodsætninger, som var strukturerende for en række af de modsætninger, de interviewede verbaliserede. Analysen kom derfor især til at dreje sig om bryggeriarbejdernes subjektive bearbejdning af arbejdsløshedstruslen, af lønarbejdet og af arbejdsmiljøet.

I forhold til handlingsperspektivet medtog vi modsætninger i forhold til de instanser, som de interviewede mente burde være solidariske og aktive i forhold til at løse de hjemsendtes problemer. De oplevede et svælg mellem de fordringer, de stillede til arbejderrepræsentanterne og de erfaringer, de havde med dem i forbindelse med sygdoms- og hjemsendelsessagen.

Vi havde valgt bryggeriarbejdere til interviewet, som havde været udsat for et sammenstød med kapitalens valoriseringstvang. Herved var de placeret i en situa-

tion, der stillede andre betingelser for bearbejdning af realiteten end de betingelser, der gjorde sig gældende for bryggeriarbejdere i arbejde. Generelt betød det en større åbenhed for problemerkendelse og en høj sensibilitet i forhold til kollegernes handlings- og orienteringsmønstre. De hjemsendte kunne i interviewet beskrive deres erfaringer fra produktionen, hvor det var nødvendigt for dem at rationalisere, individualisere og fortrænge arbejdsmiljøproblemerne og beskrive hjemsendelsessituationen, hvor det var nødvendigt for dem at opgive de rationaliseringer og fortrængninger, der kendetegner folk i arbejde, som udgangspunkt for adækvat handling for at vende tilbage i arbejdet. Forholdet til kollegerne var på samme tid præget af fordømmelse ud fra det aktuelle perspektiv og forståelse ud fra erfaringerne med selv tidligere at have været ansatte bryggeriarbejdere.

Omvendingen fra blokering som overlevelsesmekanisme i lønarbejdet til åben problemerkendelse som overlevelsesmekanisme for at komme tilbage i lønarbejdet gjorde, at der nok blev formuleret flere eksistentielle modsætninger, end tilfældet ville have været, hvis vi havde udvalgt andre deltagere.

4.5 Undervisningsanalyserne

4.5.1 Interviewanalyse og undervisningsanalyse.

Vi benyttede interviewanalysens resultater og metode som udgangspunkt for analysen af arbejdsmiljøstudiekredsen: Hvilke resultater havde vi opnået, og hvordan havde vi opnået dem? Interviewanalysens resultat var et forsøg på at bestemme modsætninger i deltagernes erfaringer begrundet i deres subjektive bearbejdning af modsætninger i den sociale realitet. Vi tog udgangspunkt i det verbaliserede udtryk for de interviewedes erfaring, udførte en tematisk analyse af modsætningerne i dette udtryk og gennemførte dernæst en videre tolkning af erfaringsmodsætninger under inddragelse af en teoretisk og empirisk forståelse af de interviewedes situation og en teoretisk forståelse af erfaringsproduktionens subjektive grundlag. En tilsvarende proces måtte gennemføres i undervisningsanalysen⁴⁴.

Det var en præmis for undervisningsanalysen, at undervisningen som tekstliggjort interaktionsforløb kunne analyseres som interviewtekst. Men opgaven var en delvis anden. Nu drejede det sig ikke om at analysere bevidsthed ud fra et interview, men om at *analysere centrale træk i deltagernes bearbejdning af konkrete læreindhold ud fra et samlet undervisningsforløb*. Det stod på forhånd klart, at det ikke ville være muligt at benytte samme detaljerede fremgangsmåde som i interviewanalysen. Tekstmassen var for omfattende. Opgaven blev derfor at udarbejde en analysemetode, som kunne give adgang til deltagernes bevidsthed i en mere ekstensiv operation.

Analyserne af undervisningsforløbene indeholdt to faser: Første fase blev baseret på kodningsprocedurer, der anvendte åbne teoribaserede søgemodeller som grundlag for empiriske analyser. Målet var at udvikle genstandsorienterede teoretiske hypoteser, som løbende kunne undersøges i forhold til empirien. Indholdet i første fase kan sidestilles med de første faser i interviewanalysen, dvs. kronologisk fremstilling af problemkonstateringer, ordning af problemkonstateringer i problemom-

⁴⁴ Begge analyser kan karakteriseres som *indholdsanalyser*. Hermed menes, at forskningen sigter mod at producere videnskabelig forståelse af det, der verbaliseres i et empirisk materiale, og mod at forklare sammenhængen mellem det, der verbaliseres, og nogle bagvedliggende dynamikker og strukturer (Jf. Lamnek 1989 s. 198 f). Analyserne fokuserede på interaktionens indholdsaspekter, ikke på dens form- og relationsaspekter (kommunikationstrukturer, mv.)

råder, udvælgelse af problemområder til nærmere analyse samt fremstilling af de interviewedes 'problembevidsthed'. Sigtet med undervisningsanalysens anden fase var at udarbejde mere omfattende tolkninger af første fases 'fund' vedrørende læreinholdenes subjektive betydning. Denne fase havde lighedspunkter med den sidste fase i interviewanalysen, dvs. analyse af de betingelser, der medvirkede til at konstituere det verbaliserede indhold.

4.5.2 Analysens første fase

Søgemodeller

Interviewanalysen var baseret på en indikatormodel, hvor *sproglige karakteristika* blev benyttet til at definere åbne og skjulte problemkonstateringer. Det meget detaljerede og tidskrævende sproglige analysearbejde kunne realiseres, fordi der var tale om et forholdsvis begrænset tekstmateriale (ca. 40 sider). Undervisningsanalysen blev baseret på en mindre detaljeret fremgangsmåde, en *semantisk tolkning ud fra søgemodeller*. Det videnskabsteoretiske og metodologiske udgangspunkt, inspirationen fra den erfaringsteoretiske tilgang, erfaringerne fra interviewanalysen og de konkrete oplevelser i undervisningen resulterede i tre søgemodeller⁴⁵

Sigtet med den første søgemodel var at atdække *verbaliserede modsætninger* og *skjulte udtryk for modsætninger* i deltagerne erfaring. Den havde form af en matrix og byggede på, at modsætninger kan være erkendte af deltagerne eller ikke erkendte og komme til udtryk hos den enkelte eller i interaktionen mellem flere deltagere:

⁴⁵ Modellerne blev udviklet i analysearbejdets progression og må betragtes som et foreløbigt stadium mhp. videreudvikling af arbejdet.

SØGEMODEL FOR MODSÆTNINGER I DELTAGERNES ERFARING.

	Erkendte	Ikke erkendte
Enkeltdeltager	Problemer: Erkendte modsætninger mellem en eksisterende tilstand/situation og en ønskelig tilstand/situation, hvor det eksisterende opleves som subjektivt belastende.	Brudflader: Modsætninger mellem forskellige bevidsthedsindhold, hvor modsætningerne ikke er bevidste for den enkelte.
Interaktion mellem deltagere	Uenigheder: Modsætninger mellem forskellige deltageres tolkning af samme situation, hvor modsætningerne kommer til udtryk i form af bevidst afstandtagen.	Modsigelser: Modsætninger mellem forskellige deltageres tolkning af samme situation, hvor modsætningerne ikke er bevidste.

Sigtet med den *anden søgemodel* var at afdække *deltagernes reaktion på de konkrete undervisningsindhold*: Hvilke indhold førte til engageret deltageraktivitet (indikatorer for motivation), og hvilke indhold medførte passiv afværgning eller direkte afstandtagen (indikatorer for modstand).

Den *tredje søgemodel* sigtede mod at afdække, hvorvidt der skete en *eksemplarisk udfoldelse/tematisering* af læreindhold, dvs. om intentionerne med henholdsvis 'det udvidede arbejdsmiljøbegreb' og 'det udvidede enkeltsagsbegreb' blev realiseret, eller om de specifikke læreindhold blev *behandlet en-dimensionalt*, dvs. at der udelukkende blev fokuseret på bestemte afgrænsede sider ved dem.

Kodningen

Søgemodellerne blev anvendt som grundlag for en kodning af tekstmaterialet.

Almene koder, der udsprang af søgemodellerne - dvs. 'problem', 'brudflade', 'uenighed', 'modsigelse', 'motivation', 'aktiv modstand', 'passiv modstand', 'tematisering' og 'en-dimensionalitet' - blev koblet med de specifikke udsagn i det empiri-

ske materiale gennem en tolkningsproces. Herved kunne der udarbejdes lister med empiriske eksempler på de almene koder.

Det var lettest at finde de direkte verbaliserede relationer til de operationaliserede udtryk for søgemodellerne: Udtalte problemer og uenigheder, udtalt modstand, tydelige tematiseringer af det faglige indhold, mv. En række brudflader og modsigelser var endvidere tydeligt markerede i teksten som modsætninger i enkeltdelegeres udsagn, som de tilsyneladende ikke selv opfattede, eller som modsætninger i opfattelsen blandt forskellige deltagere eller deltagergrupper, hvor synspunkter blev markeret men ikke diskuteret. Ofte krævede kodningen imidlertid en tolkning, som også inddrog det, der ikke blev verbaliseret. Mange væsentlige pointer mht. læreindholdenes subjektive betydning var kun tilstede som fravær. Det gælder f.eks. brudflader, der ikke blev verbaliseret direkte, modsigelser, hvor den ene side blev udtrykt gennem tavshed og passive former for modstand mod bestemte typer af læreindhold (jf. analysen af skjulte problemkonstateringer i interviewanalysen).

I kodningens forløb, skete der en *kontinuerlig sammenligning* af koderne med henblik på at tremanalysere underliggende overensstemmelser. Herved kunne de enkelte koder udvikles til at udtrykke en generalisering eller en kategori, som rummede en empirisk variation. Den underliggende overensstemmelse, som berettigede en samlet kategorisering blev enten baseret på empirisk fælles karakteristika eller på erfarings- og/eller teoribaserede hypoteser. Generelt kan man sige, at kategorierne i stigende grad blev udviklet i et vekselspil mellem en erfarings- og/eller teoribaseret fortolknings- og de empiriske fund⁴⁶.

Efterhånden som der skete en fastlæggelse af kategorier, blev de benyttet som grundlag for den videre kodning af den samlede tekst parallelt med, at kodningen ud fra søgemodellerne fortsatte. Herved blev kategorierne fyldt med empirisk indhold, dvs. at der skete en genstandsmæssig præcisering af de almene søgemodeller. Nye konkrete fund i teksten kunne også føre til, at kategorier måtte ændres, så de kunne rumme en større eller mindre empirisk variation.

I formulering af Grounded Theory hos Strauss benyttes den fremadskridende konceptudvikling som grundlag for indsamling af ny empiri. Afhængig af formålet

⁴⁶ Sammenfatningen i interviewanalysen af problemkonstateringer til problemområder og sammenfatningen i undervisningsanalysen af kodede data til genstandsspecifikke kategorier med relation til almene kategorier skete via kvalitativ induktion (jf. kapitel 4.3.2).

med dataindsamlingen søges efter empiri, som formodes at indeholde minimal eller maximal variation i forhold til det koncept, der er udarbejdet. *Minimal variation* bekræfter den teoretiske relevans af de fundne kendetegn fra de tilfældige egenskaber ved kategorien. *Maximal variation* giver grundlag for formulering af hypoteser med en høj grad af almenhed (jf. Kelle 1992 s. 267)⁴⁷. Fremgangsmåden forudsætter en bestandig vekselvirkning mellem analysearbejdet og empiriindsamlingen, som vi af forskellige praktiske årsager ikke har haft mulighed for at etablere⁴⁸. Derimod har vi haft mulighed for at benytte de udarbejdede koncepter som grundlag for at generere nye hypoteser med henblik på en fornyet kodning af det empiriske materiale. F.eks. udviklede vi et koncept i forbindelse med analysen af STI-uddannelsen, der påpegede, at deltagerne havde en instrumentel motivation i forhold til sagsbehandling som læreindhold. Vi opstillede herefter den hypotese, at motivationens specifikke indhold i forhold til de enkelte sagsområder måtte være forskellig. Ved at undersøge materialet komparativt, for forskellig motivation i forhold til de enkelte sagsområder, kunne der gøres en række empiriske fund, som siden indgik i analysen.

Kategorierne blev anvendt som koncepter, indtil der ikke kunne findes flere konkrete indikatorer at knytte til dem. Den samlede kodning resulterede i en kumulativ viden om kategorierne og deres relation til andre kategorier og -underkategorier. Derudover resulterede kodningen i, at et øget antal relationer blev specificeret i forhold til de enkelte kategorier. Kodningsprocessen blev udmøntet i et samlet

⁴⁷ Flyvbjerg skelner mellem *tilfældig udvælgelse* og *informationsorienteret udvælgelse*. Den tilfældige udvælgelse kendetegner kvantificerende videnskab. Målet er at undgå systematiske skævheder i stikprøvetagningen. Der skelnes mellem *tilfældig stikprøve*, hvor sigtet er at opnå repræsentativitet som grundlag for at kunne generalisere til en samlet population og *stratificeret stikprøve*, som skal øge muligheden for at generalisere til særligt udvalgte undergrupper af populationen. Den informationsorienterede udvælgelse sigter på at maksimere nytten af små stikprøver og enkeltstående case. Der skelnes mellem:

1. *Ekstreme afvigende cases*. Sigtet er at opnå information om usædvanlige cases, som f.eks. kan være særligt problemtyldte eller særligt vellykkede i en nærmere defineret forstand
2. *Maksimum variation af cases*: Her sigtes mod at opnå information om betydningen af forskellige omstændigheder for udseendet af cases. Forskellen udpeges på grundlag af dimensionering.
3. *Kritiske cases*: Her eftersøges information af typen "hvis det (ikke) gælder for denne case, så gælder det for alle (ikke for nogen) cases"
4. *Paradigmatiske cases*: De skal fungere som metafor eller danne skole for det område casen vedrører. Casene skal illustrere alment gældende og centralt udbredte paradigmer i en given kultur. (Jf. Flyvbjerg 1991 s. 150 f).

⁴⁸ Forskningsgenstanden i Grounded Theory er institutionaliserede handlingssystemer. Det giver mulighed for at belyse nye sider ved forskningsgenstanden via fornyet empiriindsamling (sampling). I undervisningsanalyserne er forskningsgenstanden to uddannelsesforsøg, som ikke repræsenterer institutionaliserede handlingssystemer på samme måde som f.eks. patientbehandling i sygehusvæsenet, der udgør den primære forskningsgenstand hos Strauss

kategoriseringssystem, hvor malet var at skabe en nær sammenhæng mellem genstandsorienteret teori og empiri, og hvor den samlede kategorisering gerne skulle have implikationer i forhold til mere generel teori.

Kodningsprocessen kan illustreres ud fra analysen af de to undervisningsforløb. - Sigtet har i begge de valgte eksempler været at fremanalysere modsætninger i deltagernes erfaring.

Fra arbejdsmiljøstudiekredsen er valgt et uddrag, der illustrerer den indledende kodning af modsætninger: Ved at koble abstrakte koder (operationaliserede udtryk for søgemodellen) med empirinære koder (parafraserede udtryk for konkrete tekstindhold)⁴⁹ kunne der findes en mængde modsætninger i sikkerhedsrepræsentanternes erfaring af arbejdsmiljøarbejdet, som på næste trin i analysen kunne sammenfattes i syv modsætningspar

1. *Forholdet til kollegerne: 'Det er klart at kollegerne er passive, de bliver afskediget, hvis de siger ledelsen imod' vs. 'Kollegerne er passive, de gider eller tør ikke at gøre noget ved problemerne'*
2. *Forholdet til ledelsen: 'Ledelsen er ikke til at stole på, man skal altid være mistanke til deres handlinger og motiver' vs. 'Vi er nødt til at forsøge at overbevise ledelsen om, at vi har store arbejdsmiljøproblemer, ellers sker der ikke noget'*
3. *Forholdet til miljøudvalg, mv: 'Udvalgene bruges kun til at trække sagerne i langdrag' vs. 'Vi er nødt til at bruge udvalgene, fordi de er det eneste sted, hvor vi kan henvendes os og være sikre på i det mindste at blive hørt'*
4. *Forholdet til personlig viden: 'Ledelsen vil altid kunne argumentere bedre end os, de kan ansætte eksperter' vs. 'Hvis vi vidste noget mere, så ville de ikke så let kunne løbe om hjørner med os'*
5. *Forholdet til målinger: 'Målinger kan ikke bruges. Det afgørende må være, om folk har det dårligt' vs. 'Målinger er det eneste vi har, når kollegerne ikke vil komme frem med det de fejler. Bliver vi gode nok til at forstå måleresultaterne og til at kunne*

⁴⁹ Analyseeksemplerne i det følgende er taget ud af en helhed, og kan derfor kun tjene til illustration af den type resultater, der er opnået ved anvendelse af metoden. Fremstillingen er i begge tilfælde organiseret ud fra en teoretisk klarhed, som er opstået på et forholdsvis sent tidspunkt i analysen.

kontrollere, at de bliver foretaget rigtigt, vil de også kunne anvendes betydeligt mere effektivt.'

6. *Forholdet til personlige beskyttelsesmidler: 'Personlige beskyttelsesmidler er en uhyrlighed. Det er ikke os, men maskinerne der skal pakkes ind' vs. 'Vi er nødt til at bruge personlige beskyttelsesmidler og få kollegaerne til at bruge dem, så de ikke bliver syge'*
7. *Forholdet til læger: 'Lægerne holder med DfB. De sender de syge tilbage i arbejde og gør ikke noget ved årsagerne til problemerne' vs. 'Når man er syg, skal man selvfølgelig til læge, de har jo studeret i mange år og ved hvad de gør' (Andersen mfl. 1981 s. 706 f)*

Modsætningsparrene blev udviklet i en fortløbende proces, hvor udgangspunktet var de konkrete udsagn i teksten. De er beslægtede med det, der i Grounded Theory kaldes *'in vivo koder'*, dvs. koder som: "Are taken from or derived directly from the language of the substantive field: essentially the terms used by actors in that field themselves." (Strauss 1987 s. 33). Koderne opstod ud fra en kontinuert sammenligning af de konkrete udsagn i teksten. De indgik senere i en mere omfattende analyse, som søgte at belyse sikkerhedsrepræsentanternes tolkning af grundvilkårene for arbejdsmiljøarbejdet i lyset af deres modsætningsfyldte situation som lønarbejdere og aktører i det institutionaliserede arbejdsmiljøsystem.

Fra analysen af STI-uddannelsen er valgt tre eksempler, som illustrerer et forholdsvis sent trin i analyseprocessen, hvor karakteristika ved de empiriske koder er blevet generaliseret i *teoretiske koder*, og hvor de teoretiske koder er benyttet i en såkaldt *'axial kodning'* (Strauss 1987 s. 32), dvs. som genstandsspecifikke teoretiske søgemodeller for nye empiriske fund. Modsat *in vivo koder* er de teoretiske koder "Based on a combination of the researcher's scholarly knowledge and knowledge of the substantive field under study" (Strauss 1987 s. 34). Strauss beskriver deres styrkesider sådan: "They can add more scope by going beyond local meaning to broader social science concerns. They have much analytic utility because they are constructed clearly and systematically" (Strauss 1987 s. 34).

I fremstillingen neden for benyttes de empiriske fund som illustration/belæg for de teoretiske koder

Fagforeningernes dilemma mellem at være en paludelig samarbejdspartner i forhold til arbejdsgiverne og en effektiv interesseorganisation for medlemmerne

(...) Modsætningen dukkede op flere gange i enkeltsagsundervisningen. F.eks. inden for arbejdsretsområdet, hvor man tangerede en diskussion af, om man helt skal erstatte strejkeretten med tvungen voldgift eller om man skal gå den modsatte vej og afskaffe det arbejdsretlige system. Og den kom til udtryk inden for PULS-området⁵⁰, hvor man kort berørte spørgsmålet, om den medansvarlighed, der ligger i PULS-tankegangen, er i overensstemmelse med medlemmernes interesser. Modsætningen er i nogen grad udtryk for politiske holdningsforskelle, men afspejler også objektive forskelle i medlemmernes vilkår inden for forskellige brancheområder og i forskellige egne af landet.

Modsætningen mellem at skulle være samarbejdspartner og interesseorganisation kom også til udtryk som subjektive dilemmaer i det nære forhold til medlemmerne. Der var mange eksempler på, hvordan den enkelte tackler problemet, f.eks. ved at vride paragrafferne så langt som mulighederne tillader, eller ved at skyde skylden på andre, f.eks. opmanden i voldgiftssager eller på LO, som medansvarlig for de arbejdsretlige spilleregler. Bagved ligger en mere principiel diskussion, om lovene og aftalerne udtrykker en neutral retfærdighed, som man skal værne om som "offentlig" embedsmand, eller om der er tale om en styrkeforholdsbestemt ret, som systematisk skævdeler retfærdighed, og som man derfor skal søge at udnytte i medlemmernes interesse, også på trods af at man nogle gange kommer til at "misfortolke" de regler, som fagbevægelsen selv har været med til at udforme (...).

Fagforeningernes dilemma mellem at værne om det enkelte medlems interesser og at værne om medlemmernes samlede interesser

(...) Diskussionen om, hvorvidt man i konkrete situationer skal lade individuelle hensyn gå forud for kollektive, gik igen flere steder i enkeltsagsblokken, f.eks. omkring arbejdsskade, arbejdsret og miljø.

Mange anså det for at være et stort problem inden for arbejdsskadeområdet, at de berørte ikke ønsker at anmelde deres arbejdsskade, dels af hensyn til fyringstruslen, og dels fordi mange er bange for at erkende, at de er syge. I hvilke situationer skal man acceptere medlemmers angst og praktisere solidaritet i forhold til den enkelte, f.eks. ved at acceptere, at de ikke vil have anmeldt en arbejdsskade, og i hvilke situationer skal man insistere på, at sagerne kommer frem i lyset fordi hensynet til den enkelte må vige for hensynet til de mange? Inden for det arbejdsretlige system blev dilemmaet berørt i forbindelse med tillids-

⁵⁰ PULS er en forkortelse for produktion, uddannelse, løn og samarbejde.

mandsafskedigelser. Skal man acceptere en erstatning eller insistere på, at tillidsfolkene bliver på arbejdspladsen med de problemer, det kan give for den enkelte? Og inden for miljøområdet dukkede dilemmaet op som en diskussion af, hvorvidt man skal prioritere arbejdspladser fremfor miljøet.

Konfrontationen med sådanne spørgsmål sætter sig igennem som subjektive konflikter hos de valgte og ansatte i afdelingerne (..).

Fagforeningernes dilemma mellem at koncentrere sig om medlemmernes umiddelbare interesser i forhold til arbejdsmarkedet (det primære fordelingsområde) og at udvide arbejdsfeltet til også at dække medlemmernes interesser i forhold til de offentlige systemer (det sekundære fordelingsområde).

(...) Modsætninger i opfattelsen af fagforeningernes interessefunktion i forhold til det offentlige dukkede desuden op i flere tilløb til diskussioner af, om man overhovedet bør prioritere varetagelsen af enkeltmedlemmers interesser i forhold til det offentlige. En del mente, at det principielt er forkert, når fagforeningerne fx. udfører opgaver, som burde ligge i Arbejdstilsynets regi eller udfører den forberedende sagsbehandling i forhold til arbejdsskadesager. Begrundelserne var bla.:

- Der er tale om offentlige områder, hvor alle burde få en lige og fair behandling.
- Lønmodtagerne har allerede betalt for ydelserne. Det er forkert, at de skal betale en gang til over fagforeningskontingentet.
- Regeringen kan blive ved med at skære ned på den offentlige sektor uden modstand, fordi fagforeningernes indsats betyder, at nedskæringerne ikke kan mærkes.

Samtidig var der en fælles erkendelse af, at SID's medlemmer er dårligt stillet i forhold til det offentlige, og at der derfor er behov for at støtte den enkelte og virke som pressionsgruppe. Det kom frem, at mange deltagere reelt bruger meget tid på medlemsservice i forhold til det offentlige, også de som er modstandere heraf. Denne modsætning kom ikke kun til udtryk i forskellige opfattelser mellem forskellige deltagere, men også i forskelle mellem den enkeltes formulering af sin forståelse og beskrivelser af vedkommendes egen praksis (...) (Uddrag fra Andersen og Sommer 1993 s. 182 ff).

De nævnte modsætninger indgik i en samlet analyse, som viste, at der i hele enkeltsagsforløbet blev formuleret forskellige opfattelser af faglige spørgsmål. Mange gange og inden for alle enkeltsagsområderne drejede det sig om spørgsmål, som

på en gang var uhyre nærværende og relevante i forhold til det daglige arbejde i afdelingerne og udtryk for nogle overgribende dilemmaer af bredere betydning for fagbevægelsen. Synspunkterne fik ofte lov til at stå uformidlede over for hinanden og blev sjældent analyseret. De grundlæggende dilemmaer og tværgående problemstillinger, som gemte sig i de konkrete modsætninger, blev derfor ikke bearbejdet. I flere tilfælde gik man glip af oplagte muligheder for at gennemarbejde nogle af de dilemmaer for fagbevægelsen, der udspringer af dens grundvilkår, som skærpes af den samfundsmæssige udvikling, og som løbende fornys i organisationen indre liv og i deltagernes bevidsthed.

4.5.3 Analysens anden fase

Tolkning af læreindholdenes subjektive betydning

Der har ikke været nogen klar overgang mellem fase 1 og fase 2 i analysen. Kodningen gav i sig selv en række forudsætninger for analyserne i fase to, idet kategoriudviklingen i stigende grad blev baseret på teoretiske overvejelser

Alligevel var der en *forholdsvis klar forskel på formålet med de to faser*. I fase 1 var formålet at udvikle kategorier, som rummede en genstandsspecificering af det almene indhold i søgemodelerne. Herved blev der *fremanalyseret en række hovedtyper af modsætninger og nogle begrebslige sammenfatninger af modstand og motivation i forhold til specifikke typer af læreindhold*. Målet med fase to var at *tolke baggrunden for de hovedtyper af modsætninger, motivation og modstand, der var resultatet af fase 1*, dvs. at tolke baggrunden for væsentlige sider af læreindholdenes subjektive betydning⁵¹

⁵¹ Analysegenstanden er tekst. Det rejser spørgsmålet om forholdet mellem sproglige manifestationer, erfaring og virkelighed. Vygotsky (Vygotsky 1982) har defineret sproget som bevidsthedens 'yderste lag' og fremhævet sproget som udtryk for en selektionsproces, hvor 'skyen giver regn' i forhold til tanken. Den sproglige interaktion er det vigtigste medie, hvori erfaringen kommer til udtryk, og sproget udgør samtidig det umiddelbart tilgængelige grundlag for analysen. Bag sproget og tanken ligger 'tankens motivation' der er bestemt af den 'totale livspraksis'. Sproget er imidlertid indikator for dybereliggende bevidsthedsmomenter i erfaringen. I og med at sproget forstås som et selekteret udtryk for den bagvedliggende erfaring, er det ikke tilstrækkeligt at analysere sproget som sprog, man må gå dybere og analysere de mekanismer, der konstruerer erfaringen. Der er tale om en slutning fra sproglige manifestationer og et kendskab til deltagernes virkelighed til denne virkeligheds subjektive betydning som læreindhold.

Tolkningen blev udviklet i samspil med en systematisk indsats af teoretisk og empirisk viden om læreindholdenes status i deltagerens livssammenhæng (se Andersen mfl. 1981, Andersen og Sommer 1984 a), b) og c), Andersen 1990, Olesen 1990, Andersen mfl. 1993, Andersen og Sommer 1993 samt Sommer, Olesen og Andersen 1993), af teoretisk viden om mekanismerne i den subjektive bearbejdning af den sociale realitet (se Andersen mfl. 1981 og Andersen mfl. 1993) samt ved at indsætte forskernes egne erfaringer som tolkningsgrundlag.

Målet var ikke at analysere den enkelte *deltagers* subjektive organisering af læreindhold, men at nå frem til mere almene tolkningsrammer for indhold og dynamikker i deltagergruppens erfaring⁵². Deltagerne er ikke ens. Situationerne, som danner grundlag for erfaringen er ikke ens, og man kan reagere forskelligt på samme praksis. Samtidig må det fastholdes, at der er nogle stærke mekanismer i det fælles erfaringsgrundlag, som gør det muligt at tolke en del af den dynamik, der trak undervisningen i bestemte retninger.

I det følgende eksemplificeres sammenhængen mellem de centrale fund i kodningsprocessen og de tolkninger, der blev givet i analysen af modstand/motivation og tematisering/én-dimensionalitet, ud fra analysen af STI-uddannelsen.

- * *Deltagerne viste en stærk motivation i forhold til tolkning af regler og træning i reglers korrekte anvendelse.*

(uddrag fra analysen)

(...) Hovedparten af enkeltsagsområderne er kendetegnet ved at være fast definerede sagsområder i organisationens praksis og ved at være baseret på afgrænsede regelgrundlag i form af aftaler eller love. Det er ofte regelbrud eller direkte ulovligt, hvis man tager andre metoder og midler i anvendelse end de foreskrevne. Kendskab til reglers indhold og til anvendelsen af dem er derfor en afgørende del af afdelingernes kvalifikationer. Deltagerne er valgt på grund af deres fagpolitiske kompetence og har ofte et videnskabeligt efterslæb, når de skal varetage de komplicerede administrative funktioner i et fagforeningskontor. Det fremmer næsten uundgåeligt den selvopfattelse, at man har omfattende administrative lærebehov (...).

⁵² Eksemplificeringen af analyseresultater har fokuseret på fællestræk i deltagerens situation som medvirkende årsag til undervisningens særlige dynamik. Vi har også gennemført analyser, hvor der blev fokuseret på differentieringer i deltagerens baggrund. I arbejdsmiljøstudiekredsen blev der f.eks. fokuseret på differentieringen mellem sikkerhedsrepræsentanter, miljøgruppemedlemme og menige bryggeriarbejdere (jf. kapitel 3.1) og i STI blev der fokuseret på forskelle mellem valgte og ansatte i afdelingerne (jf. kapitel 3.2).

- * *Der kunne observeres en tydelig modstand mod at arbejde tværgående i forhold til enkeltsagsområderne.*

(uddrag fra analysen)

(...) Den tværgående offensive indsats kan ikke afsikres på samme måde som regelanvendelsen, fordi den i sin helhed må tilpasses de givne omstændigheder. Det kan rejse en række barrierer for problemløsning, som virker afskrækkende. Selv om deltagerne godt ved, at det tværgående arbejde er vigtigt og nødvendigt, har barriererne formodentlig betydning for læreinteressen. De fleste deltagere rummede en modsætningsfyldte erkendelse og handlingsmotivation i sig: 'Vi ved godt, at et bredere og mere offensivt anlagte faglige arbejde er nødvendigt' vs. 'Vi har primært behov for at dygtiggøre os inden for de enkelte sagsområder'. I praksis var der hos hovedparten af deltagerne en stærkere fokusering på regelkendskab i mere afgrænset forstand, end på det bredere tværgående arbejde (...).

- * *Der kunne observeres en udpræget modstand mod at beskæftige sig med det virksomhedsnære arbejde.*

(uddrag fra analysen)

(...) Afdelingerne har ikke samme mandat til at blande sig i sikkerhedsrepræsentanternes og tillidsrepræsentanternes arbejde i virksomhederne, som de har til at arbejde med enkeltmedlemmers problemer og til at optræde i diverse udvalg og nævn. Det kræver et meget stort og bredt anlagt arbejde at skaffe sig dette mandat, og man risikerer, at den formelle autoritet og kompetence, der er forbundet med rollen som valgt i afdelingen, bliver udfordret. I afdelingernes situation, med mange opgaver og en tendens til overbelastning, er der risiko for, at man ikke prioriterer det arbejdspladsnære arbejde. Deltagerne ved godt, at det er en skæv prioritering i forhold til fagforeningens opgaver, og at det på lidt længere sigt risikerer at underminere fagbevægelsens medlemsgrundlag. Men det arbejdspladsnære arbejde er en øm tå, og emnets omfindtlighed bevirker en dynamik i undervisningen, som trækker diskussionen væk fra området (...).

- * *De enkelte sagsomraders forskellige subjektive betydning kan medvirke til at forklare den konkrete dynamik i forhold til undervisningens indhold.*

(uddrag fra analysen - eksemplificering i forhold til arbejdsskade)

(...) På arbejdsskadeområdet skal afdelingerne hverken kontrollere overholdelsen af indgåede aftaler eller lovgivning, men kan fuldt og helt arbejde i det enkelte medlems umiddelbare interesse. Det er fundamentalt personligt tilfredsstillende. De subjektive problemer inden for dette område hænger sammen med sagernes ofte alvorlige personlige karakter. De valgte er ikke professionelle sagsbehandlere, som har udviklet den blanding af involvering og di-

stance til "klienterne", som er nødvendig for at kunne varetage jobbet på længere sigt. De risikerer derfor at blive hårdt personligt belastet i deres forsøg på at hjælpe medlemmerne. På trods af dette, og på trods af at mange STI-deltagere principielt mener, at SID's indsats på arbejdsskadeområdet er udtryk for en privatisering af offentlige opgaver, har de fleste alligevel været meget motiverede for at arbejde med området, formodentlig fordi det rummer den umiddelbare interessevaretagelse i sin reneste form (...)

- * *Der kunne observeres en generel modstand i forhold til at arbejde med den enkeltes subjektive barrierer for problemløsning i dagligdagen.*

(uddrag fra analysen)

(...) De gange undervisningen kom ind på den enkeltes subjektive barrierer bevægede diskussionen sig hurtigt i en anden retning. Årsagen ligger formodentlig bl.a. i, at enkeltsagsområderne samtidig med at være 'tunge' arbejdsområder for organisationen, også er væsentlige identitetsskabende områder for deltagerne. Det giver en stor motivation i udgangspunktet, men også en stor sårbarhed over for kritik. Kompetence inden for disse områder har i høj grad betydning for vurderingen af den enkeltes værdi som afdelingsrepræsentant. Deltagerne er i en vis forstand konkurrenter: Som fagforeningsrepræsentanter, som uddannelsesdeltagere, som mænd, mv. Indholdets dobbeltstatus som kærneområde i det faglige arbejde og gensidigt vurderingskriterium giver en generel spænding i undervisningen mellem engagement/involvering og distance/blokering. Blokeringssiden fremkaldes, når indholdet nærmer sig en problematisering af den enkeltes vurdering af subjektive barrierer i forhold til egen problemløsning i dagligdagen. Motivationen og sårbarheden er to sider af samme sag (...) (Uddrag fra Andersen og Sommer 1993 s. 175 ff).

Analysen illustrerer, at kodningen ud fra søgemodellen har ført til en afdækning af motivation/modstand samt tematiseringsinteresse/én-dimensionalitet i forhold til de specifikke læreindhold, og at kendskabet til deltagernes situation samt den teoretiske forståelse af subjektive processer benyttes til at tolke de elementer i læreindholdenes subjektive betydning, der er udpeget som væsentlige i kodningsprocessen.

4.5.4 Sammenlignende analyse af arbejdsmiljøstudiekreds og enkeltsagsforløb

Analyserne af de to undervisningsforløb kan videreføres gennem en sammenlignende udbygning af resultaterne. Det kan illustrere den type vidensopbygning, der

kan opnas ved at fortsætte arbejdet med kvalitative analyser af erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse. Der kan fx. udtrages mere generelle resultater vedrørende betydningen af *repræsentantfunktionen* og *lønarbejdssituationen* som fundamentale tolkningskategorier i forhold til læreindholdenes subjektive betydning (jf. begrebet 'kærnekategori' i Grounded Theory).

Lønarbejdssituationen er meget forskellig for bryggeriarbejdere og formænd eller næstformænd i lokale fagforeninger, men for begge grupper er den afgørende for perspektivet på uddannelsen og for arbejdet med uddannelsens indhold.

Sikkerhedsrepræsentanternes grundkonflikt som lønarbejdere i forhold til arbejdets belastninger adskiller sig kun lidt fra kollegernes. Den opstår i konflikten mellem tvangen til at underlægge sig de kapitalistiske arbejdsbetingelser og at være udsat for ødelæggelse i arbejdsmiljøet. Sikkerhedsrepræsentanternes aktive rolle bidrager til at reducere angsten, men de får også en større viden om, hvor farligt arbejdsmiljøet kan være. Det medfører, at kognitive og emotionelle spændinger med rod i grundkonflikten ofte transformeres til et andet niveau: Kollegerne fortrænger problemerne (samtidig med at de godt ved, at de er der), sikkerhedsrepræsentanterne fæstner deres lid til regler og metoder (selv om de godt ved, at de er utilstrækkelige).

For de valgte og ansatte i SID's afdelinger har arbejdet en ganske anden betydning. Valg til eller ansættelse i en afdeling er en af de ufaglærtes få muligheder for at slippe ud af lønarbejdet og opnå en anden samfundsmæssig status. De valgte i afdelingerne vil derfor tendere mod at arbejde hårdt for at bevare deres status eller for at komme højere op i hierarkiet, hvor status og muligvis også ansættelsessikkerhed er større. Deres udgangsposition for at varetage opgaverne er ofte mangelfuld. De er ikke på forhånd kvalificeret til det brede spekter af arbejdsfunktioner i afdelingsarbejdet, de får ikke nogen målrettet uddannelse før de tiltræder, og almindeligvis får de heller ikke særlig meget uddannelse efter at de er tiltrådt. Det kvalifikationsmæssige deficit, er ikke kun snævert redskabsmæssigt. Det handler også om at kunne begå sig i nye sammenhænge. Ønsket om at fastholde den privilegerede situation og det kvalifikationsmæssige deficit motiverer til at benytte uddannelse som middel til sikring af egen position. Samtidig viser de empiriske analyser, at deltagerne godt kan se, at det, der umiddelbart synes at fremme deres egen sikkerhed i jobbet, ikke nødvendigvis tjener formålet, og at det heller ikke giver en optimal hjælp til medlemmerne. Det danner grundlag for en kognitiv og emotionel spænding i de valgtes subjektive bearbejdning af deres situation.

Undervisningen må synliggøre og tolke baggrunden for de dilemmaer, den forskellige lønarbejdssituation sætter. I modsat fald vil der være sandsynlighed for, at læreprocesserne i overvejende grad styres af mekanismer, der ikke er synlige i undervisningen, men som udgør barrierer for dyberegående læreprocesser (jt. Andersen og Sommer 1994 s. 192).

4.6 Validering af forskningen

4.6.1 Validering i kvantitativ og kvalitativ forskning

Giver analyseresultaterne et retvisende billede af det de udtaler sig om? Forskellige videnskabsteoretiske retninger har forskellige kriterier for at *validere* forskningen, dvs. for at sandsynliggøre, at der kan fæstnes lid til de resultater, forskningen frembringer⁵³

Inden for *kvantitativ forskning* stilles krav om, at forskningen skal være pålidelig, gyldig og generaliserbar. At forskningen skal være *pålidelig* vil sige, at andre, der benytter samme metoder til at undersøge samme data, skal nå frem til samme resultater. Gyldighedskravet omfatter relationen mellem teoretiske forudsætninger, hypoteser og operationaliseringen af hypoteser til konkrete spørgsmål. For at undersøgelsesresultater skal være *gyldige* må det f.eks. kunne dokumenteres, at spørgsmålene i et spørgeskema måler det, de intenderer at måle. Pålidelighed og gyldighed drejer sig om forskningens *interne validitet*. Kravet om *generaliserbarhed* drejer sig om betingelserne for at drage slutninger fra mindre populationer til større. Det indebærer, at den population man undersøger skal være *repræsentativ*. Kriterierne for at almengøre forskningsresultaterne udover det konkrete undersøgelsesområde vedrører forskningens *eksterne validitet*⁵⁴

Kritikerne af kvalitative metoder fremhæver forskningens *manglende validitet*. Det er ikke muligt for andre at gentage forskningen, fordi resultaterne stammer fra en

⁵³ Begrebet validering benyttes undertiden synonymt med begrebet gyldighed. I denne sammenhæng benyttes det som *overbegreb for ekstern og intern validering* og omfatter alle de kriterier og procedurer, der er afgørende for, om man kan fæstne lid til forskningens resultater.

⁵⁴ Se også Andersen, mfl. 1993 s. 35.

ukontrolleret anvendelse af indsamlings- og tolkningsprocedurer, der i høj grad afhænger af den enkelte forskers subjektive forudsætninger. Hertil kommer kritikken af, at kvalitativ forskning *ikke producerer generaliserbare udsagn*, fordi de indsamlede data ikke er repræsentative. Det kan ikke sikres, at det undersøgte delområde er typisk eller karakteristisk for forskningens samlede genstandsområde.

Forsvarerne for kvalitativ metodeanvendelse lægger vægt på forskningens høje validitet, som bla. beror på, at der er tale om en mere direkte tilgang til den udforskede sociale realitet. Kvalitative studier kan karakteriseres ved, at de belyser virkelighedsudsnit, interaktionsforløb, sproglige manifestationer, mv. i deres naturlige kontekst. Det betyder, at den kvalitative forskning kan producere betydeligt mere relevante resultater end videnskab, der baseres på mere omfattende dataindsamling ud fra standardiserede fremgangsmåder (jf. Kelle, Kluge og Prein 1993 a) s. 8). Lamnek karakteriserer forskellen mellem hypotetisk deduktive forskningsretninger og kvalitative casestudier således: "Entscheidend ist vielmehr, dass die Untersuchungsobjekte nicht auf einige, wenige Variablen reduziert werden. Dies würde dem Untersuchungs"subjekt" nicht gerecht werden können, weil das Herausgreifen einzelner Merkmale einigermassen willkürlich erscheint, die Komplexität des Gegenstandes verkürzt und die Individualität und Identität der zu Untersuchenden verletzen könnte. Tatsächlich geht es der qualitativen Fallstudie besonders darum, ein ganzheitliches und nur damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen. Mit hin sind möglichst alle für das Untersuchungsobjekt relevanten Dimensionen in die Analyse einzubeziehen." (Lamnek 1989 s. 5)⁵⁵ Og Steiner Kvale forklarer bla. værdien af kvalitative casestudier ved, at: "Et kvantitativt ikke særlig omfattende tekstmateriale er en forudsætning for en indgående og systematisk analyse af en teksts indhold og struktur, og en analyse af ens egne forudsætninger og spørgsmål til teksten." (Kvale 1984, s. 58). Kvalitative analyser gør det muligt at fastholde nuancerighed, kompleksitet og modsætninger, og giver adgang til ny indsigt, som potentielt bryder med forskerens forforståelse.

Sigtet med den empiriske forskning, der ligger til grund for den foreliggende afhandling, har været at dokumentere typer af sammenhænge mellem deltagernes

⁵⁵ Casestudier benyttes også i kvantitativ videnskab, hvor de bla. kan have følgende funktioner:

- Udforskning af et område med henblik på at udvikle hypoteser, som kan begrundes empirisk.
- Undersøgelse af hvilke kvantitative dataindsamlingsmetoder, der er mest hensigtsmæssige.
- Undersøgelse af betydningsækvivalens, dvs., om populationen opfatter indholdet i de spørgsmål, der stilles, på samme måde.
- Illustration af resultater fra den kvantitative undersøgelse (Opdelingen bygger på Lamnek 1989, s. 8 ff).

situation i hverdagen og de dynamikker og kræfter, der virker i undervisningen ift. specifikke læreindhold. Forskningen har afdækket nogle *mekanismer*, det er vigtigt at studere, hvis man ønsker at forstå, hvad der foregår i erfaringsorienterede undervisningssituationer. Forskningens resultater kan benyttes heuristisk som *søgemodeller* ift. analyser af anden erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse, men de giver ikke svar på spørgsmålet: Under hvilke forudsætninger og i hvilket omfang kan resultater vedr. de konkrete vidensområder/læreindhold *overføres* til andre tilsvarende undervisningssituationer⁵⁶.

4.6.2 Valideringskriterier og -metoder ift. undervisningsanalyserne

Udgangspunktet for at diskutere intern validering ift. kvalitativ forskning er en afvisning af den positivistiske forestilling om, at man kan verificere, om erkendelsen er objektivt overensstemmende med erkendelsesgenstanden. Erkendelse er subjektiv og præget af den erkendendes forudsætninger, erkendelsesmetoder og perspektiv. Man kan derfor ikke tale om objektiv erkendelse (men godt om en social realitet, som har en selvstændig eksistens uden for vores bevidsthed om den). Det implicerer, at validering må opfattes som en tolkende aktivitet. Ideelt set bør forskningens resultater kunne stå deres prøve i tre tolkningssammenhænge. Forskergruppen, aktørerne og en bredere offentlighed af forskere.

1. Forskergruppen (diskursiv validering).

Den forskning, der er redegjort for, har i overvejende grad været resultat af en kollektiv indsats, dvs. af indsatsen i et forskerteam, som løbende har diskuteret resultaterne og bidraget til at udvikle teori og metode. Det er vigtigt for os som forskere, at vi har tillid til hinandens dømmekraft, og at vi indgår i en åben dialog om resultaterne. Det er under alle omstændigheder den første prøvesten på forskningens validitet. Samtidig er vi opmærksomme på, at forskergruppens vurderinger kan etablere bias i tolkningen af datamaterialet. En meget *homogen forskergruppe* kan f.eks. hurtigt nå til enighed om tolkningen af specifikke data, fordi gruppens deltagere har samme tolkningsforudsætninger, mens det kan trække ud med at nå til en fælles tolkning i en meget *heterogen forskergruppe*, med mindre

⁵⁶ Problemstillingen vedr. repræsentativitet er i høj grad relevant for kvalitativ forskning, der sigter mod at *generalisere analyseresultater*. Spørgsmålet behandles indgående i Kelle, Kluge og Prein 1993 a).

autoritetsrelationer i forskergruppen fører til, at 'den rigtige' tolkning tvinges igennem.

Problemer i forskningsgruppens sammensætning og interaktionsmønster kan modvirkes ved, at valideringen følger bestemte regler: "Es müssen Kriterien festgelegt werden, die angeben, wodurch eine Auseinandersetzung über divergierende Interpretationen entschieden werden kann." (Kelle, Kluge og Prein 1993 a) s. 51). Der kan bl.a. peges på, at de formulerede tydningsforslag/-hypoteser må have en karakter, så de kan falsificeres ud fra det empiriske materiale, og at det må være principielt muligt at finde modsigende evidens.

2. Aktørerne (kommunikativ validering).

I sammenhæng med analysen af enkeltsagsforløbet har vi benyttet det, man kan kalde aktør- eller kommunikativ validering. Vi havde fra starten besluttet, at udkast til evalueringsrapporter skulle fremlægges for og diskuteres med deltagerne. Vi fastholdt retten til at fremsætte egne vurderinger, men aftalte at deltagerne kunne få indføjet bilag med deres kommentarer. Deltagerne kunne umiddelbart tage stilling til, om resultaterne svarede til deres tolkning af egen bevidsthed og situation. Det kom der en god og konstruktiv diskussion ud af, som viste en grundlæggende enighed om og accept af de analyser, vi havde udarbejdet. Resultatet blev, at vi indarbejdede ganske få korrigerende kommentarer ved færdigredigeringen af rapporten.

Men den kommunikative validering kan problematiseres af de samme grunde som validering i forskergruppen. Homogenitet kan føre til ikke-reflekteret enighed, heterogenitet til at debatten ikke afsluttes, og den asymmetriske interaktionsrelation, som er mere fremtrædende i aktør- end i forskervalidering, kan bevirke, at autoritetsrelationer kommer til at styre samtalen. Hertil kommer spørgsmålet om, på hvilket plan valideringen foregår. Når den videnskabelige tolkning bevæger sig ud over de manifesterede indhold, når det drejer sig om konstruktioner af 'Anden orden', dvs. forskerens egne teoribaserede tolkninger, bliver aktørernes tilslutning eller afvisning problematisk som grundlag for valideringen⁵⁷

⁵⁷ Bevidstheden om, at der skal foregå en kommunikativ validering på grundlag af formidlingen af forskningsresultater, kan virke tilbage på forskningsprocessen og f.eks. føre til, at forskerne skriver i et sprog, som er tilpasset aktørerne, men som ikke udfolder teoretiske nuancer eller synspunkter, som forskerne på forhånd forestiller sig, at aktørerne vil reagere imod, fordi de forbindes med en akademisk tankegang.

3. Den videnskabelige offentlighed.

Når erkendelsen er subjektiv må det være et afgørende kriterium for forskningens validitet, at andre forskere, der anlægger samme perspektiv og benytter samme metoder på samme materiale, skal kunne *acceptere* de opnåede resultater Birgit Volmerg har udtrykt det sådan: "Der wahrheitsanspruch der hermeneutischen Forschung lässt sich durch Zahlenbeweise nicht behaupten. Ihre Wahrheit liegt in der Dokumentation des Prozesses, der zu den wissenschaftlichen Ergebnissen geführt hat. Sie geht das Risiko ein, dass die Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft im Nachvollzug dieses Prozesses zu anderen Ergebnissen kommen (...) Ob die Forschenden den Sinn richtig interpretiert haben, lässt sich nicht von aussen beurteilen. Um darüber etwas sagen zu können, muss man selbst erst die Perspektive der Forschenden übernehmen und den Prozess prüfen können, der zu der Interpretation geführt hat." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 237).

Det betyder for det første, at *forskningsperspektivet skal ekspliciteres*: "Det afgørende ved tolkningen af interviews bliver da at præcisere de spørgsmål, som stilles til interviewteksten, og at redegøre for de forudsætninger, som ligger til grund for det perspektiv, som anlægges over for en tekst." (Kvale 1984 s. 58 f). For det andet indebærer det, at der må være klare regler for dataindsamling, kodning og analyse, dvs. at *forskningsmetoden skal ekspliciteres*, så andre kan sætte sig ind i forskerens forudsætninger: "Nur diese Kodifizierung und Explizierung von Forschungsmethoden, die es dem Leser erlaubt, die Schlussfolgerungen des Untersuchers, seinen Weg von den daten zur Theorie, nachzuvollziehen, kann die Glaubwürdigkeit empirisch begründeter Theorien sicherstellen und damit die forschungspolitische Reputation qualitativer Verfahren stärken." (Kelle 1992 s. 258). For det tredje må der ske en *fremlæggelse af empirisk materiale og analyseresultater i en form, der gør det muligt for de relevante offentligheder at fælde dom*.

Det sidste er især vanskeligt. Hvordan kan man gengive materialet på en måde, der viser de enkelte analyseskridt, uden at materialefrelæggelsen bliver for omfattende og uoverskuelig?

Birgit Volmerg har givet følgende svar:

- "- Dass man sich zumindest in einem wichtigen Auswertungsschritt auf einen Kontext bezieht, den die wissenschaftliche Gemeinschaft unabhängig von der Interpretation überprüfen kann.

- Dass man, wenn das Wissen anderswoher bezogen wird, dies kenzeichnet und begründet, warum es zum Verständnis notwendig ist.
- Interpretationen mit dem Gestus, "dies wissen wir als Forschende einfach besser, weil wir dabeigewesen sind", erhöhen nicht die Stimmigkeit der interpretation, sondern Schwächen ihre Glaubwürdigkeit." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 239).

Den foreliggende forskning har bestræbt sig på at leve op til hovedparten af de nævnte valideringskriterier. Forskergruppen har valideret resultaterne i forskningsprocessen, og deltagerne har valideret resultaterne af den del af forskningen, der vedrører enkeltsagstorløbet. Derudover er teorigrundlag, forskningsinteresse og forskningsperspektiv ekspliciteret, og der er redegjort for de forskningsprocedurer, der er fulgt. I de rapporter, der ligger bag afhandlingens fremstilling, er der fremlagt fyldige referater af undervisningsforløbene. Selve analysematerialet, observationsreteraterne, er ikke fremlagt som dokumentation for de enkelte analyseskridt. Baggrunden er, at der er tale om flere hundrede sider, og at vi har lovet deltagerne anonymitet. Det betyder, at andre forskere kun har mulighed for at argumentere mod forskningens resultater på et plausibelt grundlag, hvis de henvender sig personligt og får stillet originalmaterialet til rådighed. Det er et problem, denne forskning deler med megen anden kvalitativ forskning.

Hermeneutik og handlingsteori

5.1 Forståelse som problem i undervisningsanalysen

Valideringen af undervisningsanalyserne har tjent til at sandsynliggøre, at der kan fæstnes lid til forskningens resultater ud fra dens egne præmisser. I overensstemmelse med forskningens videnskabsteoretiske udgangspunkt er det hermed også sagt, at andre præmisser kunne medføre anderledes men lige så valide resultater. Kapitel fem og seks fokuserer på nogle spørgsmål til analyserne, som ikke vedrører valideringen, men derimod hensigtsmæssigheden i *analysernes teoretiske og metodologiske grundlag* mhp. at besvare de spørgsmål, der har styret forskningen.

Fremgangsmåden i undervisningsanalyserne omfattede en *selektionsproces* i to led. Først blev fokus indsnævret til de dele af tekstmassen, der drejede sig om de specificerede læreindhold. Dernæst udvalgte tekststeder til fortsat tolkning, som opfyldte søgemodellernes indholdskriterier. Analysegenstanden var nu afgrænset, og kategoriseringen samt den videre tolkning af kategorier i forhold til handlemuligheder i deltagernes hverdag kunne indledes. Begge selektionsprocesser blev opfattet som *uproblematisk*. Og ikke uden grund: Vi havde gjort et stort forarbejde for at belyse læreindholdenes status i deltagernes hverdag - det var en forudsætning for at planlægge undervisningen - og vi havde været sammen med deltagerne i forholdsvis lang tid.

Men hvordan finder man ud af, om et givet tekststed repræsenterer centrale læreindhold i undervisningen? I interviewanalysen var det en mere eller mindre mekanisk tolkningsproces ift. sproglige markører. I undervisningsanalyserne var der tale om en indholdstolkning hen over et meget omfattende datamateriale. Vi benyttede vores

kompetence som sprogbrugere, men var det tilstrækkeligt? Og hvad sker der, når man koder på tværs af datamaterialet, dvs. når man *løsriver ytringerne fra deres interaktionelle indlejring*?

Forskningspræmissen om den uproblematiske tekstforståelse, dvs. at vi umiddelbart tolkede deltagerens udsagn på samme måde som de, blev anfægtet i en studieekredssammenhæng, hvor vi arbejdede med hermeneutisk inspireret tekstanalyse⁵⁸. På nogle af møderne var analysegrundlaget observationsreferater fra STI-uddannelsen. Der var relativt ofte *tolkningsforskelle* mellem de, der havde været til stede i undervisningen, og de der ikke havde. Følgende eksempel var blandt de mere markante: Ud fra et tekststed kunne det hævdes, at deltagerne diskuterede en muldvarp, de havde set uden for vinduet. Vi, der havde været til stede i situationen, var ikke i tvivl om, at det egentlige tema var, at en af deltagerne var medlem af DKP, mens de øvrige var socialdemokrater. Tilsvarende var der uenighed om den sproglige interaktions emotionelle betydning: Var det fredelig samtale eller var stemningen mættet med aggression?

Denne oplevelse og flere tilsvarende udvidede interessen fra problemerne med at tolke læreindholdenes subjektive betydning på baggrund af modsætninger i deltagerens hverdag til også at omfatte problemet med *overhovedet at forstå og validere forståelsen af indholdet i deltagerens udsagn*, dvs. til at omfatte spørgsmålet om betingelserne for *intersubjektiv forståelse* og mere specifikt det teoretiske og metodiske grundlag for *kontrolleret fremmedforståelse* af sproghandlinger

I forbindelse med den detaljerede teksttolkning viste det sig endvidere, at en række underliggende dynamikker og kræfter i undervisningen, som vi ikke hidtil havde været opmærksomme på, kunne synliggøres gennem en detaljeret 'fra ord-til-ord' og 'fra-sætning-til-sætning' analyse, som inddrog et *psykoanalytisk teori-grundlag* i tolkningen. Det førte til, at vi i højere grad blev opmærksomme på behovet for teori og metode, der kunne afdække tekstens *latente indhold* af modstand, modsætninger, mv

Grundlaget for kontrolleret fremmedforståelse af sproghandlinger er behandlet inden for en hermeneutisk tradition og i forskellige metodologiske udmøntninger af et hermeneutisk grundlag. Kapitlet behandler nogle almene hermeneutiske antagelser (Gadamer) og inddrager et fænomenologisk handlingsteoretisk grundlag (Schutz og Luckmann, mfl.), som ofte forbindes med et hermeneutisk udgangs-

⁵⁸ Studiekreds i tekstanalyse for Ph.D. studerende i Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen.

punkt i empirisk analysearbejde. Ved at præsentere et forsøg på at operationalisere hermeneutiske basisantagelser ift. etnologisk feltforskning (Agar), eksemplificeres det, hvordan antagelserne kan udmøntes metodologisk. Dernæst sættes fokus på nogle forandringer i betingelserne for tolkningen, der opstår, når den sproglige interaktion gøres til tekst (bla. Ricoeur), og den hermeneutiske tekstanalyse konkretiseres i en belysning af den såkaldte 'sekvensanalyse' (Soeffner). Fænomenologisk orienteret handlingsteori sigter mod at forstå samfundet ud fra aktørperspektivet. Aktørperspektivet overskrides i dobbelthermeneutikken, der belyser sammenhængen mellem aktørernes indre perspektiv og samfundsmæssige forhold, der har indflydelse på aktørernes intentioner og konsekvenserne af deres handlinger, uden at de har kendskab til dem. Dobelthermeneutikken behandles bla. ud fra Giddens, Habermas og Kelle samt Koch og Witzel. Kapitlet afsluttes med en kritisk diskuterende opsummering og en præcisering af nogle ligheder og forskelle i teorigrundlag mellem Grounded Theory, dobbelthermeneutik og undervisningsanalyserne.

Spørgsmålet om interaktionens latente indhold behandles selvstændigt i forbindelse med en redegørelse for *dybdehermeneutiken* i afhandlingens kapitel 6.

Redegørelsen for de forskellige hermeneutiske ansatser har en anden status i afhandlingen end de videnskabsteoretiske og metodologiske overvejelser, der blev inddraget i kapitel 4. De hermeneutiske ansatser anvendes *ikke i en loyal rekonstruktion*, men i et forsøg på at reflektere det teoretiske og metodologiske grundlag for *nye supplerende analysemuligheder*, dvs. i en refleksion af hvad man evt. kan gøre for at *udvide* tolkningens indhold og perspektiv

5.2 Hermeneutik

5.2.1 Hermeneutikkens rodder

Ordet '*hermeneutik*' har relation til den græske gud Hermes, budbringeren, der udlagde gudernes budskab; tolkede det så menneskene kunne forstå det (jf. Palmer 1969 s. 13). Oprindeligt var hermeneutik de lærde teologers, juristers og filologers udlægning af den rette lære: "Ihr theologisches Ziel war die Erklärung ewiger (...) - Wahrheiten und Mythen, ihr juristisches - die Bewahrung unveränderbarer Geset-

ze, ihr philologisches - die Rückkehr 'ad fontes' " (Soeffner 1984 II s. 26). Hermeneutikkens formale forudsætninger var diskursivitet, dvs. den materielle fiksering af menneskelige ytringer og den skriftlige fiksering af tydingerne af disse ytringer. Udvidelsen af teksternes reproduktionsmulighed demokratiserede efterhånden tekstlæsningen, og tekstudlægningen blev i stigende grad genstand for diskussion (jf. Schmidt 1991 s. 37). Det bidrog til at overskride hermeneutikkens traditionelle mal:

- Man begyndte at betragte sproget som et historisk foranderligt system.
- Man fik indsigt i tydingernes historicitet.
- Der skete en demytologisering af de evige værdier
- Man forfinede og ekspliciterede metoden.

Med Schleiermacher i første halvdel af det 19. århundrede blev hermeneutikken udviklet til en almen forståelselære. Hermeneutikken skulle ikke længere defineres i forhold til sit indhold, som udlægning af den sande lære, men som en 'kunstlære' om fortolkningens metode (jf. Lübcke 1982 s. 166).

Hos Schleiermacher og senere hos bl.a. Dilthey indeholdt den hermeneutiske forståelse en rekonstruktion af det fremmedpsykiske gennem indlevelse i et fremmed bevidsthedsliv. Målet var slutte fra forfatterens værk til hans tanker og motiver (jf. Lübcke 1982 s. 31). Dilthey skelnede skarpt mellem objektivering af menneskelig kulturel aktivitet, der står som ydre tegn på et indre åndeligt liv, og som derfor umiddelbart kan forstås af andre med et indre åndeligt liv ("Vom innen verständlichen Objektivationen des Geistes"), og naturlige fænomener, der kun giver sig stykvis og delt gennem vores sanseerfaring, og som vi derfor ikke kan forstå men kun forklare (jf. Radnitzky 1970 s. 21). Det første anså han for at være åndsvidenskabernes område, det andet naturvidenskabernes.

5.2.2 Hermeneutikken hos Gadamer

Med udgangspunkt i bla. Heideggers eksistentielle fænomenologi bidrog Gadamer til at udvide hermeneutikken til en *almen lære om forståelsens forudsætninger*, idet han opfattede forståelsen som universel bestemmelse ved menneskelig væren (jf. Gadamer 1965 forord s. XXII). Gadamer betegnede hermeneutisk forståelse som: "Die Grundbewegtheit des Daseins, die seine endlichkeit und Geschichtlichkeit ausmacht, und umfasst daher das Ganze seiner Welterfahrung." (Gadamer 1965 forord s. XVI). Han opfattede hermeneutisk tolkning som en sproglig proces, fordi sproget overhovedet karakteriserer den menneskelige erfaring af verden: "Die sprachlichkeit unserer Welterfahrung ist vorgängig gegenüber allem, das als seiend erkannt und angesprochen wird (...). Was Gegenstand der Erkenntnis und der Aussage ist, ist vielmehr immer schon von dem Welthorizont der Sprache umschlossen." (Gadamer 1965 s. 426).

I forhold til tolkningen af tekster gjorde Gadamer op med forestillingen om, at man kan sætte sig ind i (Sichhineinversetzen) og nærmest genskabe (Nachbilden) forfatterens psykiske liv via genoplevelse (Nacherlebnis) og genfølelse (Nachfühlung) (Jf. Lübeck 1982 s. 30). Tekstens mening skal ikke primært søges i relationen mellem teksten, læseren og forfatterens indre liv, men i relationen mellem teksten, de sagsforhold den udsiger noget om og læseren. Tolkningen bliver et anliggende mellem teksten, og den der tolker, og tolkningens grundlag bliver i højere grad viden om tekstens indhold end kendskab til forfatterens livsløb og biografi.

Hermeneutikken bygger på den antagelse, at *vi forstår ved at relatere til noget, vi allerede forstår*, og at det derfor er meningsløst at tale om forudsætningsløs viden (jf. Palmer 1969 s. 87). Radnitzky formulerer det prægnant: "No development of knowledge without foreknowledge." (Radnitzky 1970 s. 23). Indholdet i denne antagelse udgør *den hermeneutiske cirkel*.

Som teksttolkningsmodel implicerer den hermeneutiske cirkel en *dialektisk bevægelse mellem teksten dele og dens helhed*. Tekstens første ord og sætninger tolkes i lyset af et *udkast* ("Vorentwurf") til, hvad dens samlede mening kan være. Forståelsesprocessen består i en løbende revision eller fornyelse af meningsudkast, indtil der er skabt overensstemmelse med alle dele i teksten. Gadamer giver følgende formulering af tolkningens opgave: "So läuft die Bewegung des Verstehens stets vom Ganzen zum Teil und zurück zum Ganzen. Die Aufgabe ist, in konzentrischen Kreisen die Einheit des verstandenen Sinnes zu erweitern. Einstimmung aller Ein-

zelheiten zum Ganzen ist das jeweilige Kriterium für die Richtigkeit des Verstehens. Das Ausbleiben solcher Einstimmung bedeutet Scheitern des Verstehens." (Gadamer 1965 s. 275).

Universaliteten i Gadammers opfattelse af den hermeneutiske forståelse kommer bl.a. til udtryk i parallelliteten mellem hans beskrivelse af teksttolkningen og hans redegørelse for strukturen i den menneskelige erfaringsproces. Erfaring har lige som den hermeneutiske udlægning af tekster rod i en forforståelse, der danner baggrundsfolie for udkast til tolkninger af mødet med verden. Sålænge udkastene udgør problemløse tolkningsrammer, bekræftes den tidligere erfaring. Når udkastene modsiges lægges grundlaget for ny erfaring. *Erfaringens dobbelthed* består i, at man kun kan tale om erfaring, forsåvidt den bekræftes i mødet med verden, samtidig med at ny erfaring kun dannes, når tidligere erfaring modsiges (jf. Gadamer 1965 s. 336).

Tolkerens forforståelse er indskrevet i en *horisont*. Gadamer beskriver horisonten som en synskreds, der omfatter og omslutter det, der er synligt fra et bestemt punkt. Når punktet bevæger sig ændres horisonten. Horisontændringer skal ikke forstås som 'det man kan se fra et nyt sted', men som 'det der sker med bevidstheden, når den er åben for forandring'. Horisont er: "Etwas, in das wir hineinwandern und das mit uns mitwandert." (Gadamer 1965 s. 288).

Det er Gadammers pointe, at vi aldrig helt kan undslippe horisonten. På trods af, at bevidstheden karakteriseres ved, at kunne hæve sig over det, den er bevidst om, kan det ikke lade sig gøre at etablere et rent ydre beskuende forhold til egen bevidsthed. Beskuelsen vil altid være indfanget af samme bevidsthed. Tilsvarende kan vi ikke indtage en ydre neutral og objektiv position i forhold til andre tolkningsgenstande. Vi befinder os altid inden for vores horisont, som sætter en forforståelse, der giver mening til tolkningen af det ny. Tolkning er perspektivisk, præget af 'den seende individualitet'. Palmer formulerer det sådan: "There is no such thing as a nonpositional subject, and therefore there is also no such thing as a nonpositional understanding." (Palmer 1969 s. 224). Forståelse kan derfor hverken være direkte indføling i en anden individualitet (jf. Dilthey), hvor man ser bort fra sin egen horisont, eller underlæggelse af en anden individualitet under egne målestokke. Forståelse betyder altid: "Die Erhebung zu einer höheren allgemeinheit." (Gadamer 1965 s. 288).

På ovenstående grundlag opfatter Gadamer en metodisk bevidst teksttolkning som: "Die Radikalisierung eines Verfahrens (...), dass wir in Wahrheit immer ausüben,

man ikke tale om tekstens mening 'i sig selv'. Tekstens mening 'i sig selv' er identisk med: "Hele den meningsfylde, som samtlige mulige fortidige, nutidige og fremtidige fortolkere kan finde i teksten." (Lübcke 1982 s. 175)⁵⁹

Er tolkningen så underlagt en uendelig relativitet? Larsen giver følgende svar: "En tydning af den hermeneutiske filosofi kunne være den (...), at enhver tolkning altid er en blandt flere mulige og næppe den sidste, samtidig med at denne mere beskeden filosofi alligevel agter at slå for netop sin fortolkning." (Larsen 1991 s. 128). Svaret korresponderer med den almene videnskabsteoretiske opfattelse, der er redegjort for tidligere i afhandlingen (jf. kapitel 4.3).

5.3 Fænomenologisk handlingsteori

5.3.1 Hermeneutik og handlingsteori

Hos Gadamer definerer horisontbegrebet forståelsens ydre grænser. Forståelse opfattes som ændringer i horisontens grænsedragning. Der er tale om et relativt upræcist begreb: Hvad befinder sig inden for grænserne, og hvilke dynamikker modvirker eller fremmer ændringer?

Spørgsmålene er søgt besvaret af Schutz og Luckman inden for rammerne af en *fænomenologisk handlingsteori*. Selv om Gadamer beskriver sin egen undersøgelse i 'Wahrheit und Methode' som fænomenologisk er der forskelle i teoretisk indhold mellem Gadamers 'Universalhermeneutik' og en fænomenologisk orienteret handlingsteori. Der er enighed om, at betragte hverdagsforståelsen som model for videnskabelig tolkning, om at forståelse altid er præget af forforståelse, og om at der ikke eksisterer objektive fakta: "All facts are from the outset facts selected from a universal context by the activities of our mind. They are therefore always inter-

⁵⁹ Gadamer tilføjer horisontbegrebet en *kollektiv dimension* ved at indføre begreberne *virkningshistorien* og *den virkningshistoriske bevidsthed*. Virkningshistorien er "den for subjektet aldrig fullt ud oplysbare historiske sammenheng som det står i." (Øisti 1975 s. 184), mens den virkningshistoriske bevidsthed dels er den bevidsthed, der opstår i historiens gang præget af historien og dels bevidstheden om, at bevidstheden er historisk præget (jf. Gadamer 1965 forord s. XIX 1).

preted facts." (Schutz 1971 II s. 5). Alligevel postulerer Schutz og Luckmann, at forskeren kan løsrive sig fra sine biografiske forudsætninger og interesser, jf. følgende citat: ""By resolving to adopt the disinterested attitude of a scientific observer (...) the social scientist detaches himself from his biographical situation within the social world." (Schutz 1973 I s. 36). Dette standpunkt udgør som nævnt et af hovedangrebsmålene for Gadamers hermeneutik. Den fænomenologiske handlingsteori har sin styrke andre steder, bla. at den rummer en *præcisering af bevidsthedens struktur og dynamik*, som også kan bidrage til at uddybe nogle aspekter af erfaringsbegrebet og dermed til at klargøre nogle karakteristika ved handlingsforskningens forståelsesgenstand.

5.3.2 Bevidsthedens struktur

Det er centralt for fænomenologien, at den opfatter bevidstheden som *intentionel*, dvs. 'som altid rettet mod noget'. Når bevidstheden vender sig mod noget, det være sig indre eller ydre, udgør det en *tematisk kerne*, som indplaceres i et *forståelsesskema*. Forståelsesskemaet udgøres af nogle *temaområder*, dvs. de indhold subjektet kan tematisere i forhold til kernen, og af en ydre *horisont*. Ifølge Schutz er temaområderne (også kaldet videnselementer) grupperet koncentrisk omkring den tematiske kerne. Der er områder med 'eksplicit viden', områder med 'viden der synes at være tilstrækkelig' og områder med 'viden som man blot har tillid til' (Jf. Schutz 1971 II s. 93). Meningen konstitueres i relationen mellem den tematiske kerne, de tematiske områder og horisonten, idet skemaerne gør det muligt at lokalisere, opfatte og identificere genstande og hændelser og at forstå deres baggrund.

I en given situation defineres den tematiske kerne af individets interesser og mål. I handlingssituationen definerer det øjeblikkelige centrum, som afgrænser relevansområdet for den subjektive bearbejdning af et tema. I princippet har situationen en uendelig indre og ydre horisont. Den kan tolkes i forhold til andre situationer, erfaringer, mv., i relation til dens fortid og fremtid, og den kan adskilles i et ubegrænset antal konstituerende elementer, som kan tolkes hver for sig og i sammenhæng (jf. Habermas 1981 s.194). I praksis afgrænser horisonten det, der bearbejdes som relevant i relation til den tematiske kerne. De skemaer subjektet samlet råder over udgør *det subjektive relevanssystem* (jf. Luckmann 1986 s. 51).

5.3.3 Erfaring contra livsverden

Ifølge den fænomenologiske handlingsteori dannes skemaerne gennem umiddelbar og middelbar erfaring og gennem ikke reflekteret overtagelse af samfundsmæssigt producerede tolkningsforudsætninger

Den *umiddelbare erfaring* har sit grundlag i det Schutz kalder "verden inden for rækkevidde" Det er den verden af genstande og mennesker, som kan nås af kroppen og sanserne, - som kan ses høres, mærkes berøres og manipuleres, som vi har en praktisk interesse i, og som derfor er den mest virkelige og vedkommende af alle verdenene (jf. Bech-Jørgensen 1994 s. 11).

Thomas Luckmann har givet en kort formulering af begrebet om den umiddelbare erfaring: "Aus dem Bewusstseinsstrom heben sich auf Grund passiver Synthesen Erlebnisfolgen ab; infolge von Ich-Zuwendungen bilden sich im Ablauf der Erlebnisse einzelne Erfahrungen aus; im reflexiven Zugriff des Bewusstseins wird manchen Erfahrungen ein Sinn Verliehen (Luckmann 1986 s. 54). Han skelner mellem (sanse)oplevelser, simple (sansekonkrete)erfaringer og erfaringer med mening. Sanseoplevelser opstår og forsvinder i en kontinuert oplevelses- og bevidsthedsstrøm. Det, som netop er, sammenføjes automatisk i bevidstheden med det, som netop er forsvundet, og med det som er i færd med at komme til bevidsthed. Den centrale forskel mellem sanseoplevelser og erfaringer er, at Jeg'et er aktivt i erfaringen, men ikke i oplevelsen. Hvis Jeg'et vender sig opmærksomt mod og engagerer sig i oplevelsen, får oplevelsen en højere grad af bestemthed. Der opnås et skarpere fokus på enkelte oplevelsesforløb; de bliver til *sansekonkrete erfaringer*

Engagementet i oplevelsen, de enkelte oplevelsers fiksering i bevidsthedsstrømmen, forener dem ikke i sig selv med mening. Begrebet *mening* reserveres noget, der først konstitueres i et 'bevidsthedsmæssigt greb' (jf. Luckmann 1985 s. 53), hvor Jeg'et reflekterer sammenhængen mellem den oprindelige sansekonkrete erfaring og det forståelsesskema, hvor erfaringen udgør den tematiske kerne. Mening er "Resultatet af en tolkning af tidligere erfaring, set fra et nærværende nu med en reflekterende indstilling (...)." (Bech-Jørgensen 1994 s. 10). Jeg'et kan ikke kun vende sig mod den sansekonkrete erfaring efterfølgende. Erfaringer, der er foregrebet i fantasien, har allerede en mening i det aktuelle og ikke kun i det efterfølgende forløb (jf. Soeffner 1984 a) s. 13 f cit. Luckmann).

Middelbar erfaring opstår gennem refleksion af andres erfaringer, som man ikke selv har del i. Middelbar erfaring udvider vores viden og indlejrer os i et vidensfælleskab med andre, som vi ikke kender. Den subjektive kvalitetsforskel mellem middelbar og umiddelbar erfaring ligger i den umiddelbare erfarings sociale indlejring. I den reale erkendelsesproces sammensmelttes kilderne (jf. redegørelsen for Negts erfaringsbegreb i kapitel 2.2.2).

Erfaring med mening forudsætter bevidst tilegnelse. Men ifølge den fænomenologiske handlingsteori foregår den primære tolkning af verden ikke gennem refleksion af det ikke-identiske. Hovedparten af hverdagsforståelsen er ikke baseret på hermeneutisk forståelse i Gadammers forstand. Det potentielt forskellige indoptages ofte ureflekteret i eksisterende tolkningsskemaer, hvor det konstituerer *livsverden*. Schutz definerer livsverden sådan: "Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet. Mit schlicht gegeben bezeichnet wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf Weiteres unproblematisch ist." (Habermas 1981 cit. Schutz).

Livsverden konstitueres intersubjektivt. Dens grundstrukturer er fælles og går forud for, hvad det er muligt at blive enige eller uenige om. Livsverden fungerer som mere eller mindre dominerende *baggrund* for alle situationer i hverdagen⁶⁰. Ved overskridelse af en given horisont træder forståelsen ikke ud i et tomrum: "Sie befinden sich sogleich in einem anderen, nun aktualisierten, jedoch *vorinterpretierten* Bereich des kulturell Selbstverständlichen wieder." (Habermas 1981 s. 191). Det ligger i definitionen, at refleksionsbehovet i hverdagssituationer reduceres med stigende dominans fra livsverden⁶¹.

⁶⁰ For at afsløre den relativt naturlige indstilling i livsverden har Gartunkel (etnometodolog) gennemført en række eksperimenter, hvor han undersøger aktørernes reaktion på adfærd, der bryder med de almindelige gensidige forventninger. Han har f.eks. bedt sine studerende om i en uge at forsøge at opføre sig som om deres hjem var et pensionat. Den engelske skuespiller og instruktør Rowan Atkinson har udnyttet, at selv mindre overskridelser af livsverdens handlingsparadigmer kan være uhyre pinlige. Overskridelsen af handlingsforventninger og -normer i offentlige situationer har været en salgssucces på video.

⁶¹ Livsverden giver anledning til et paradoks: På den ene side: Jo mere overensstemmelse der er mellem livsverden i undersøgelsesfeltet og ens egen livsverden, desto sværere er den at få øje på, og jo længere væk man er fra feltet desto lettere er den at få øje på. På den anden side giver et større kendskab til en given kultur naturligvis også større mulighed for indsigt.

Schutz har karakteriseret bevidstheden i livsverden med begrebet *den relativt naturlige indstilling*. I den relativt naturlige indstilling tager man for givet, at andre mennesker eksisterer, og at de principielt kan erkende verden på samme måde som en selv. Samtidig ved man, at de samme objekter i verden må betyde noget forskelligt for dem og for mig. Dels fordi forskellig afstand og placering i forhold til objektet gør, at jeg tremhæver andre typiske egenskaber end dem. Dels fordi vores biografiske situationer er forskellige. Ifølge Schutz overvinder den naturlige indstilling forskellenes betydning gennem to idealiseringer:

1. Idealiseringen om *standpunkternes principielle ombyttelighed*. ('interchangeability of standpoints'): Jeg tager for givet, at hvis jeg bytter plads med den anden, har jeg samme opfattelse som hende/ham og vice versa.
2. Idealiseringen om *kongruens mellem relevanssystemer* ('congruency of the system of relevances'): Indtil andet er bevist tager jeg for givet, og forventer at den anden gør det samme, at de perspektivforskelle, der har rod i forskellige biografiske situationer, er irrelevante for '*the purpose at hand*' for os begge. (jf. Schutz II 1971 s. 12).

Idealiseringerne udgør det Schutz kalder *den generelle tese om reciprokke perspektiver* ('the general thesis of reciprocal perspectives'). I det omfang relevanssystemerne er substantielt de samme, gør idealiseringen det muligt at antage, at den sektor af verden, som tages for givet af mig, også tages for givet af andre (jf. Schutz 1973 I s. 13).

Graden af bevidsthed om, hvad der gøres til genstand for tolkning eller opfattes som selvindlysende i hverdagsverdenen, afgøres af det subjektive relevanssystem⁶². Det subjektive relevanssystem udvikles gennem *socialisationsprocesser i en historisk produceret social tydningsammenhæng*, ofte uden at vi bemærker det, og uden at vi får lejlighed til at reflektere dets strukturer, regler og indhold, jf. Hastrup: "At ens 'kultur' normalt ikke er noget, man taler om, men en position, man taler fra." (Hastrup 1992 s. 41).

Det subjektive relevanssystem støtter sig på et *vidensforråd*, som tilhører livsverden. Vidensforrådet er organiseret i *typer*, der indeholder en åben horisont af forventede tilsvarende erfaringer (jf. Schutz 1973 I s. 7). Typificeringens basale operation er at

⁶² Intuition og fantasi kan bryde med de pålagte relevanser, fordi begge associerer frit i og mellem relevanssystemets fortolkningsskemaer. Det er et vigtigt grundlag for abduktive processer jf. kapitel 4.3.2.

udhæve og generalisere samt differentiere karakteristika ved oplevelsesindtryk. Typerne ligger primært indlejret i *hverdagssproget*, der etablerer en socialt formet genkendelsesmulighed. Schutz opfatter hverdagssproget som et 'skatkammer af færdigfremstillede til rådighed stående typer' (jf Soeffner 1984 b) s. 18 cit. Schutz).

Den viden, der danner grundlag for den relativt naturlige indstilling, tages for givet, indtil det modsatte bevises. Den bygger på tillid til, at verden forbliver konstant, og til at man kan gentage tidligere vellykkede handlinger. Det er en viden, der *orienterer sig efter faste opskrifter, som rummer rutinerede handlings- og tolknings-skemaer*, og som dermed har en aflastende funktion for individet: "It is a knowledge of trustworthy *recipes* for interpreting the social world and for handling things and men in order to obtain the best result in every situation with a minimum of effort by avoiding undesirable consequences." (Schutz 1971 II s. 95).

Schutz konkretiserer betydning af den automatiserede receptanvendelse og typificering i essayet 'The Stranger' "The member of the in-group looks in a single glance through the normal social situations occurring to him and (...) he catches immediately the ready-made recipe appropriate to its solution. In those situations his acting shows all the marks of habituallity, automatism, and half-consciousness. This is possible because the cultural pattern provides by its recipes typical solutions for typical problems available for typical actors." (Schutz 1971 II s. 101).

Ifølge Schutz kan det subjektive relevanssystem ikke gøre krav på indre logisk stringens: "Tydelige og præcise erfaringer er blandet med fragmenter. Antagelser og fordomme med veldokumenterede kendsgerninger Motiver, midler og mål såvel som årsager og virkninger spændes sammen uden klar forståelse af deres virkelige forbindelser Alle vegne er der huller, udeladelser og afbrydelser (...) På den anden side er disse erfaringer og regler tilstrækkelige til at mestre livet." (Keldorff og Salomonsen 1981 s. 57 cit. Schutz). Viden i den naturlige indstilling karakteriseres ved at være *usammenhængende*, fordi individets interesser, som determinerer de objekter, der udvælges til nærmere undersøgelse, ikke er integreret i et sammenhængende system, *kun delvis klar* fordi mennesket ikke er interesseret i fuld indsigt i relationerne mellem elementerne i verden og i de principper, der styrer relationerne, kun i viden der er gradueret i forhold til relevansen for aktuelle handlingsmål, og *fylldt med modsætninger* fordi: "Thinking is distributed over subject matters located within different and differently levels, and they are not aware of modifications they would have to make in passing from one level to another " (Schutz 1971 II s. 94).

5.3.4 Transformation af livsverden

Livsverden kan forstas som kulturens baggrund. Den eksisterer sålænge:

1. Livet forsætter som hidtil, dvs. at de samme problemer, som kræver de samme løsninger, vedbliver med at opstå.
2. Vi kan stole på den viden, der videregives i socialisationen, selv om vi ikke forstår dens baggrund.
3. Det ikke er nødvendigt at reflektere over de almindelige hændelsestyper, som vi møder i hverdagen.
4. Hverken receptsystemets tolknings- og handlingsskemaer, eller de basale antagelser som er nævnt oven for, er vores private, men accepteres og bruges på samme måde af de øvrige i samme kultur/gruppe (jf. Schutz 1971 II s. 96).

Hvis disse betingelser ophører med at eksistere, fungerer livsverdenens naturlige indstilling ikke længere. Der opstår en krise, som: ""Interrupts the flow of habit and gives rise to changed conditions of consciousness and practise" (cit. Thomas); or, as we may say, it overthrows precipitously the actual system of relevances. The cultural pattern no longer function as a system of tested recipes at hand; it reveals that its applicability is restricted to a specific historical situation." (Schutz 1971 II s. 96)⁶³

5.3.5 Sanseopdragelse som eksempel

Typificeringen og dens sammenhæng med relevanssystemet i en given kultur kan eksemplificeres ud fra sanserne.

⁶³ Med Habermas begreber kan man sige, at traditionsopløsning og uddifferentiering af sociale miljøer etablerer ændringer i forholdet mellem kommunikativ handling og diskursive områder, dvs. at den samfunds mæssige refleksivitet øges (se kapitel 5.3.6).

Vores omverden eksisterer på en vis måde som hypotese. Det vi opfatter eksisterer uden for os, men vores adgang til det ydre er sanserne, det vil sige noget i os selv. Det kan illustreres ud fra synssansen: Ser vi et træ, er det ikke træet vi ser, men et billede af træet, som dannes på nethinden. Den forestilling vi danner gennem ydre iagttagelse er et blandingsprodukt mellem de indtryk, der former sig i iagttagelsen, og en ubestemt mængde erindringsbilleder (jf. Soeffner 1984 b) s. 17). Vi har lært at afkode billedet, så den opfattelse, vi har af træet, passer til vores praktiske omgang med det. Afkodningen af synsindtrykket udstyrer os med hensigtsmæssige forudsætninger for en omgang med de indtryk, der møder os, i det samfund og den kultur vi lever i. Arkæologen Gordon Childe har givet følgende eksempel: "I den australske busksteppe kan en indfødt følge et spor, som den hvide mand tilsyneladende ikke er i stand til at iagttage (...) fra sin tidlige barndom er den indfødte oplært i at iagttage selv den mindste uregelmæssighed i naturen - en knækket gren, nedtrådt græs, osv. Sådanne tegn er lige synlige for den sorte som for den hvide, men gennem de urindfødte australske jægersamfundes traditioner får de betydning for den sorte." (Childe 1957 s. 59 f). Tilsvarende forholder det sig med sansedomme: Meget af det, der får tænderne til at løbe i vand hos en inuit, får det til at vende sig i maven på en europæer.

Sanserne gennemgår en kulturelt bestemt udviklings- og opdragelsesproces, hvor de opnår rutine i at frasortere det 'uvæsentlige' og hæfte sig ved det 'væsentlige', at fravælge det 'ubehagelige' og vælge 'det behagelige'. Grundlaget for den sansemæssige genkendelse er typificering. Den bevirker, at nye objekter eller processer, som deler træk med objekter eller processer, der tidligere er blevet typificeret, kan identificeres ud fra ganske få kendetegn. Den ikke bevidste automatiserede afkodning af sanserne er et højt udviklet samfundsmæssigt produkt. I komplekse psykologiske processer, sammensmeltes det, som tidligere udgjorde sansekonkrete og reflekterede erfaringer med andre sansekonkrete og reflekterede erfaringer, for i det efterfølgende at udgøre beredskabet til dels at opfange sansninger som simple sansninger, der indgår i den kontinuerte bevidsthedsstrøm, dels til at udhæve sansninger, der ikke umiddelbart kan integreres i det forhåndenværende forråd af typer.

5.3.6 Kommunikativ handling og diskurs

Habermas har videreudviklet Schutz begreber om livsverden på et kommunikationsteoretisk grundlag.

I overensstemmelse med Schutz definerer han livsverden sådan:

- Livsverden er den 'horisont' inden for hvilken aktørerne bevæger sig.
- Livsverden er repræsenteret ved et kulturelt overleveret og sprogligt organiseret forråd af tydningsmønstre.
- De sprogligt organiserede tydningsmønstre udgør et vidensforråd, der forsyner aktørerne med uproblematisk baggrundsoverbevisninger (jf. Rasborg 1988 s. 145).

Habermas skelner mellem kommunikation, der forløber med livsverden som uantastet baggrund, og kommunikation der antaster den 'relativt naturlige indstilling'

Kommunikation ud fra den relativt naturlige indstilling er kendetegnet ved, at regelanvendelse og informationsudveksling forløber i konsensuelle baner. Der er ikke tale om et en-til-en forhold mellem situation og samtale, men om at *samtalens grundlag og principielle valgmuligheder er lagt i faste rammer*. Man opdager med det samme, hvis kommunikationen overskrider det, der anses for at være 'relativt naturligt' i et givet fællesskab.

Synspunktet modsvarer *sprogspilsteorien*. Sprogspil er baseret på et begrænset antal symboler, der betyder forskelligt i forskellige situationer: I en situation kan et ord f.eks. betyde en opfordring, i en anden en advarsel. Socialiseringen til en given livsform må udstyre den enkelte med kompetence til at anvende sprog handlinger fleksibelt uden at antaste den grundlæggende overensstemmelse. Hvilke regler, der gælder i hvilke kontekster, drejer sig om hvilke sprogspil, der spilles. Sprogspillet giver symbolerne deres praktiske betydning. På basis af et fælles regelsæt, som formidles gennem socialisationen, må den enkelte skabe forståelse fra situation til situation. Den formelle forudsætning er en sprogstruktur, der gør det muligt at udtrykke sig og forstå et uendeligt antal sætninger ved at følge nogle generelle regler og ved at benytte et endeligt antal sproglige elementer. Det stiller nogle krav til sproget: "*Die Vagheit der Bedeutungen und die Unbestimmtheit der Regeln für den Gebrauch der Worte gewährleisten erst die Flexibilität, die notwendig ist, damit Sprechen und Handeln in den vielfältigen Situationen ihre Orientierungsfunktion behalten.*" (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 124).

Ifølge Habermas er anvendelsen af sprogkompetencen i den virkelige kontekst regelbestemt og mulig at rekonstruere (jf. Rasborg 1988 s. 100). Han hævder, at de mulige samtalsituationers almene strukturer konstitueres af fire 'taget for givet relationer': Til sproget, genstandsverden, den sociale verden og den subjektive verden (jf. Habermas 1981 s. 184). I overensstemmelse hermed skelner han mellem *fire klasser af samtalehandlinger*, der har karakter af 'dialogkonstituerende universalier'

Hver talehandling fremsætter et taletilbud til kommunikationspartneren, som den kan acceptere eller afvise. Til hver klasse af talehandlinger hører en *gyldighedsfordring*, som afvisning henholdsvis accept retter sig mod (jf. Rasborg 1988 s. 104). Som følge af tilhørerens principielle afvisningsmulighed må taleren påtage sig en *indfrielsesforpligtelse* med hver gyldighedsfordring. (jf. Rasborg 1988 s. 105). Klasserne af samtalehandlinger og de tilhørende gyldighedsfordringer kan opregnes sådan:

1. Klassen af *kommunikativa* relaterer sig til selve sproget (regler for sprogbrug), dvs. til den sproglige intersubjektivitet, som er grundlag for fastlæggelsen af identiske betydninger. Kommunikativa står under gyldighedsfordringen *forståelighed*. Det er en sprogimmanent indfrielsesbetingelse, idet den henviser til et implicit regelsæt for sprogligt acceptable ytringer.
2. Klassen af *konstativa* relaterer taleren til verden af ting og hændelser (ydre natur), hvorom der kan fremsættes udsagn. Tilhøreren kan spørge: 'Kan det passe?' i betydningen 'er det sandt?' Konstativa står under gyldighedsfordringen *sandhed*.
3. Klassen af *regulativa* ekspliciterer meningen i den måde, hvorpå taleren og tilhøreren forholder sig til regler, som de kan følge eller bryde, dvs. til en normativ kontekst inden for deres fælles sociale verden (regler for interaktive relationer). Tilhøreren kan stille spørgsmål ved talerens berettigelse til at fastlægge regler for samtalen, dvs. ved legitimiteten i den interpersonelle relation. Regulativa står under gyldighedsfordringen *berettigelse*⁶⁴
4. Klassen af *repræsentativa* benyttes af taleren til at fremsætte udsagn om sin indre verden (indre natur) over for en tilhører. Tilhøreren kan spørge: 'Er han

⁶⁴ 'Rigtighed' hos Rasborg.

oprigtig' Repræsentative står under gyldighedsfordringen *oprigtighed* (jf. Rasborg 1988 s. 104 ff).

I den kommunikative handling accepteres gyldighedsfordringerne 'naivt' "Kommunikativ handlen (i snæver betydning) betegner en samtalesituation, hvor de (implicit) rejste gyldighedsfordringer accepteres uproblematisk af samtalepartnerne inden for en fælles - kulturelt frembragt - horisont." (Cederstrøm 1991 s. 36). Partnerens samtalehandling accepteres som forståelige, sande, berettigede og oprigtige. Den kommunikative handling antaster ikke de gyldighedsfordringer, der konstituerer den fælles livsverden.

I det øjeblik grundlaget for 'den relativt naturlige indstilling' overskrides, dvs. når gyldighedsfordringerne antastes, og kommunikationen afbrydes for at begrunde gyldighedsfordringerne, ophæves den kommunikative handling, og der etableres en *diskurs*. Diskurs betegner: "Den situation, hvor denne kommunikative handlen (i snæver betydning) afbrydes, idet en eller flere af de rejste gyldighedsfordringer problematiseres - og altså dermed ekspliciteres med henblik på kritisk efterprøvelse gennem argumentation." (Cederstrøm 1991 s. 36).

Diskursens formal er at genskabe grundlaget for den kommunikative handlen ved at etablere ny koncensus om, hvad der kan gælde som gensidigt acceptable gyldighedsfordringer, dvs. at diskursen indgår i den løbende transformation af livsverden.

5.3.7 Videnskabelig tolkning af mening

Tolkning af mening forudsætter ifølge Schutz, at man er i stand til at klarlægge de motiver, der bestemmer et givet handlingsforløb (*course of action*). *Action* defineres som menneskelig opførsel, der er orienteret mod et mål og som styres af en plan, dvs. som *formålsbestemt handling*. *Act* defineres som resultatet af action. I projekteringen af en action organiseres videnstorrådet omkring målet ud fra grader af relevans. Man kan ikke slutte direkte fra en ydre iagttagelig handling til handlingens mening for aktøren. Der kan f.eks. være tale om en del-handling, dvs. om et enkelt trin i forhold til realiseringen af en større samlet projekteret handling (jf. Schutz 1973 I s. 24).

Schutz skelner mellem to typer af motiver:

1. *For-at-motiver*: "From the point of view of the actor this class of motives refers to the future. The state of affairs to be brought about by the future action, prephantasied in its projekt, is the in-order-to motive for carrying out the action." (Schutz 1973 I s. 22).
2. *Fordi-motiver*: "This class of motives, which we shall call "(genuine) because-motives" refers from the point of view of the actor to his past experiences which have determined him to act as he did." (Schutz 1973 I s. 22).

For-at-motiver knytter sig til det *forestillede mål med handlingen*, mens fordi-motiver udgør den *bagrundrettede begrundelse*. I den fortløbende handlingsstrøm er aktøren primært orienteret mod for-at-motiverne, dvs. målene med de projekterede handlinger. Fordi-motivet, som gav anledning til at handle eller at projektere en handling, kan kun begribes retrospektivt (jf. Schutz 1973 I s. 22).

I sproglige interaktionsforløb opstår en gensidig dialektik mellem for-at-motiver og fordi-motiver: Idet jeg projekterer mit spørgsmål forudsætter jeg, at den anden forstår motiverne, og at det vil få ham til at handle på en måde, som jeg vil opfatte som adækvat, dvs., at mit for-at motiv bliver dens andens fordi-motiv. (jf. Schutz 1973 I s. 23). Schutz kalder forventningen om, at den anden ledes af samme typer af motiver som jeg, for *tesen om reciprokke motiver* (the reciprocity of motives).

I sidste ende er handlingens mening for aktøren *altid unik og individuel*. For forskningen indebærer det, at aktørens relevanssystem altid vil adskille sig fra observatørens i et vist omfang. Men hvordan kan man da indfange den subjektive mening videnskabeligt?

Schutz svarer, at det kan man ikke! Man kan kun gøre sig håb om at forstå den andens unikke situation i *den rene vi-relation*, som er baseret på et rumsligt og tidsligt fællesskab, hvor en vis sektor af verden, som indeholder objekter af fælles interesse og relevans, på samme måde er inden for fælles rækkevidde. I den rene vi-relation er den andens kropholdning, gestik og ansigtsudtryk, umiddelbart observerbare, som symptomer på den andens tanker. Schutz skriver, at: "Each partner participates in the on-rolling life of the other." (Schutz 1971 I s. 16), og at de derfor i et levende nærvær kan begribe hinandens tanker og fremtidsplaner, efterhånden som de bygges op trin for trin (jf. Schutz 1973 I s. 16). I andre former for samvær kan den anden kun forstås ved at udforme *konstruktioner af det typiske*: "Of which

the Other and his conduct (...) are just instances or exemplars." (Schutz 1973 I s. 17).

Ifølge Schutz refererer tankeobjektet i socialvidenskaben *ikke til unikke individers unikke handlinger i unikke situationer*. Socialvidenskaben må begrænse sig til at konstruere *modeller*, som omtatter

- Konstruktion af typiske handlingsmønstre.
- Koordination af handlingsforløbsmønstrene med personlighedstyper, som har en bevidsthed, der er indskrænket til kun at indeholde de elementer, der er relevante for at forklare de observerede handlingsforløb.
- Tilskrivning af fiktiv bevidsthed til fiktive personer, herunder tilskrivning af et sæt typiske for-at motiver, som korresponderer med målene for de observerede handlingsforløb, og nogle typiske fordi-motiver, som danner grundlag for for-at-motiverne, (begge typer af motiver antages at være invariante i den fantaserede aktør-model), samt et nærmere fastlagt vidensforråd (jf. Schutz 1971 I s. 40).

Schutz stiller som krav til den samlede konstruktion, at de handlinger, man kan forestille sig modellen udføre, skal kunne *forstås ved hjælp af hverdagssproget* af de rigtige aktører i den sociale verden (jf. Schutz 1971 s. 44).

Handlingsforskningens formål bliver hermed at studere *standardiseret opførsel*: Roller og institutionel adfærd, eller former for *ikke typisk opførsel*. Modellen, som gennemfører rationelle handlinger på et fuldt oplyst grundlag, kan benyttes som: "Device for ascertaining deviating behavior in the real social world and for referring it to "problem-transcending data," that is, to non-typified elements." (Schutz 1973 I s. 44). I begge tilfælde når videnskaben frem til et afkortet udtryk for individernes handlinger i den virkelige verden.

5.4 Hermeneutik og handlingsteori appliceret på etnologi

Hermeneutik og handlingsteori har bla. fået udbredelse som tolkningsparadigme inden for etnologien. F.eks. har den amerikanske etnolog Michael Agar forsøgt at formulere et fælles begrebsligt grundlag for en etnologi, som bygger videre på og konkretiserer et hermeneutisk handlingsteoretisk udgangspunkt ift. det etnologiske forskningsfelt. Ligesom Gadamer opfatter Agar forståelse som en sammensmeltning af horisonter og tilslutter sig, at videnskabeligt arbejde drejer sig om at eksplicite refleksionen af forholdet mellem udviklingen i egne tolkningsforudsætninger og det område, man studerer. Agar benytter resultaterne af Schutz' arbejde til at præcisere fremgangsmåden i tolkningsprocessen.

Etnologien defineres som en forskningsstil, der har til formål, at studere: "Alien worlds (...) and (to) show how social action in one world makes sense from the point of view of another." (Agar 1985 s. 12). Den skal påtage sig den hermeneutiske opgave at rekonstruere og forstå, hvad der foregår i menneskelig interaktion ved at *mediere mellem forskellige traditioner*: "Ethnography is at its core a process of 'mediating frames of meaning.'" (Agar 1985 s. 19 cit. Giddens). Etnologien tilstræber ikke absolut sandhed om en anden kultur, men sætter sig det mere begrænsede mål at *belyse de 'broer', der kan sammenkæde forskellige kulturer*. Brobygningens karakter afhænger af: "The nature of the traditions that are in contact during field-work." (Agar 1985 s. 19 cit. Giddens).

Kærnebegreberne i Agars forsøg på at etablere et fælles sprog for etnografien er "brud", "løsning" og "sammenhæng". Etnologen fokuserer på forskelle mellem hans egen tradition og den fremmede. Forskellene defineres som *brud* (Breakdowns), dvs. som: "A lack of fit between one's encounter with a tradition and the schema-guided expectations by which one organizes experience." (Agar 1985 s. 21). Det er imidlertid ikke nok at fokusere på de brud, man tilfældigt bliver opmærksom på. Etnologien bygger på *en systematisk kritisk refleksion af sammenhængen mellem den fremmede kultur, og det man hæfter sig ved som udenforstående*. Etnologens opgave bliver at eliminere bruddene. Bevægelsen fra at opdage brud til at eliminere dem kaldes *løsning* (Resolution). Målet er: "To build the new knowledge through which social action in one tradition can be seen as coherent from the point of view of another." (Agar 1985 s. 39). *Sammenhæng* (Coherence) skabes ved at ændre etnologens skemaopbygning, så den handling, der i første omgang udgjorde et brud, kan tolkes som led i en samlet plan. Forståelsen omfatter motiverne, det vidensforråd der aktiveres, og struktureringen af denne viden omkring målet.

Agar understreger, at etnologien ikke udelukkende kan beskæftige sig med brud, den må også studere *ligheder*: F.eks. kan påvisningen af, at tilsyneladende uforståe-

lige fænomener i en anden kultur rummer en kulturspecifik rationalitet, udnyttes til at reducere afstanden mellem traditioner. Tilsvarende kan en påvisning af fællestræk mellem fremmede kulturer og vor egen have en afmystificerende funktion og dermed bidrage til at styrke den tværkulturelle forståelse.

Tolkningen af fremmede forståelses- og handlingsskemaer går ifølge Agar via en *refleksiv bearbejdning af egne skemaer*, idet forskeren: "Projects his own "fancied carrying out of such an action as a scheme in which to interpret the other's lived experience." (Agar 1985 s. 24 cit. Schutz). Løsningsprocessen baseres på en logisk rækkefølge af spørgsmål og svar. Agar udpeger ikke metoder til at finde spørgsmål, men angiver, at: "They arise within the encounter of different traditions." (Agar 1985 s. 21).

Agar udpeger det som et generelt problem for den tolkende forskning, at de brud, der skal løses, bliver udvidsket i reorganiseringen af egne skemaer. Ved etableringen af sammenhæng forsvinder løsningsprocessens detaljer. I hverdagsforståelsen er den bestandige reorganisering af skemaer udtryk for åndelig og kulturel udvikling, men i en videnskab, der sigter mod at forklare brud, er det et problem, hvis brudfladerne i forhold til den fremmede kultur bestandigt flytter sig. Efter Agars optattelse er det en af feltforskningens styrkesider, at etnologen har mulighed for at fastholde bruddene i sine feltnoter.

Det etnologiske arbejde stopper ikke ved løsningen af enkelt-brud. Etnologien søger efter *mønstre, som forbinder flere brud*. Med affinitet til overvejelserne hos Strauss (jf. kapitel 4.3.3) skriver Agar, at: "Ethnography (...) emphasizes the development of higher-order schemas that show the relations among several lower-order ones. This push to higher levels represents the continuing effort to come up with an articulate statement of our sense of group concerns that are so pervasive, so fundamental, that they appear in numerous situations and across many social relations. We can't get there with a list of schemas, the list must be transformed into a pattern." (Agar 1985 s. 31). Han advarer imidlertid mod, at bestræbelsen på at finde mønstre kan tildække reelle modsætninger og forskelle.

5.5 Hermeneutik og handlingsteori appliceret på teksttolkning

5.5.1 Når tale bliver til tekst

Ifølge Schutz har feltforskeren ikke adgang til den andens unikke univers, kun til *typificerede modeller af dette univers*. Hvilke konsekvenser får det da for tolkningen, når forskningsgenstanden ikke længere er selve sproghandlingsforløbet men *tekstliggjorte sproghandlingsforløb*? For at belyse dette spørgsmål kan man undersøge nogle basale forskelle mellem sproget som system og sproget som begivenhed samt mellem skrevet sprog og talt sprog.

Ricoeur skelner mellem sproget som *diskurs*⁶⁵, dvs. som sprogbegivenhed, og sproget som *system* (Ricoeur 1991 s. 222). Sprogsystemet og diskursen er opbygget af forskellige enheder: "Hvis tegnet (fonologisk eller leksikalt) er sprogsystemets grundlæggende enhed, er sætningen den grundlæggende enhed i diskursen. Derfor er det sætningens lingvistik, som gælder for teorien om tale som begivenhed." (Ricoeur 1991 s. 222).

Talen som begivenhed har en række kendetegn i forhold til sproget som system. Ricoeur sammenfatter fire centrale kendetegn:"

1. *Diskursen er altid bundet til en bestemt tid, der er tale om en sprogbegivenhed, mens sprogsystemet er virtuelt og uden for tiden.*
2. *Mens sprogsystemet mangler et subjekt i den forstand, at spørgsmålet om, hvem der taler, ikke stilles, viser diskursen tilbage til den talende.*
3. *Mens sprogsystemets tegn kun refererer til andre tegn inden for samme system og derfor mangler en verden, ligesom det mangler tidsbundethed og subjektivitet, drejer diskursen sig altid om noget. Den refererer til en verden, som den hævder at beskrive, udtrykke eller repræsentere.*

⁶⁵ NB.. Ricoeur benytter diskursbegrebet om det Habermas kalder sproghandlinger.

4. Mens sprogsystemet kun er betingelse for kommunikation, er det i diskursen, at alle meddelelser udveksles. Diskursen 'har' ikke blot en verden, men også en samtalepartner, som den henvender sig til." (Ricoeur 1991 s. 222 f).

Omsætningen af sprogsystemet til diskurs går via det Chomsky har kaldt talerens "lingvistiske kompetence", dvs. evnen til at generere et ubegrænset antal sætninger ud fra et begrænset antal sproglige elementer (jf. Rasborg 1988 s. 99). På grund af sprogets vaghed, flertydighed, og kontekstafhængighed, er det muligt at producere mange forståelsesmåder ud fra et sprogligt udtryk, der er løsrevet fra sin kontekst. Samme sætning fungerer på et utal af måder i et utal af sproglige interaktionsforløb under divergerende kontekstbetingelser (jf. kapitel 5.3.6).

I interaktionen kan diskurser opfattes som handlingsrækker, hvor enhver ytring er samtidig aktion og reaktion på en samlet handlings- og meningssammenhæng. Enhver enkelt ytring er indlejret i følgende interaktionelle relationer:

- 1) De forudgående ytringer og den samlede handlingskontekst.
- 2) Talerens eller interaktionspartnerens umiddelbart forudgående ytringer.
- 3) De forventede og forventelige efterfølgende ytringer.
- 4) Interaktionssammenhængens samlede handlings- og meningshorisont.

Det, der kan fæstnes som tekst er ikke sprogsystemet men diskursen/sproghandlingen. Ricoeur udtrykker det sådan: "Kun diskursen kan fæstnes, fordi kun diskursen forsvinder, hvorimod det atempore system hverken kan komme eller forsvinde; det er ikke en begivenhed." (Ricoeur 1991 s. 223). Det er imidlertid ikke den fulde talebegivenhed, der fæstnes, kun *det sagte*: "Hvorved vi forstår den konstituerende, intentionelle yderliggørelse af diskursens sigte, i kraft af hvilken *Sagen*, sigen, bliver til *Aus-sage*, udsagnet, udtalelsen. Det er talebegivenhedens mening, ikke begivenheden som begivenhed." (Ricoeur 1991 s. 224).

Når den sproglige interaktion fæstnes som tekst, sker der noget afgørende.

- Teksten er afsluttet og dermed uforanderlig.
- Teksten kan ikke udspørges.

- Man kan ikke længere leve med i sprogspillet.

I og med tekstliggørelsen er handlingen så at sige frosset fast. Efter Soeffners opfattelse kan tekstliggjorte sproglige interaktionsforløb forstås som *handlinger, der er uigenkaldeligt afsluttede*.

Tekstliggørelsen implicerer *tab*. De sproglige ytringer er kun et af mange gestik- og symbolsystemer, som menneskelig kommunikation og omverdensorientering støtter sig på. Sproglige ytringer er indlejret i den samlede sammenhæng af menneskelig orienterings- og tydningspraksis: "Aus dem es sich ableitet, auf den sich sein Vorwissen mit stütz, mit dessen Hilfe es sich absichert und der zugleich als Kontext, Bedeutungshorizont und Rahmen sprachlicher Äusserungen fungiert." (Soeffner 1984 II s. 48). I og med tekstliggørelsen trækkes de repræsenterede handlinger ud af deres oprindelige handlingssammenhæng og deres historisk konkrete meningsrammer.

Betydningen af dette kan præciseres ud fra diskursens/sproghandlingens karakteristika, som de formuleres i Speech Act teorien. Searle skelner mellem:

- *Ytringsakten*, dvs. selve ytringen.
- *Den lokutionære akt*, dvs. den akt at udsige og henvise til noget. Sætningens lokutionære del fastlægger indholdet, hvorom der kommunikeres (talehandlingens propositionelle mening).
- *Den illokutionære akt*, dvs. det man gør, idet man udsiger noget: F.eks. påstår, anmoder, beordrer, undskylder, kritiserer, billiger, mv. Sætningens illukutionære del fastlægger den interpersonelle relation.
- *Den perlokutionære akt*, dvs. den effekt sproghandlingen har hos lytteren: Bliver overbevist, bange, glad, inspireret etc. (jf. Searle 1970 s. 24 f).

Ricoeur giver følgende eksempel til illustration af forskelle mellem planerne: "Når jeg f.eks. beder nogen om at lukke døren, så er 'luk døren' den lokutionære akt. Men når jeg siger det med en ordres kraft og ikke med anmodningens kraft, er det den illokutionære akt. Endelig kan jeg fremkalde visse virkninger, f.eks. frygt ved at give en ordre. De gør min diskurs til en stimulus, der fremkalder visse respons. Dette er den perlokutionære akt." (Ricoeur 1991 s. 224).

Problemet med at fæstne diskursen/sproghandlingen som tekst er ifølge Ricoeur ikke stort på det lokutionære plan: "Den lokutionære akt giver sig selv ydre form i sætningen. Denne kan identificeres og gen-identificeres som værende samme sætning. En sætning bliver til et ud-sagn (Aus-sage) og bliver meddelt til andre som værende den og den sætning med den og den mening." (Ricoeur 1991 s. 224)⁶⁶ Den illokutionære akt kan få ydre form ved hjælp af grammatiske paradigmer (indikativ, imperativ, konjunktiv og andre måder at udtrykke den illokutionære kraft på). Men den er "Mindre fuldstændigt indskrevet i grammatikken end den propositionelle mening." (Ricoeur 1991 s. 225). Baggrunden er bla., at den ofte bæres på ikke sproglige symboler, som er vanskelige at fæstne, f.eks. mimik, håndbevægelser, betoning, intonation, m.m. Den perlokutionære akt, er den akt, som især karakteriserer det talte sprog. Samtidig er det en akt, som vanskeligt kan gøres til tekst: "Den perlokutionære handling er (...) det mindst diskursagtige ved diskursen. Den er diskursen som stimulus." (Ricoeur 1991 s. 225). Samtalens perlokutionære plan afsløres indirekte, formidlet over det aftryk tekstens giver af samtalepartnernes gensidige reaktioner

Tekstliggørelsen medfører en *indsnævring af betydningshorisonten* i forhold til den autentiske situation. Indsnævringen opstår, fordi man udelukkende kan koncentrere sig om det fikserede og tilgængelige materiale. Soeffner skriver, at teksttolkningen tolker livet på anden hånd (Soeffner 1984 I s. 53). Samtidig indebærer tekstliggørelsen en *udvidelse af betydningshorisonten*. Da interaktionens 'urscene' er endegyldigt forbi, må tolkningen konstruere hypotetiske kontekster, som kan tilforordnes den foreliggende tekst, enten på grundlag af 'Zusatzinformationen', eller på grundlag af systematisk viden om menneskelig mening og handling som eksisterer qua den videnskabelige diskurs. Herved bliver meningen til påny, men netop som ny, ikke-oprindelig mening.

5.5.2 Sekvensanalyse

Tekstanalysen som *sekvensanalyse* søger ikke interaktionspartnernes intenderede 'autentiske' mening, men indsætter *mulige tolkninger* af de enkelte sekvenser, idet tolkningerne har deres rod i sprogfællesskabet og i den menneskelige evne til at danne hypoteser/producere fantasi. Denne evne opstår ifølge Soeffner, fordi men-

⁶⁶ Men ordene forstås ikke uden videre, de kan have kulturel særbetydning.

nesket har mulighed for at distancere sig fra sine handlinger. Der produceres en tydningsvang, som åbner for flertydighed. Ifølge Soeffner er der overensstemmelse mellem tolkningen af tekster og udarbejdelsen af hypotetiske fremtidsudkast. Begge lever af imaginære hypotetiske meningsforestillinger

Sekvensanalysen bygger på, at tolkeren som medlem af sprogfællesskabet har en *intuitiv viden om den sociale handlings regler*. Derimod er den interne eksempelspecifikke kontekst, som fremstiller den konkrete udformning af reglerne, ikke nødvendigvis kendt. For at rekonstruere den indre kontekst må tolkeren opregne alle mulige kontekster, hvori interaktionen giver mening. Han må forlade sig på sin viden som *kompetent medlem af et kultur- og sprogfællesskab* (jf. Kelle 1992 s. 149 f).

At rekonstruere handlingskontekster betyder:

"Die Konstruktion

- (1) hypothetischer Umwelten.
- (2) hypothetischer Sinnesvorstellungen, aus denen diese Umwelten gespeist werden, und
- (3) hypothetischer Orientierungen, an denen sich die dokumentierten Handlungen ausrichten und durch sie - für jedermann nachvollziehbar - als sinnhaft interpretiert werden können." (Soeffner 1984 II s. 65).

Den hermeneutiske tekstanalyse består i at indsætte hypotetiske omverdener, meningsforestillinger og orienteringer i forhold til teksten: "Aus der *hypothetischen Konstruktion* der objektiv möglichen, sinnvollen Kontexte zu einem Dokument entsteht die *Konstruktion eines objektiv möglichen*, von einer als idealtypisch angenommene Interpretengemeinschaft rational nachvollziehbaren *Bedeutungspotentials* des Textes." (Soeffner 1984 II s. 49).

Analysen er ifølge Soeffner nødt til at følge tekstsekvensernes kronologi. I analysen af tekstrækkefølgen afdækkes interaktionseksemplets individuering, dets mulige handlingsmeninger og dets specifikke meningsfigur. Neuman har formuleret baggrunden for denne fremgangsmåde sådan: "Nur im Sukzessiven Aufbau des inneren Kontextes und der daraus resultierenden Auswahl möglicher Lesarten kommt damit die individuelle Struktur des Falles, seine innere Logik, zum Vorschein." (Neumann 1984 s. 126). Det der kommer til syne er eksemplets særlighed i

forhold til de verdener, der er givet for det ud af de mulige samfundsmæssige rammer. Tolkningen tolker det særlige på baggrund af det mulige: "Die Interpretation rekonstruiert diese 'besondere' Welt des Falles, ihre Aufbauprinzipien und die interaktionsstrukturellen und historischen Gründe ihrer Wahl." (Soeffner 1984 II s. 50).

Der analyseres sekvensanalytisk i forhold til *tekstens reaktionsstruktur*. Analysen opdeles i fire trin:

- 1) Tolkningen af den første sekvens (og herefter de følgende) må ikke inddrage information fra de efterfølgende sekvenser, når den søger at rekonstruere tekstens mulige betydningspotentiale, dvs. de mest meningsfulde kontekster for sekvensens ytringer. Tolkningen bygger på en antagelse om, at sekvensen er en reaktion på tidligere interakter. I tolkningen skal sekvensen begrundes ud fra dem: "Die Eröffnungssequenzen einer Interaktion sind *auch* zu verstehen als Reaktion der Interaktionspartner auf ein im vornherein angenommenes Handlungsziel oder Handlungsergebnis." (Soeffner 1984 I s. 25).
- 2) Betydningspotentialerne i den første sekvens og deres mulige meningsfulde kontekster bliver sammenlignet med de faktiske kontekster for interaktionen. Hvis den faktiske kontekst er indeholdt blandt de mulige, kan man analysere de eksempelspecifikke udelukkelseskriterier for resten. Hvis den faktiske kontekst ikke er indeholdt blandt de potentielle, kan man allerede i det første interakt konstatere en afvigelse fra common-sense normen blandt sprogligt kompetente samfundsmedlemmer. Tolkningsopgaven bliver at søge årsager til afvigelsen. Da intentionaliteten i den autentiske interaktion ikke kan efterspores i teksten, kan man ikke søge efter noget indre i aktørerne, som ikke er udtrykt og repræsenteret. Det uudtalte er tabt for tolkningen. Hvis konteksten ikke er kendt består tolkernes opgave i at konstruere mulige alternative kontekster som meningshorisonter for ytringerne, som kan præciseres eller udelukkes i tekstforløbet.
- 3) De handlingsrammer, der blev indsat af interaktionspartnerne i det første interakt gælder som handlings- og meningshorisont for de følgende interakter, så længe de bekræftes i teksten selv. Soeffner kalder dem *prognoser for det videre tekstforløb* (jf. Soeffner 1984 I s. 27).
- 4) Aktions-/reaktionsforløbet henviser til eksempelspecifikke selektionsmekanismer og interaktionsprocessens eksempelspecifikke betydningskonstitution,

som viser, hvilke af de mulige verdener, som blev nævnt i det første tolkningsskridt, der faktisk er tekstens. Tekstrækkefølgen repræsenterer den eksempelspecifikke betydnings- og handlingsselektion. I tekstforløbet individueres eksemplet i produktionen af den konkret individuelle tekst (jf. Soeffner 1984 I, s. 24 f).

Med opdagelsen af rækkefølge og selektionsmekanismer er sekvensanalysen ved sit mål. De konkrete strukturer og regler i det konkrete miljø og den konkrete handling er belyst på grundlag af de almene regler og strukturer for social handling (jf. Soeffner 1984 I s. 68). Eksemplets specificitet består i: "Der selektiven Konkretisierung einer der objektiv gegebenen Welten aus dem gesellschaftlichen Kosmos der objektiv möglichen." (Soeffner 1984 I s. 25). Ifølge Soeffner producerer den hermeneutiske tekstanalyse resultater i to retninger. Dels i forhold til *det almene og det særlige i tekstens selektion på baggrund af det mulige* (for fantasifulde medlemmer af sprogfællesskabet). Dels i forhold til *en udvidelse af det mulige*. De resultater, der fremkommer på baggrund af analysens to retninger og dialektikken imellem dem, giver samtidig indblik i hverdagsforståelsens præmisser, regler og resultater (jf. - Soeffner 1984 II s. 22).

5.6 Dobbelt hermeneutik

Det fælles formål bag Agars udmøntning af et hermeneutisk handlingsteoretisk paradigme i en etnologisk forskningsmetodik og Soeffners applicering af samme paradigme på tekstanalyse, er at *udlægge aktørperspektivet*.

Med introduktionen af begrebet *dobbelt hermeneutik* påpeger Giddens (Giddens 1982), at socialvidenskabelige handlingsforklaringer ikke kan *begrænses* til at tolke aktørperspektivet. Det er korrekt, at man ikke kan forstå sociale handlinger uden at forstå individernes tolkning af virkeligheden, men lige så korrekt, at individernes tolkning af virkeligheden ikke kan forstås uden at inddrage *samfundsmæssige forklaringer*. Forståelsen af social handling må tage hensyn til, *at aktørerne aldrig er bekendt med alle relevante handlingsbetingelser og -konsekvenser og forene et inde-fra-perspektiv med en bredere forståelse af handlingernes rammebetingelser*. Giddens formulerer det sådan: "I advocate what I call, for want of a more elegant phrase, a 'hermeneutically informed social theory'. This implies integration of hermeneutics within a broader approach to social theory, that acknowledges the basic importan-

ce of the analyses of longterm institutional change, power and conflict - matters which have rarely been confronted within the hermeneutic tradition." (Giddens 1982 s. 5). Dobbeltthermeneutikken udgør herved det metodologiske sidestykke til Giddens bestræbelser på at formulere en teori om samfundsmæssig udvikling, der sigter mod at etablere en dialektisk forståelse af forholdet mellem aktørernes kompetente og bevidste handlinger og de samfundsmæssige strukturers overindividuelle betydning (strukturenteorien).

I lighed med Giddens anfører Habermas, at bindingen til perspektivet i aktørernes tolkning af den undersøgte kultur *udblænder de forhold, som indvirker på den sociokulturelle livsverden ude fra*. Der er tale om *hermeneutisk idealisme* (jf. Habermas 1981 s. 223). Den samfundsmæssige reproduktion fuldføres *ikke autonomt* ud fra samfundsmedlemmernes vilje og bevidsthed. Aktørernes handlinger koordineres ikke kun over forståelsesprocesser, men også over *sammenhænge, som ikke er intenderede*, og som *sjældent opfattes inden for horisonten af hverdagspraksis* (jf. Habermas 1981 s. 225 f).

Koch og Witzel, der arbejder empirisk med biografiske analyser, udtrykker samme grundopfattelse, når de kritiserer koncepter, der rummer en *deterministisk reduktion* af forholdet mellem individ og samfund, dvs. koncepter som enten ser individernes orienteringer og interesser som bestemt af samfundsmæssige styrings- og kontrolmekanismer eller som samfundsmæssigt formet via samfundets socialisationsinstanser, og *idealistiske hermeneutiske* koncepter, der opfatter individerne som bevidste skabere af deres egen sociale verden. De foretrækker mere differentierede koncepter, som betoner: "Den dialektisch-dynamischen Zusammenhang von Eigenleistungen des Subjekts, normative Standards und sozialer Strukturen." (Koch og Witzel 1993 s. 9).

Også Kelle overskrider et fænomenologisk handlingsteoretisk grundlag ved at påpege eksistensen af rammebetingelser, der påvirker aktørernes intentioner, uden at de kender dem 'i den form'. Hos Kelle implicerer dobbeltthermeneutikken en fastholdelse af en central præmis i handlingsteorien: Sociologiske handlingsforklaringer skal kunne 'oversættes', så de bliver forståelige og acceptable for aktørerne inden for rammerne af hverdagssproget og -tænkningen (jf. Kelle 1992 s. 36). Den virkelige *demarkationslinje* i forhold til anden handlingsorienteret forskning

sættes her: Forskningen må ikke tage tilflugt til '*metafysiske konstruktioner*' som latente strukturer, ubevidste hensigter, etc. (jf. Kelle 1992 s. 75 f)⁶⁷.

For at belyse et *kombineret ydre og indre perspektiv* må socialvidenskabelige handlingsforklaringer, ifølge Kelle, omfatte følgende elementer:

- En almen (empirisk indholdsløs) rationalitetsantagelse, som danner det fundamentale grundlag for enhver forståelse af social handling. Rationalitetsantagelsen drejer sig om forholdet mellem de manifesterede handlingsudtryk og de bagvedliggende intentioner.
- En handlingsmaksime som beskriver en alment akcepteret forbindelse mellem handlingsmål og de midler, der kan tages i anvendelse for at nå målene, i en given sociokulturel kontekst (jf. Schutz: aktør med typiske intentioner som anvender typiske midler i typiske situationer). Det er en vigtig pointe hos Kelle, at identifikationen af de begrebslige rammer, en kultur stiller til rådighed til at forklare handlinger, forudsætter empirisk analyse af den faktisk accepterede sammenhæng mellem værdier, mål og praktikker (jf. Kelle 1992 s. 63).
- En forståelse af de konkrete kontekstbetingelser, som danner grundlag for virkeliggørelse af handlingsmaksimet for de enkelte aktører, idet kontekstbetingelserne fastlægger aktørernes tilgang til handlingsressourcer (viden om handlingsmaksimer, rådighed over de påkrævede midler, etc.). Forståelsen af kontekstbetingelserne må ifølge Kelle også omfatte *de handlingsgrunde, der ligger uden for aktørernes kendskab* (jf. Kelle 1992 s. 142).

Målet med dobbelthermeneutikken er både at belyse den ekspliciterbare viden, herunder den viden og de regler, der befinder sig i den naturlige indstilling (det er inkluderet i den 'enkelt-hermeneutiske' opgave), og at belyse de områder, som påvirker aktørernes handlinger, men som kun kan tilegnes i deres fulde betydning, ved at få tilført viden 'ude fra'.

⁶⁷ I modsætning til Kelle accepterer Giddens ikke demarkationslinien til det 'metafysiske'. Han anerkender f.eks., at handlinger kan være styret af ubevidste intentioner: "Among the unacknowledged conditions of action, there should be included unconscious sources of conduct." (Giddens 1982 s. 19). Han udvikler ikke de metodologiske konsekvenser (se kapitel 6 om dybdehermeneutik).

5.7 Opsummering og diskussion

5.7.1 Diskussion af livsverdensbegrebet

Handlingsteorien hos Schutz og Luckmann viser, at der eksisterer *kollektive regler og mekanismer*, som gør, at aktørerne jævnt hen forstår hinanden. Forståelse i hverdagen foregår normalt gennem rutinerede processer. I den '*relativt naturlige indstilling*' (jf. Schutz), foregår forståelsesprocessen under bevidsthedstærsklen. Modpartens ytringer tolkes inden for rammerne af et vidensforråd og et relevanssystem, som udtrykker socialiseringen til en fælles *livsverden*. Jo mere omfattende området for livsverden er, desto mere implicit vil forståelsen som hovedregel være.

Habermas har analyseret livsverden og den relativt naturlige indstilling i kommunikationsteoretiske termer: Den *kommunikative handling* bygger på accept af nogle fælles grundlæggende gyldighedsfordringer. Når gyldighedsfordringerne antastes, kan der ske et skift i kommunikationsmodi fra kommunikativ handling til *diskurs* (jf. kapitel 5.3.6). I hverdagen problematiseres gyldighedsfordringerne kun, når forståelsen svigter ift. fælles praktiske gøremål. Den relativt naturlige indstilling aflaster individet, der frisættes et overskud til refleksion af nye problemstillinger. I den forstand er den naturlige indstilling *en civilisationsbetingelse i samme grad som innovation og refleksion*: De fungerer ikke adskilt.

Habermas har angrebet Schutz' fremstilling af livsverdensbegrebet for at være *kognitivistisk* og '*kulturalistisk*'. Livsverden konstitueres ikke kun af forståelsesprocesser. Gennem interaktionen skaber aktørerne også et *normativt tilhør* til en social gruppe, der gør dem i stand til umiddelbart at handle i overensstemmelse med fællesskabets '*uskrevne regler*', og de danner deres *sociale identitet* (jf. Habermas 1981 s. 211). Alle tre dimensioner er nødvendige for samfundets reproduktion: Livsverdens kulturelle reproduktion sikrer *traditionens kontinuitet og bevarelse*, den sociale integration i livsverden sikrer, at *handlingskoordineringen formidles over legitime regulerede interpersonelle relationer*, og skabelsen af social identitet tjener bla. til at opretholde *intersubjektivitet i forhold til fælles definerede handlingssituationer* (jf. Habermas 1981 s. 213). Det implicerer bla., at videnskabelig udforskning af livsverden ikke kan begrænses til at studere regler for livsverdens kulturelle reproduktion.

Det kan endvidere *kritiseres*, at Schutz definition af livsverdenbegrebet ikke eksplicit inddrager *kropssprogets rutineviden* og de praktiske kompetencer, Schön har karakteriseret som '*viden-i-praksis*' (jf. Schön 1987), dvs. typer af kompetence, der manifesteres i og gennem genstandsrettet praksis, uden at personen umiddelbart kan gøre rede for deres anvendelse.

5.7.2 Dobbелthermeneutik, Grounded Theory og grundlaget for undervisningsanalyserne

Den fænomenologisk orienterede handlingsteori kan ligeledes kritiseres for, at lægge *en-sidig vægt på aktørperspektivet*. Dobbелthermeneutikken søger at tage højde for denne kritik ved at analysere de *rammebetingelser, som påvirker intentioner og handlingskonsekvenser, uden at de er aktørerne bekendt*. Dobbелthermeneutikkens grundlag kan formuleres sådan: Man kan ikke forstå sociale handlinger uden at forstå aktørernes intentioner, men sociale handlinger kan heller ikke forstås ud fra aktørernes intentioner alene.

Hermed bryder dobbелthermeneutikken med princippet om, at forståelse udelukkende kan baseres på aktørernes indre perspektiv. Der arbejdes med et *kombineret indre og ydre perspektiv*, idet målet både er at belyse *den ekspliciterbare viden*, herunder den viden og de regler, der befinder sig i den naturlige indstilling, og at belyse *de områder, som påvirker aktørernes handlinger, men som kun kan tilegnes i deres fulde betydning ved at få viden tilført 'ude fra'*. Dobbелthermeneutikken gør det ligeledes muligt at inddrage betydningen af *forståelsens emotionelle aspekter* uden at bryde demarkationslinien til det metafysiske ved at anerkende, at forståelsesskemaer har specifikke *emotionelle funktioner* (jf. Poulsen 1980 s. 82).

Grounded Theory deler dobbелthermeneutikkens handlingsteoretiske forudsætninger. Sigtet i dobbелthermeneutikken (og Grounded Theory) er at afdække *regler for handlinger* (incl. sproghandlinger). Kelle giver følgende eksempel som karakteriserer en regel: "*Under conditions that a woman perceives her pregnancy to be of a lower risk and on course and she is highly motivated to have a healthy baby, then she will use a form of joint management that can be described as Adjunctive management. If adjunctive management is successfull, then the woman will deliver healthy babies.*" (Kelle 1992 s. 295 cit. Strauss og Corbin). Eksemplet viser, hvordan

dimensioner, der er udledt af handlingsteorien, inddrages i konstruktionen af en specifik regel.

Forståelse af en handlingsregel fører ikke til, at man kan *prognostisere handling*. Kelle fremhæver, at der *ikke eksisterer en naturlovslignende sammenhæng mellem intentioner og handlinger*. "Aus der Tatsache, dass sich für ein bestimmtes Handeln Gründe anführen lassen, kann nicht logisch deduziert werden, dass derjenige, der diese Gründe besitzt (d.h. eine Absicht verfolgt und die Mittel kennt, mit denen er diese Absicht verwirklichen kann) notwendigerweise diejenige Handlung ausführt." (Kelle 1992 s. 59). Giddens understreger *handlingsforklaringernes historiske karakter*, og påpeger, at *socialvidenskabelige analyser i sig selv kan ændre grundlaget for handlingerne*: "Laws in the social sciences are intrinsically 'historical' in character: they hold only given specific conditions of 'boundedness' of knowledgeably reproduced systems of social interaction. The causal relations involved in laws refer to conjunctions of intended and unintended consequences of reproduced action, these conjunctions can be altered by the dialogical application of social analysis itself." (Giddens 1982 s. 13)⁶⁸. Dobbeltthermeneutikken og herunder Grounded Theory analyserer konkrete sociale regler, hvis gyldighed er indskrænket til bestemte kulturelle, sociale og historiske kontekster. Man kan kun formulere *probalistiske og historisk specifikke handlingsforklaringer*.

Undervisningsanalyserne har i lighed med dobbeltthermeneutikken bygget på en kombineret afdækning af aktørsynsvinklen og tolkninger af rammebetingelserne for aktørernes handlinger. Aktørperspektivet blev bl.a. undersøgt gennem interviews (arbejds miljøstudiekredsen) og analyser af observationsreferater. Rammebetingelserne blev belyst ved at inddrage supplerende tolkningsforudsætninger, herunder teoretisk og historisk viden om samtundets, fagbevægelsens og arbejdsmiljøorganisationen udviklingsbetingelser og udvikling, statistiske oplysninger, viden om regelgrundlaget bag aktørernes daglige virke, mv.

I undervisningsanalysen var målet ikke at belyse handlingsregler men at analysere *modsatrettede dynamikker i erfaringen* ud fra indholdet i konkrete undervisningsforløb, og at undersøge hvilke *modsætninger i hverdagslivet*, de evt. kunne hænge sammen med. Resultatet var ikke et netværk af regler, hvor den mest omfattende regel kunne udtrykkes i en hovedkategori, men et *hierarki af modsatrettede dynamikker*,

⁶⁸ Men det kræver et nøje studium at afdække, hvad der sker med *indholdet*, når videnskabelige begreber indoptages i hverdags sproget. Hvad er f.eks. forholdet mellem den videnskabelige betydning af begrebet fortrængning og begrebets anvendelse i hverdags sproget?

dvs. at kræfter i et system med karakter af et modsætningdiagram, hvor modsætningerne stod i indbyrdes forbindelse. Der var ikke tale om probalistiske handlingsforklaringer af typen: Mennesker som er underlagt givne regler og skal forsvare givne interesser, og som tolker situationer på bestemte måder og har bestemte motiver, vil sandsynligvis handle efter bestemte strategier. Der var snarere tale om *tolkninger*. Mennesker med forskellig biografisk baggrund er underlagt modsætningsfyldte regler og skal varetage modsætningsfyldte interesser. I sammenhæng med de modsætninger, der produceres livshistorisk og tolkes biografisk har det betydning for, hvilke dynamikker og kræfter, der påvirker deres tolkning af givne situationer i bestemte retninger. Sigtet med analysen var på samme tid at producere *indsigt i grundlaget for aktørernes tolkning af deres handlemuligheder* og at skabe *indblik i potentialerne for læreprocesser*. Forskellen mellem undervisningsanalyserne og Grounded Theory er bla. markeret i forskellen mellem de anvendte søgemodeller.

Det dobbelthermeneutiske udgangspunkt kan lede til metodologiske kortslutninger, der *reserverer* kvalitative metoder til at belyse aktørperspektivet og kvantitative analysemetoder til at belyse samfundsstrukturelle forhold. Det er f.eks. almindeligt i den tyske debat⁶⁹ *Men strukturelle forhold kan ikke modstilles aktørperspektivet abstrakt*. Aktørperspektivet indeholder altid en bevidsthed om samfundsstrukturelle forhold. I undervisningsanalyserne har vi benyttet kvalitative forskningsmetoder til at opdage *strukturelle forhold, som deltagerne havde kendskab til men ikke vi*, og til at skaffe *viden om strukturelle forhold, som deltagerne ikke var bevidste om*. I sidstnævnte tilfælde var kardinalspørgsmålet: Hvordan kan analyser på baggrund af aktørernes bevidsthed overskride aktørperspektivet? Besvarelsen af spørgsmålet hænger sammen med, at forskerne tilegner sig en mængde viden, som aktørerne besidder i forvejen, men at forskerne har en anden forforståelse end aktørerne, som bevirker, at de kan bearbejde deltagerne individuelle og fælles viden efter nogle andre logikker end deltagerne selv. Omvendt er det også muligt at *belyse elementer i aktørperspektivet ved at benytte kvantitative metoder*. Det er f.eks. tilfældet i 'holdningsanalyser'.

5.7.3 Diskussion af Agars etnologiske og Soeffners tekstanalytiske udmøntning af et hermeneutisk handlingsteoretisk grundlag

⁶⁹ Jf. samtale med Udo Kelle d. 18.11.1994 i forbindelse med deltagelse i et forskningsseminar om metodologiske problemstillinger arrangeret af Sonderforschungsbereich 186 ved universitetet i Bremen.

Ifølge Gadamer beskriver hermeneutikken forståelsens *universelle virkemåde*: Forståelse forudsætter forforståelse, forståelsesprocessen indeholder en sammensmeltning af horisonter, forståelsen af del og helhed udvikler sig i en dialektisk spiralbevægelse, osv. Det hermeneutiske paradigme bygger bla. på følgende videnskabsteoretiske præmisser:

- Videnskaben må grundlæggende benytte sig af *samme forståelsesredskaber som tolkningen i hverdagen*. Forskellen består i videnskabens systematiske refleksion og eksplicitering af sit erkendelsesgrundlag. Udgangspunktet er kritisk og selvkritisk.
- Forskningen har *ikke adgang til den unikke anden*. Forståelsesprocessen kan opfattes som en sammensmeltning af horisonter (Gadamer), men implicerer ikke, som metaforen kunne antyde, at to adskilte entiteter ophæves i et fælles tredje. Der sker en tilnærmelse mellem to adskilte entiteter, der formidles gennem hinanden. Det betyder, at forskerens erkendelse altid er typificeret. Handlingsforskningens mål bliver at studere *forskellige grader af generaliseret adfærd*.
- *Forforståelsen er udelelig*. Man kan ikke skelne mellem hverdagsforståelse og videnskabelig forståelse som adskilte dimensioner af forskerens forforståelse.

De to første præmisser danner grundlag for de metodologiske udmøntninger af et hermeneutisk handlingsteoretisk paradigme i henholdsvis etnologi og sekvensanalyse, der er præsenteret i kapitlet. Den tredje præmis fraviges i varierende grad.

Hos Agar indgår forskerens teoretiske forståelse i den samlede forståelsesbaggrund og medbestemmer de brud, der opstår mellem forskerens kultur og kulturen blandt de aktører, der udforskes. Men *den teoretiske forforståelse indsættes ikke bevidst kontrolleret*, og det er derfor i en vis forstand tilfældigt, hvilke brud der opstår. Rekonstruktionen af bruddet og konstruktionen af sammenhæng mellem den udforskede kultur og forskerens egen kultur indeholder derimod en refleksion af forskelle og ligheder, der også indeholder *overvejelser vedr. de teoretiske sider af forskerens forforståelse* (Agar skriver f.eks., at han har en sprogvidenskabelig bias). Der

er tale om en samtidig *bevidsthed om og seen bort fra* forskerens teoretiske forudsætninger⁷⁰.

I sekvensanalysen er udgangspunktet *forskerholdets samlede kompetence som medlemmer af sprogfællesskabet*, ikke et teoretisk udgangspunkt. I analysens første trin ses endvidere bort fra tolkningsfællesskabets kontekstviden, idet målet er at frigøre 'forståelsesfantasien' til at producere flest mulige hypotetiske forståelsesudkast og hypotetiske kontekster. Sekvensanalysen tager udgangspunkt i det arsenal af mulige tolkninger tolkningsfællesskabet er i stand til at frembringe og producerer en bortselektion af tolkninger, der som resultat lader den eller de mulige tolkninger stå tilbage, som efterhånden viser sig at være i overensstemmelse med forskerholdets tolkning af den samlede tekst. De mulige tolkninger testes i en fortløbende falsifikationsproces. Fremgangsmåden kan anskues som en bestræbelse på at være ikke-selektiv, på at bevare et alsidigt tekstbillede ved at træffe foranstaltninger som modvirker forskernes producerede blinde pletter og forforståelsens perspektivselektion, men den ser bort fra, at *forskernes teoretiske forudsætninger og kontekstviden uundgåeligt vil påvirke perspektivet*.

Kock og Witzel har beskrevet forestillinger om, at man kan gå til datamaterialet med en teoretisk rensset forforståelse og først indsætte teorien i den efterfølgende tolkningsproces som den kvalitative forsknings '*Dr. Jekyll og Mr. Hyde-syndrom*' (jf. Koch og Witzel 1992 s. 8). Agars metodologiske overvejelser i relation til etnologien har en rem af huden. I det omfang sekvensanalysen ikke anerkender, at *tolkningen* påvirkes af teoretiske forudsætninger, er det tvivlsomt, om man overhovedet kan tale om videnskab (jf. kapitel 4.3).

Problematiseringen af Agars overvejelser og Soeffners fremstilling af sekvensanalysen, udtrykker ikke en fuldstændig afvisning. Jeg skal afslutte kapitlet med at give nogle *eksempler på styrkesider ved sekvensanalyse og etnologi*, der kan finde anvendelse som grundlag for refleksion og fortsat udvikling af undervisningsanalyser.

Sekvensanalyse.

⁷⁰ Agar anerkender dog, at det nogle gange kan være nødvendigt, f.eks. i rekvireret forskning, at arbejde med det han kalder 'determined breakdowns'. Han kritiserer fremgangsmåden ud fra samme type argumenter, som tidligere i afhandlingen er rettet mod hypotetisk deduktive fremgangsmåder (Jf. Kapitel 4.3.1).

Sekvensanalysen har nogle styrkesider ift. kodningsproceduren i Grounded Theory, når det drejer sig om at analysere undervisningsforløb.

Man kan spørge om kodningsproceduren betød, at vi splittede analysegenstanden ad, inden vi analyserede den? Benyttede vi stumper af de interviewedes og undervisningsdeltagernes bevidsthed til at sammensætte et billede, der passede til vores forforståelse? Volmerg mener, at der er stor risiko for, at ytringernes meningssammenhæng går tabt ved dannelse af kategorier "Jede Form der Kategorienbildung reduziert das Material, indem es von den konkreten Sinnbezügen der den Kategorien zugeordneten Inhalte abstrahiert. Ein solches subsumierendes vorgehen ist aber besonders fragwürdig für einen Forschungsansatz, der diese konkreten Sinnbezüge zum Gegenstand der Untersuchung macht. Weil der Erlebniszusammenhang, in dem eine aussendung steht - ihr sprachlicher Kontext - Gefahr läuft, durch die Maschen der Kategorienbildung zu fallen, muss ein systematisierendes Vorgehen darauf achten, seinen Untersuchungsgegenstand im Verfahren nicht zu verliern." (Volmerg, mfl. 1986 s. 271). Vi tolkede indgående de tekststeder, der dannede grundlag for kodningen, tør vi kategoriserede dem som udtryk for en søgemodel, men risikoen for, at *meningssammenhængen går tabt*, er formodentlig mindre ved en sekvensanalytisk fremgangsmåde, der loyalt følger tekstens betydningsproduktion. Proceduren i sekvensanalysen giver også bedre mulighed for at *kontrollere fremmedforståelsen*.

Sekvensanalysen kan desuden have nogle styrkesider ift. at tolke *bestemte sider af forskningsgenstanden*. Ud fra undervisningsanalysens formål blev der foretaget et valg af *indholdsanalyse*. Undervisningsanalyser i form af klasserumsanalyser har ofte fokuseret på mekanismer, regler, mv i interaktionen uden at belyse sammenhængen med det indhold, der interageres om. I afgrænsningen her fra gik undervisningsanalysen muligvis for langt. Oplevelser af interaktionen i felten indgik som tolkningsforudsætning i forbindelse med søgningen efter kategorier og det sproglige interaktionstorløb var repræsenteret i teksten, men i kodningen *trak vi kategorierne ud af deres interaktionelle sammenhæng*. Det kunne påvises, hvordan ydre strukturer og processer påvirkede undervisningens indhold, men der blev etableret en *adskillelse mellem form og indhold*, som i nogen grad *modvirkede en dyberegående empirisk indsigt i samspillet*. En sekvensanalyse, der inddrog kompleksiteten i vekselvirkningsforholdet mellem form og indhold, kunne evt. udvide forståelsen af de dynamikker og kræfter, der virker i undervisningen.

Det er bla. vigtigt, fordi undervisningsforløb i større eller mindre udstrækning betegner processer, hvor en gruppe konstitueres. Konstitutionsprocessen bygger i

et vist omfang på en delt livsverden, som forudsætter, at bestemte gyldighedsfordringer (Habermas) tages for givet, men der er i højere grad end i hverdagen tale om et åbent felt, hvor der sker en problematisering af, *hvilke regler der skal gælde for sprogbrug, hvad der kan gælde som 'sandhed', hvilke normer der er acceptable for den sociale interaktion samt, hvordan den enkeltes identitet kan realiseres i den sociale sammenhæng?* Spørgsmålet om hvilke gyldighedsfordringer, der afhandles hvordan, karakteriserer *kultursammenstødet* i undervisningen. Analyser her af kan både sige noget om de deltagendes kulturelle forudsætninger (incl. undervisernes) og om undervisningssituationen som særlig ramme om deres læreprocesser

Etnologisk feltforskning.

Udarbejdelsen af observationsreferater indebærer en *dobbelt filtrering* af interaktionens symbolske udtryksformer. Når *den sproglige interaktion trækkes ud af livsformen*, når den *fæstnes som tekst*, sker der noget afgørende. Adgangen til aktørernes intentioner, som i forvejen har et typificeret indhold, kompliceres yderligere. Ytringens lokutionære plan forstås ikke uden videre, ord kan have kulturel særbetydning, dele af det illokutionære plan, som ikke betjener sig af sproglige symboler, bliver vanskeligt tilgængelige, og samtaleens perlokutionære plan afsløres kun indirekte, formidlet over det aftryk teksten giver af samtalepartnernes gensidige reaktioner. I *nedskrivningen* opstår en selektion og perspektivisk tolkning af det sagte (jf. kapitel 4.2).

I forhold til tolkning af den symbolske interaktion i undervisningssituationer bevirker filtrene, at referatet af det *sagte* ikke kan fastholde kompleksiteten i det, *der er udtrykt*. Koch og Witzel anbefaler at *kontrastere flere tolkningsperspektiver*. Det første perspektiv er tolkningen i nedskrivningen⁷¹. Det sidste er sekvensanalysen i et tolkningsfællesskab. Som formidlende led arbejder Koch og Witzel med '*indtryksnotater*', der indeholder en summarisk tolkning af interviewet umiddelbart efter, at det er afsluttet. Indtryksnotater rummer også tolkninger, der retter sig mod *ikke sproglige udtryksformer, samtale-atmostære, mv* (jf. Koch og Witzel 1992 s. 20).

⁷¹ I interviewanalyser optages interviewet på band, hvorefter det kan afskrives ordret og tilføjes en række markører for pauser, intonation, mv. Observationsreferater indeholder en betydeligt mere grovmasket tekstliggørelse, hvorved perspektivselektionen kan blive større.

Undervisningsanalyserne har belyst dynamikker, der påvirkes af deltagernes relation til læreindholdene i hverdagen. Det er påpeget som et problem, at undervisningsanalyserne i for ringe udstrækning har belyst betydningen af den interaktionelle dynamik i undervisningssituationen. Man kan yderligere påpege det som et problem, at undervisningsanalyserne ikke har belyst, hvordan undervisningen henter en del af sin dynamik i den interaktion mellem deltagerne, *der foregår uden for selve undervisningen*. Det er især tydeligt i internatforløb, hvor deltagerne også tilbringer 'fritiden' sammen.

Denne del af interaktionen kan vanskeligt fastholdes via observationsreferater. Det uformelle samvær er betydeligt mere *påvirkeligt* af observation end formaliserede undervisningsforløb, deltagerne ville formodentlig opfatte en tæt observation som *indgreb* i deres privatsfære, og det ville være vanskeligt at *legitimere* observationen i forhold til formålet: At evaluere undervisning. I disse situationer kan det være mere hensigtsmæssigt at benytte en etnologisk arbejdsform, der er baseret på forskerpersonen som registreringsinstrument (brud mellem kulturen i feltet og forskerens kultur) og at fastholde registreringerne i form af feltnotater. Men der er nogle vigtige *etiske hensyn* at tage, i forhold til *hvad man skriver* og *anonymitetshensyn*. Det må endvidere overvejes, om man vil acceptere den grad af tilfældighed, der ligger i de *spontane brud*, som Agar anbefaler, eller om man i højere grad vil arbejde med *styrede brud* ud fra sensibiliserende koncepter som i Grounded Theory

Vi har begrænsede erfaringer med den etnologiske arbejdsform, men i planlægningen af STI uddannelsen oparbejdede vi nogle forventninger, som hurtigt blev *brudt* ved mødet med deltagerne. Det var især forhold vedr. mande- og fagtreningsskulturen, f.eks. et udtalt 'terrænpisseri', magtkampe og rivaliseringer, særlige gruppesammenholdsmekanismer, moral-, æres- og solidaritetsbegreber, konfliktløsningsberedskaber, mv. Nogle forhold har vi analyseret (jf. Andersen og Sommer 1994 s. 113 f), andre ville vi gerne have haft lejlighed til at belyse nærmere. Herved kunne vi formodentlig bedre have forklaret, hvad der er på spil i sammenstødet mellem deltagerne (mandekultur, lejrkultur, mv.) underviserne (SID, RUC) og uddannelsens institutionelle indlejring (styring, magt, mv.).

Mange brud blev aldrig fastholdt. De blev efterhånden *løst* gennem ikke bevidste læreprocesser blandt forskerne. Deltagernes bevidsthed og væremåde i og uden for undervisningen blev i stigende grad opfattet som naturlig. Det stemmer overens med Agars påpegning af, at bruddene og løsningerne forsvinder, efterhånden som feltforskningen skrider frem. Det man oplever som brud i starten er noget andet, end det man oplever som brud ved afslutningen af feltforskningen. Han fremhæ-

ver, at den videnskabelig forståelse må *fastholde bruddene og de spontane løsningsprocesser*, dvs. sammenstøddene mellem forforståelse og forståelsesgenstand og de ændringer i forståelsen, der opstår ud fra mødet. Det vanskelige spørgsmål bliver: *Hvilke trin i læreprocessen skal belyses* - det første trin, hvor alt fremstår nyt og anderledes, eller de senere trin, hvor iagttagelser af helt andre problemstillinger giver anledning til brud? Agar anbefaler at arbejde med *feltnoter*, der kan indgå som grundlag for en løbende refleksionsproces. Nogle brud viser sig at være uinteressante efterhånden som tiden går, andre får vedvarende betydning og kan danne grundlag for udvikling af mere omfattende forståelsesmodeller.

Dybdehermeneutik

6.1 Grænser for hermeneutisk forståelse

Hos Gadamer sætter den hermeneutiske forståelse grænserne for menneskelig forståelse overhovedet, og da hermeneutisk forståelse er sproglig sættes grænserne af sprogfællesskabet. Sprogfællesskabet indeholder flere forståelsesniveauer. Umiddelbart kan man kun forstå meningsindholdene i det fællesskab, der konstitueres ved et konkret fælles sprogsystem, men det er principielt muligt at fastslå, hvilke supplerende informationer man har behov for, hvis forståelsen svigter på grund af kulturelle, tidsmæssige eller sociale barrierer. Ved at benytte vort almene kendskab til sprogets opbygning og virkemåde kan vi afgøre, hvilken viden vi mangler for at kunne oversætte fremmede symboler til vores egne. Herved bliver det principielt muligt at forstå al symboliseret praksis ved hjælp af indsocialiseret kompetence som sprogbruger i et naturligt sprogfællesskab. At sprogkompetencen sætter grænserne for menneskelig forståelse implicerer som nævnt videre, at videnskabelig forståelse blot udgør en mere systematisk og ekspliciteret hermeneutisk fremgangsmåde end forståelse i hverdagen.

Gadamers opfattelse antægtes af *dybdehermeneutikken*. I dybdehermeneutikken hævdes eksistensen af styrende lag bag aktørernes intentioner, og kræfter der påvirker konsekvenserne af deres handlinger, som de ikke kan få kendskab til gennem anvendelse af deres 'naturlige' sproglige kompetence. Hermeneutikkens grundlag undermineres: "When it appears that patterns of systematically distorted communication are also in evidence in 'normal', let us call it pathologically unobtrusive, speech." (Bleicher 1980 s. 191).

Kommunikationens skjulte lag kan kun erkendes ved anvendelse af teori. Teorien har en dobbelt funktion:

- Den gør det muligt at opfatte et empirisk fænomen som udtryk for bagvedliggende dynamikker og kræfter.
- Den gør det muligt at tolke fænomenet inden for en sammenhængende teoretisk analyseramme.

Det er kendetegnende for dybdehermeneutikken, at teorien ikke kan falsificeres empirisk. Det gør det principielt vanskeligt at benytte den som tolkningsgrundlag.

Dybdehermeneutikken omfatter psykoanalyse og ideologikritik.

Ideologikritikken fokuserer på, hvordan den indbyrdes forståelse meddefineres af *upersonlig ikke gennemskuelig magt*. Den analyserer modsætninger og lovmæssigheder, som mennesker ikke kan blive bevidst om ud fra deres erfaring: "*Nicht bewusst heisst hier ausserhalb des Bewusstseins liegend und für dieses nicht erfahrbar und erlebbar ohne die Krücke der theoretischen Konstruktion.*" (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 117). Grundlaget for den ikke gennemskuelige magt er, at samfundsmæssiggørelsen og dermed individernes sociale integration koordineres over værdiloven. Værdiloven har ikke karakter af en naturlov, men får ifølge Marx samfundsmæssig lov-karakter, fordi den danner basis for 'nødvendig falsk bevidsthed'. Det bevirker, at de samfundsmæssige forhold, som individerne selv skaber, træder over for dem som *tilsyneladende upåvirkelige forudsætninger for deres handlinger*. Det tilsyneladende frie og lige varebytte maskerer værdiproduktionens egentlige kilde og tilegnelsen af merværdi. Selv hvis man forestillede sig alle samfundsmedlemmer forenet i samme person, ville kæmpesubjektet ikke være i stand til at opnå fuld indsigt i grundlaget for erfaringsproduktionen.

Psykoanalysen viser, at forståelsen foregår i et medium, som rummer en dobbelthed af fælles symboler og private symboler, der ikke kan gennemskues som private, uden anvendelse af dybdehermeneutisk tolkning. Baggrunden er, at det medie, der skal formidle forståelsen, er partielt ødelagt: "Incomprehensibility is here the result of a defective organisation of speech itself." (Bleicher 1980 s. 191).

Dybdehermeneutikken indebærer, at enhver konsensus i princippet kan mistænkes for at være resultat af pseudokommunikation, enten fordi det samfundsmæssige grundlag for handlingerne principielt ikke kan erkendes ud fra erfaring, eller fordi

det medie, der erfares i, bidrager til at skabe fordrejning. Hermed anfægtes handlingsteoriens axiom: At aktørerne principielt kan eller vil kunne erfare baggrunden for deres intentioner og konsekvenserne af deres handlinger⁷².

Apel og Habermas omtaler forklaringstypen i psykoanalyse og ideologikritik som *quasi-naturalistisk*. Med ordet 'quasi' understreges, at der er tale om kausale årsags-sammenhænge, som kun fungerer kausalt i det omfang, de ikke er erkendt. I samme øjeblik de erkendes, får individet principielt mulighed for at forstå egne opfattelser og handlinger i et nyt lys og dermed mulighed for at handle anderledes. Man kan sige, at målet med dybdehermeneutikken er at sætte *quasi-lovmæssigheder ud af kraft*.

Sammenhængen mellem hermeneutisk og quasi-naturalistisk forklaring kan karakteriseres sådan:

- Den quasi-naturalistiske forklaring sætter ind, når den hermeneutiske forståelse ikke lykkes.
- Den quasi-naturalistiske forklaring er underlagt den hermeneutiske interesse, målet er at genoprette den hermeneutiske forståelse.
- Den quasi-naturalistiske forklaring forudsætter hermeneutisk forståelse.
- Den quasi-naturalistiske forklaring må føres tilbage i sprogfællesskabets hermeneutiske forståelsesmåde og i handlingsfællesskabet for at få virkning (jf. Radnitzky 1970 s. 41 ff).⁷³

Apel og Habermas opfatter *psykoanalysen* som i mange henseender *paradigmatisk* for den *dybdehermeneutiske forståelse*. I det følgende koncentrerer fremstillingen om at

⁷² I et svar til Habermas stiller Gadamer sig uforstående over for, hvordan det er muligt at påstå at en sproglig forklaring kan overskride sproget som transcendentel meningshorizont: "Understanding and communication 'are modes of social co-existence which, in the last formalization, is a community of dialogue. Nothing is exempt from this community, no experience of any kind. Neither the specialization of modern science (...) nor material labour (...) nor political institutions of domination and administration (...) exist outside the universal medium of practical Reason (and un-Reason)." (Bleicher 1980 s. 157).

⁷³ I *psykoanalysen* lykkes processen, hvis patienten bliver i stand til at *gennemleve* (ikke blot forstå) en psykisk grundkonflikt. I *ideologikritikken*, når de mekanismer i samfundet, der forhindrer erkendelsen, afskaffes. *Kritisk socialpsykologi* kæder de to ændringsprocesser sammen, som forudsætning for indre og samfundsmæssig frigørelse.

belyse dybdehermeneutikkens grundlag og dens udmøntning inden for henholdsvis *psykoanalyse* og *kritisk socialpsykologi*.

De *grundlæggende tolkningspræmisser* behandles i første omgang ud fra Lorenzers sprogteoretiske reformulering af psykoanalysens tolkningsgenstand og metode. Dybdehermeneutikkens *anvendelse i kvalitativ socialforskning* belyses ud fra Leithäuser og Volmergs forsøg på at forene elementer af handlingsteori, socialpsykologi og marxistisk samfundsteori og at applicere dybdehermeneutisk tolkningsmetode på tekster, der repræsenterer sprogliggjorte interaktionsforløb. Kapitlet redegør for Leithäuser og Volmergs overvejelser vedrørende dataindsamling og deres videreudvikling af sekvensanalysen til en *dybdehermeneutisk teksttolkningsmodel*, som kan udfoldes i vertikale og horisontale dimensioner. Herefter inddrages Regina Becker-Schmidts teoretiske og empiriske arbejde, hvor hun analyserer former for *psykisk ambivalens*, der produceres i kvinders forhold til arbejdet. Becker-Schmidts teoretiske arbejde supplerer Leithäusers og Volmergs overvejelser ved at inddrage affektive modsætninger i erfaringen og modsigelsesfuld motivation. Fremgangsmåden i dybdehermeneutikken illustreres ud fra en analyse af et interview med nogle fagforeningsfolk, som også belyser ambivalensbegrebet konkret empirisk (Negt, mfl. 1988). Kapitlet afsluttes med en kritisk opsummering af indholdet og med en refleksion af mulighederne for at inddrage dybdehermeneutik i forhold til analyser af undervisningsforløb.

6.2 Psykoanalyse og dybdehermeneutik

Det er den psykoanalytisk inspirerede dybdehermeneutiks ambition og formål at overskride den demarkationslinie, som sættes i handlingsteorien, mellem det der principielt kan gøres bevidst, og det individet har fortrængt. Med Lorenzers ord: "Målet for efterforskningen ligger uden for sproget: de livspraktisk virksomme, desymboliserede interaktionsformer, der er udelukket af den reflekterbare livshistorie, men som alligevel bestemmer livshistorien." (Lorenzer 1975 s. 40). Dybdehermeneutikken arbejder med kategorien *det ubevidste*. Det adskiller den fra alle andre former for hermeneutik. Som specifik psykoanalytisk tolkningsmodel tager dybdehermeneutikken de fortrængte driftønskers og dermed lidelsens parti. Sigtet er at transformere de modsigelser, individet er udleveret til og lider af, til erfarede modsigelser, med henblik på at forandre livspraksis. Driftsønsker, der strider mod kulturelt satte normer og værdier, fortrænges. Bevidstgørelse af dem indeholder et

kritisk potentiale, som dybdehermeneutikken sigter mod at opdage. Lorenzer skriver, at Freud hverken gik ind for fadermord eller indest, men rettede sin 'kritik' mod tvangen til fuldstændig at distancere sig fra disse ønsker (jf. Lorenzer 1988 s. 27). Lorenzer går skridtet videre end Freud til at opstille et program for, hvordan man kan forene psykoanalyse og samfundsteori mhp. på at belyse det fortrængtes samfundsmæssige grundlag. Hermed ændres sigtet fra kun at omfatte individual-terapeutisk forandring til også at omfatte politisk emancipation (jf. Lorenzer 1988 s. 93).

6.2.1 Logisk og psykologisk forståelse

Dybdehermeneutisk forståelse forudsætter hermeneutisk forståelse⁷⁴ I modsætning til f.eks. Gadamer og Soeffner skelner Lorenzer mellem to lag i den hermeneutiske forståelse:

1. *Logisk forståelse* formidles over sprogfællesskabet og følger den hermeneutiske cirkel: "I løbet af 'registreringen af sætningen', som patienten meddeler, forbliver betydningerne ubestemte; der er intet, der lige med det samme garanterer analytikerens betydningen af det meddelte. For analytikerens gives der kun en vej, nemlig 'forsøgsvis' at indsætte sine egne betydninger i stedet for patientens fremmedpsykiske betydninger " (Lorenzer 1975 s. 96).
2. *Psykologisk forståelse* rækker ud over hermeneutikkens traditionelle område. I den psykologiske forståelse retter analytikerens ikke opmærksomheden mod sætningens sagsindhold (forståelse af det sagte) men mod den dramatiske handling som udtryk for analysandens sjælelige virkelighed (forståelse af den talende) (jf. Lorenzer 1975 s. 106). Ifølge Lorenzer får vi især adgang til den psykologiske forståelse via patientens gestik. De internaliserede gester udgør

⁷⁴ I modsætning til f.eks. Agars opfattelse af forståelse som et kognitivt fænomen, der opstår, når der skabes sammenhæng i den tolkendes skemaer, opfatter Lorenzer forståelsen som et sammenhængende kognitivt og affektivt fænomen. Med udgangspunkt i Kurt Lewins hypotese: "At iagttagelsen af en ufuldstændig figur fremkalder et spændingssystem mellem iagttageren og figuren, der ikke kan hæves, førend figuren er lukket." (Lorenzer 1975 s. 173 cit. Lewin), taler Lorenzer om, at forståelse opstår, når tolkeren får en *evidensoplevelse*. Så længe iagttagelserne ikke er føjet sammen til en lukket figur: "Eksisterer der for jeg ets syntetiserende funktion en virkeirang, der kræver et bestemt kvantum. Dette kvantum frigøres, når figuren lukkes, og opbuddet at neutraliseret energi ikke kan reduceres." (Lorenzer 1975 s. 91).

ligesom sproget et system af signifikante symboler, dvs. symboler der har samme betydning for alle medlemmer af et givet samfund eller en given samfundsgruppe. Man kan derfor umiddelbart sidestille tolkningsprocedurerne ift. 'sætningen', der har ordet som symbol, og tolkningsprocedurerne ift. 'den dramatiske handling', der især har gestikken som symbol (jf. Lorenzer 1975 s. 108).

6.2.2 Dybdehermeneutikkens grundlag

Mulighederne for at indfri det hermeneutiske krav om *tolkning inden for et fælles kulturelt betydningsfelt gennem en sammensmeltning af horisonter* ændres ift. den egentlige psykoanalytiske opgave: At tolke det, der er udelukket fra sprogfællesskabet. Grænserne for forståelse via hermeneutiske tolkningsprocedurer, dvs. 'logisk forståelse' og 'psykologisk forståelse', sættes af de fælles eller direkte oversættelige symbolsystemer. Lorenzer formulerer det sådan: "En operation, der udelukkende bygger på opfyldelsen af faste anticipationsformler, vil altid komme til kort på det afgørende sted, nemlig der, hvor den psykoanalytiske forståelse overhovedet først må stå sin prøve: som evne til at overskride det allerede forståede og rydde privatiseringen af vejen skridt for skridt." (Lorenzer 1975 s. 145).

Det er nødvendigt, at indkredse psykoanalysens genstand, dvs. det ubevidste, før det er muligt at give en fyldestgørende redegørelse for den dybdehermeneutiske tolkningsprocedure.

I artiklen: "Tiefenhermeneutische Kulturanalyse" fra 1988 tager Lorenzers fremstilling af det ubevidste afsæt i et Freud-citat: "Die bewusste Vorstellung umfasst die Sachvorstellung plus der zugehörigen Wortvorstellung, die unbewusste ist die Sachvorstellung allein." (Lorenzer 1988 s. 39 cit. Freud).

I modsætning til Freud opfatter Lorenzer *scenen* som det oprindelige ift. enkeltobjekterne, som først efterhånden træder ud af scenerne, men han tilslutter sig definitionen af det ubevidste som et ikke-sprogligt meningssystem. De situationer individet udsættes for optages af et indre 'ensemble' af visuelle, taktile, akustiske, osv. receptorer. 'Nedskriften' sker i *engrammer*, dvs. i *erindringsspor*. Erindrings-sporene er nedslag af livspraksis, men samtidig udkast, dvs. skemaer, som danner grundlag for fremtidig aktion (jf. Lorenzer 1988 s. 42). Den *sceniske erfaring* ud-

gøres at forskelligartede sanseindtryk, der er forenet i et kompleks⁷⁵ Tilsvarende opfatter Lorenzer *driften* som en indgraveret trang til at gentage de interaktionsformer, der har givet afspænding. Gentagelsen af interaktionsformer bliver til *gentagelsestvang*: "In dem sich die befriedigende Erinnerungsspur materiel eingegraben, organisch verfestigt hat." (Lorenzer 1988 s. 44).

Bevidstheden omfatter ordforestillingen og sagsforestillingen. Hvert ord er del af et sprogsystem, som formidles til barnet ved at udpege 'sager' inden for scener: "Der Lautkomplex (Wort, Zeichen) erhält erst bei der Spracheinführung seinen Inhalt dadurch, dass dem Kind eine Situation "gezeigt wird" und so "Wortvorstellung" und "Sachvorstellung" zusammengefügt werden." (Lorenzer 1988 s. 49). Herved associeres engrammet til ordet, der dannes et symbol: Ordet bliver på en gang livshistorisk konkret og sagsforestillingen samtundsmæssig (jf. Lorenzer 1988 s. 50).

Når sprogsymboler og engrammer sammenføjes i subjektet, bliver de til *sprogsymboliske interaktionsformer*. Enkeltordet er del af et kollektivt system, som kollektivets praksiserfaringer har slået sig ned i i løbet af historien. Når symboler fra det samfundsmæssige relationskredsløb bæres ind i individets sprogkredsløb, kan de benyttes til at reflektere over de repræsentanter, der danner grundlag for kommunikationen og hermed tjene en bevidst tilegnelse af livshistorien og den samfundsmæssige praksis (jf. Lorenzer 1975 s. 131). Samtidig underkastes de sprogsymboliske interaktionsformer de regler, der giver sig af sprogets logiske konsistenstvang og normbestemmelse (jf. Lorenzer 1988 s. 56). Men praksis har stadig sin egen ontogenetiske historie bag sig, som kommer med ind i sproget - dvs. at de sproglige interaktionsformer får en fælles-individuel karakter.

Det ubevidste er sagsforestillingen alene. Formuleringen dækker over, at nogle interaktionsformer aldrig indføres i sproget mens andre, som har fået navn, fratages det igen: "Interaktionsformen ohne Namen, die nicht zur Sprache kommen können und Interaktionsformen, denen der Name wieder entzogen wurde, die aus der Sprache exkommuniziert wurden, bilden einen wesentlichen Anteil des Unbewussten." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 56 cit. Lorenzer).

Desymbolisering består i en genopløsning af den symbolske enhed. Det interaktionsudkast, fortrængningen var rettet mod, fordi det kolliderede med kollektive normer og værdier, kan ikke vise sig som symbolsk interaktionsform. I fortrængnings-

⁷⁵ Lorenzer skriver, at receptorensemblet danner et panorama over realindtrykkene i en indre scenisk sammenlutning af engrammer (jf. Lorenzer 1988 s. 43).

processen 'ekskommunikeres' ordene, dvs. udelukkes af kommunikationen i sprog og handling (jf. Lorenzer 1975 s. 120). Det interaktionsengram, der er løsrevet fra ordet, bliver igen ubevidst interaktionsform og ordet mister sin relation til den sandelig praksis, det bliver *emotionsløst, tegnagtigt*⁷⁶. Herved mister interaktionsengrammet de egenskaber, det havde opnået ved at blive forbundet med ordet, dvs. refleksionsevnen, evnen til problemløsende indgreb og evnen til at vurdere handlinger realistisk. I stedet træder de ikke symbolske interaktionsformers gentagelses- og situationstvang: I bestemte situationer fremkaldes bestemte interaktionsformer.

Med udgangspunkt i definitionen af de to fortrængningstyper - man kunne evt. skelne mellem *non-symbolisering* og *de-symbolisering* - har Lorenzer udarbejdet to grundkoncepter af socialisationen: "På den ene side den 'neurotiske forløbsform', hvor brydningen af interaktionsformerne udspiller sig som 'konflikt' mellem udviklede (sproglige) interaktionsformer (...) og på den anden side den 'psykotiske forløbsform', som gennem formidlingen af modsigelsesfulde interaktionsformer allerede i interaktionsstrukturen anlægger spaltningen præsymbolsk." (Lorenzer 1978 s. 208).

Gentagelsen af den fortrængte interaktionsform - i sprog eller handling - kan ikke ske i en symbolsk form, der direkte modsvarer det fortrængte. Patienten *agerer i scener med samme dramatiske mønster, men i forklædninger*. Det udgør dybdehermeneutikkens særlige udfordring: Den sceniske fremtrædelse og de manifesterede udsagn 'taler med kløftet tunge'.

Gennem fortrængning forsvinder noget ud af bevidstheden. Der eksisterer imidlertid også forsvarsmetoder, hvor jeg'et forandrer og fordrejer det symbolske udtryk, uden at der sker en komplet fortrængning. Lorenzer kalder sådanne fordrejede symboludtryk for *sansesymbolske interaktionsformer*. De betegner et personlighedslag mellem ubevidste interaktionsformer og sprogsymbolske interaktionsformer (jf. Lorenzer 1988 s. 60). Han nævner overgangsobjekter og drømmebilleder som eksempler.

Freud beskriver dannelsen af et *overgangsobjekt* ud fra en scene hvor et barn repræsenterer moderen ved en træspole, : "Es wird ein Symbol gebildet, indem eine Szene mit einer anderen verknüpft wird. Die eine Szene "bedeutet" die andere; die eine Szene liegt die andere aus. Zusammen - und zwar nur zusammen - bilden sie

⁷⁶ Ordet kan fortsat benyttes, men spaltet fra interaktionsformen bliver det til et tomt tegn.

ein Symbol." (Lorenzer 1988 s. 55). Lorenzer paralleliserer til sprogsymbolerne, hvor der sker der en sammenknytning af: "Eine sensomotorische, gesamtorganismisch erfahrbare Szene mit einer Figur aus dem Rede-Hör-Feld." (Lorenzer 1988 s. 55). Formålet med overgangsobjektet er håndterbarhed i modsætning til den manglende kontrol og magt over moderen. *Drømmebillederne* er ligeledes sansesymbolske interaktionsformer, men har et andet fortrin: "Die ideelle Zugänglichkeit: Die Traumszene erschliesst, was die dahinterstehende Szene nicht mitteilen darf. Der Traum als via regia zur Deutung des Unbewussten bringt das Unsagbare ins Bild." (Lorenzer 1988 s. 57).

Forskellene mellem sprogsymbolske og sansesymbolske interaktionsformer er bla., at de sansesymbolske interaktionsformer står nærmere ved følelserne end sprogsymbolerne, at de kan repræsentere erfaringsområder, som ikke kan artikuleres verbalt, f.eks. dimensioner af rumeerfaringen, og at de har en tættere relation til de ubevidst praksisfigurer, som ikke optages i sproget, fordi de strider mod sociale normer. Sansesymbolske interaktionsformer egner sig som repræsentanter for normmodsigende ikke normrettet adfærd, der ikke kan udtrykkes i konsensuelle symboler og for formidling af æstetiske erfaringer, som savner sprogligt modstykke (jf. Lorenzer 1988 s. 59)⁷⁷

Man kan opsummere sådan: Interaktionen i den tidlige barndom bearbejdes i første omgang til ikke symbolske og senere til symbolske interaktionsformer. Nogle af de ikke symbolske interaktionsformer holdes ude af sproget, fordi der opstår en konflikt mellem forskellige interaktionstyper, som kun partielt og i *allerede* brudt form optages i sproget (jf. Lorenzer 1978 s. 207). Senere desymboliseres nogle af de symboler, som er blevet sproglige, hvorved de spaltes i ikke symbolske interaktionsformer, sansesymbolske interaktionsformer og tegn.

Interaktionsform er det centrale begreb i Lorenzers kritisk materialistiske udmøntning af den psykoanalytiske teori. Lorenzer optatter personligheden som en struktur af interaktionsformer. Birger Steen Nielsen opregner bla. følgende tre karakteristika ved interaktionstyperne:

- Det er oplevelsesmønstre, indsocialiserede praksisudkast i individet (jf. Nielsen 1981 s. 385).

⁷⁷ Lorenzer mener, at det er kunstens funktion at overføre ubevidste praksisfigurer og oplevelsesforventninger til sansesymboler for at stille nye livsudkast i den sanselige erfaring til debat. (jf. Lorenzer 1988 s. 60).

- Det er nedslag af reale interaktioner og dermed forarbejdningsresultater af en konfliktfyldt livshistorie (jf. Nielsen 1981 s. 386).
- Det er hverken 'ren' natur eller 'ren' samfundsmæssighed. Det er synteser af de to momenter (jf. Nielsen 1981 s. 395).

Lorenzer understreger interaktionsformernes samfundsmæssige iscenesættelse. Individuelle og socialt formede interaktionsformer dannes gradvist ud fra den særlige stil, der udvikles i relation til moderen i den tidlige barndom, i den såkaldte mor-barn-dyade. Der sker allerede på det før-sproglige niveau en formidling mellem barnets diffuse drifter og behov og de kulturelt betingede udtryksformer (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 55). Overensstemmelseprocesserne udgør en interaktionspraksis, som også indeholder uoverensstemmelser, mærker og spor efter konflikter i dyaden (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 56). Moderen indskyder brud og beskadigelser, der bidrager til at forme barnets erindringsspor. Ifølge Lorenzer genspejler de samfundsmæssige forhold sig i beskadigelserne (jf. Lorenzer 1988 s. 45)⁷⁸.

6.2.3 Scenisk forståelse

Erkendelsen af det ubevidste formidles over *scenisk forståelse*. Det vil sige: "*Fortolkning af den andens adfærd på grundlag af dechifrerings af det sceniske mønster.*" (Lorenzer 1975 s. 223). Den sceniske forståelse har til opgave: "At fatte betydningerne i de stedse gentagne scener, der forbliver sig lig i art og struktur." (Lorenzer 1975 s. 211). *Gentagelsestvangen* er forudsætning for den sceniske forståelse og for den terapeutiske virkning af tydningsarbejdet. Det er karakteristisk for gentagelsestvangen, at: "

- a. den indbyrdes sproglige forståelse, og dvs. den jævne forståelse af handlingen og dens motiver er udsøgt, at interaktionens regler heller ikke kan blive bevidste, men at

⁷⁸ Mor-barn-dyaden indeholder også et samspil med barnets genetiske forudsætninger. Dannelsen af personlighedens grundmønster, interaktionsformerne, gennemføres som samfundsmæssige formningsprocesser i virkeliggørelsen af arvegenetisk anlagte muligheder: "Die Erbanlage steht als Repertoire von organismischen Möglichkeiten den gesellschafts-objektiven Verhaltensmöglichkeiten gegenüber. Beide 'Möglichkeiten' verwirklichen sich im realen Zusammenspiel." (Lorenzer 1988 s. 45).

- b. disse *regler*, hele relationsstrukturernes meningsfulde opbygning alligevel for al fremtid *behersker scenen - blot uden individets vilje og bevidsthed og med den tvang, der karakteriserer årsagsbestemt adfærd.*" (Lorenzer 1975 s. 212).

Genkomsten af det fortrængte får mennesket til at agere efter det samme dramatiske mønster, at iscenesætte originalhændelsen i stadig nye forklædninger, men betydningen og strukturen af iscenesættelsen forbliver den samme. Lorenzer formulerer det sådan: "Ligeså meget patienten i sine kognitive og affektive ytringer vildleder sig selv i sin selvforståelse og vildleder andre (ved hjælp af sekundære omformninger, der unddrager hans meddelelser logisk og psykologisk forståelse), ligeså '*tvangsmæssig*' ærlig er han i '*iscenesættelsen*' af mellemmenneskelige relationer. Gentagelsestvang betyder jo intet andet end: Tvang til uophørligt at reproducere de neurotiske relationer (Lorenzer 1975 s. 211).

Ligesom logisk og psykologisk forståelse tilvejebringes scenisk forståelse gennem en evidensoplevelse i psykoanalytikeren. Psykoanalytikeren bliver i stand til at forstå scenen, fordi den modsvarer et indre forventningsmønster, som er resultat af den specifikke interaktionsstruktur ift. patienten. Men scenisk forståelse repræsenterer en *overskridelse* af den logiske og den psykologiske forståelse.

Lorenzer mener, at Wittgensteins teori om sprogspil kan give en ledetråd til, hvordan forståelsen realiseres (jf. kapitel 5.3.6). Ifølge sprogspilsteorien er sprog- eller symbolfællesskabets regler samtidig overensstemmende regler for praksis: "Nur unter der Voraussetzung ihrer Einheit und ihrer kollektive Übereinstimmung lernen Kinder die Sprache, die sie als Erwachsene befähigt, sich in der Gesellschaft zu reproduzieren." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 125).

Sprogspil kan defineres ud fra tre hovedkarakteristika:

- Der er *overensstemmelse mellem kommunikationens niveauer*. De ytringer, der symboliseres sprogligt, de der præsenteres i gestik og de der præsenteres i handlinger kompletterer hinanden: "The grammar of language-games, in the sense of a complete life-praxis, regulates not only the combining of symbols, but, at the same time, the interpretation of linguistic symbols by actions and expressions." (Bleicher 1980 s. 185).
- Kommunikeret mening er *i princippet identisk for alle medlemmer af sprogfællesskabet*.

- Sprogfællesskabet sikrer det talende subjekts identitet som medlem af sprogfællesskabet (jf. Bleicher 1980 s. 195 f).

Sprogspillenes beherskelse er kompleks og forudsætter, at man socialiseres i dem: "The 'grammar' of language games has to become part of the personality structure." (Bleicher 1980 s. 184). Hvis man skal bidrage til at ændre sprogspil forudsætter det ligeledes, at man har internaliseret reglerne.

Lorenzer angiver, at sprogspil fremstiller en blanding af sprogformer, handlingsformer og behovsstrukturer, som står i indbyrdes forbindelse og påvirker hinanden gensidigt. Han *overskrider sprogspilsteorien* ved at skelne mellem *to niveauer* for deltagelse i sprogspil:

- a) Teilnahme an einem gemeinsamen Sprachspiel mit übereinstimmende Symbolen.
- b) Teilnahme in einem gemeinsamen Sprachspiel mit Regeln, die ihre Symbolcharakter verloren haben." (Morgenroth 1990 s. 39 f cit. Lorenzer).

Udover det fælles symbolsystem er fundamentet for den sceniske forståelse *delagtighed i patientens situation*. Tolkeren må møde den fremmede "livsumiddelbarhed" med sin egen. Han må indsætte sin egen livserfaring for at kunne dechiffrere sporene efter de fremmede livsudkast. Forståelsen er funderet i en omfattende åben indladen-sig-på virkningen af det, som man gerne vil forstå. Gennem det fælles sprogspil kan der bygges bro over distancen mellem fremmed oplevelse og egen forståelse.

Tolkningen foregår efter det hermeneutiske mønster: "Forsøgsvis indsættelse af betydningerne fra det sceniske repertoire, dvs. fra den rolleforståelse, analytikeren nu selv har, og gradvis opsporing af de 'virkelige' betydninger." (Lorenzer 1975 s. 156). Den sceniske forståelse lykkes, når tolkeren eksperimenterende indsætter sine egne livsudkast som forantagelser, indtil strukturen i de fremstillede scener kan udtrykkes og sammenføjes til et scenisk udsagn ud fra egne livserfaringer⁷⁹.

Indsigten i oprindelsescenen fører tilbage til det historiske punkt i den individuelle livshistorie, hvor der skete en *spaltning af sprogspillet*. På dette punkt blev bestemte sagsforhold udelukket af den sproglige kommunikation: De gennemsætter

⁷⁹ Smgl. med redegørelsen for sekvensanalysen i kapitel 5.5.2.

sig herefter som permanente iscenesættelser, hvor de sprogligt ekskommunikerede sagsforhold viser deres dynamik og betydning.

I den psykoanalytiske situation foregår den sceniske forståelse gennem tolkning af overføring og modoverføring. Lorenzer definerer *overføring* sådan: "Den omstændighed, at den gamle infantile situation uophørligt realiseres i den aktuelle scene mellem analytiker og analysand." (Lorenzer 1975 s. 216). Overføring betyder, at patienten ser genkomsten af vigtige personer især fra barndommen i analytikeren og overfører følelser og reaktioner, som oprindeligt har været orienteret mod personer i fortiden: "I overføringssituationen vækkes og udageres en del af livshistorien og iscenesættes på ny. Det oprindelige drama geniscenesættes." (jf. Morgenroth 1990 s. 36). De symptomer, der fremtræder i overføringssituationen, refererer til en fastlåst modsigelse i individet, til en konflikt som individet ikke er bevidst om, og som det derfor ikke behersker rationelt. *Modoverføring* betegner analytikerens følelser og ubevidste reaktioner, som opstår under indflydelse af patienten. Overførings-/modoverføringsrelationen er med andre ord en relation mellem ubevidstheder (jf. Leithäuser 1991 s. 279).

Forståelsesprocessen inddeles i to skridt. Det første skridt omfatter identifikation i en regressiv position:"

- *Som reaktion på patientens Ubevidste stiger der derivater af analytikerens eget Ubevidste op i ham og han bliver opmærksom på dem.*
- *I og med at han bliver opmærksom på disse derivater, sættes han i stand til at slutte sig til ubevidste processer, der finder sted i ham selv.*
- *Indsigten i sine egne ubevidste processer sætter nu analytikeren i stand til at gennemføre en forbigående identificering med de af patientens ubevidste processer, der har fremkaldt hans egen ubevidste reaktion." (Lorenzer 1975 s. 224).*

Når analytikeren har forankret sin forståelse gennem den kontrollerede regression må han: "Tage identificeringen med patienten tilbage for nu bevidst at kunne registrere det identifikatoriske iagttagne, forarbejde det og i givet fald tyde det." (Lorenzer 1975 s. 229). Det foregår i analysens andet skridt:"

- *Opløsning af regressionen.*

- Overgang fra *primær- til sekundærproces*⁸⁰.
- Overgang fra den "*ubevidste delagtighed*" i den kun agerbare, men af analytikeren ikke agerede scene til den "*forståede deltagelse i den nu bevidste situation*" og til verbalisering af den nu sprogligt fattelige interaktion, der er blevet analytikeren bevidst." (Lorenzer 1975 s. 233).

Formår analytikeren gennem sine tydninger at sætte den *analoge proces i gang i patienten*, reaktualiseres den relevante historiske konflikt - der udvikles en *overføringsneurose*. Det er psykoanalysens opgave at gennemarbejde overføringsneurosen i dens nuanceringer, dvs. scener (jf. Lorenzer 1975 s. 250).

Løsningen af denne opgave forudsætter, at analytikeren *indsætter sine teoretiske forudsætninger i tolkningsarbejdet*. Lorenzer understreger, at teoriorienteringen ikke må bortabstraherer de sceniske antagelser, at den *ikke må isolere det tolkede ud af livserfaringens samlede sammenhæng*. Han formulerer det bla. sådan: "Streift man gar dem latenten Sinn eine Formel aus dem Arsenal der psychoanalytischen Strukturtheorie über, um sich damit davonzumachen, dann mag die Einsicht zwar tief sein, aber sie ist leblos - man bleibt weit entfernt von jener packenden Macht" des Dramas, von dem sich sagen lässt: davor "schaudert jeder zurück". (Lorenzer 1988 s. 58). Giver man for hurtigt den latente mening et navn, forkaster man ikke kun den sanselige betydning ift. den verbaliserbare, man efterlader også endnu-ikke-bevidsthedsdygtigt, kun agerbart materiale.

Relationen mellem teori og forståelse tager udgangspunkt i de enkelte 'sceniske antagelser', men de skal *tolkes systematisk gennem teorianvendelse*. Forståelsen skal rumme en *polaritet mellem indlevelse og teoretisk analyse*: "Der offenen Spontanenität des geduldigen Sich-einlassen auf der einen Seite entspricht auf der anderen Seite eine streng disziplinierte theoretische Orientierung." (Lorenzer 1988 s. 79).

Målet med den sceniske forståelse er refleksionens frihed for individet: "Der på en gang vil indtage og begribe sin plads i sine sociale interaktioners felt." (Lorenzer 1975 s. 253). Fra tydning til tydning, dvs. med tiltagende opklaring af scenernes mening, bliver patienten bedre i stand til at forstå. Den "situative mening" vokser

⁸⁰ Primærprocessen udtrykkes i billeder og indre opfattelser. Den sproglige omsætning af primærprocesser er altid en mere eller mindre vellykket oversættelse (jf. Morgenroth 1990 s. 34). "Teoretisk udtrykt (dukkes) en forestilling op af det Ubevidste, så snart den går over fra 'primærproces' til 'sekundærproces'." (Lorenzer 1975 s. 239 cit. Freud).

stadig tydeligere frem for ham som et fatteligt symbol. Det der optimalt kan opnås med den sceniske forståelse er en rekonstruktion af originaltilfældet i samarbejdet mellem analytiker og analysand (jf. Morgenroth 1990 s. 49).

Hermed er de ydre betingelser for de livshistoriske beskadigelser og brud, nemlig de samfundsmæssige modsigelser, endnu ikke begrebet, men muligheden er grundlagt: "Den sanselige erfaring af brudtheden vækker bestræbelser for at finde frem til årsagen, den frembragte refleksionsevne muliggør diskussionen deraf, den genvundne evne til at indgå i forhold åbner for chancen for fælles aktivitet i stedet for blind ud-ageren (...). Resymboliseringen genetablerer interaktionsmuligheden og gør konflikter tilgængelige som sanselig erfaring af samfundsmæssige modsigelser, der åbner vejen til en aktivitet med andre, i hvilken konflikterfaringen som erfaring af samfundsmæssig modsigelsesfyldthed kan blive politisk." (Lorenzer 1975 s. 37 f).

6.2.4 Psykoanalyse og samfundsmæssig strukturanalyse

Ifølge Lorenzer er den traditionelle psykoanalyse ahistorisk, fordi den udelukkende koncentrerer sig om beskadigelser i individet og deres livshistoriske grundlag. Det optimale resultat er en *erfaring af en punktuelt destrueret praksis*, men ikke af betingelsessammenhængen for denne praksis (jf. Nielsen 1981 s. 377). Lorenzers projekt går bla. ud på at undersøge, hvordan modsigelserne produceres i socialisationen på baggrund af samfundsmæssiggørelsesprocessernes formidling over familien som socialisationsagentur og moderens sekundære socialisation. Den *psykoanalytiske dybdhermeneutik* befinder sig ikke i et modsætningssforhold til en *ideologikritisk dybdhermeneutik* eller til *dobbelthermeneutikken*. En analyse af samfundsmæssige strukturer kan kun begribe subjektiviteten og de modsætninger, den er underlagt, som momenter i den samfundsmæssige bevægelse. Omvendt kan den subjektive strukturanalyse ikke komme 'bag om' denne struktur og afdække modsigelsernes samfundsmæssige årsagssammenhæng: "Det er forskellige analytiske perspektiver, forskellige metoder og forskellige genstandsbestemmelser. Men det er det samme sagsforhold, der i sidste ende står til diskussion." (Nielsen 1981 s. 381)⁸¹.

⁸¹ Sondringen mellem samfundsmæssig og subjektiv strukturanalyse udgør ikke en abstrakt modstilling mellem individ og samfund: "Også det enkelte individ kan betragtes på begge måder: som område for en subjektiv strukturanalyse og som moment i den samfundsmæssige totalitet; som person eller som 'personifi-

En realisering af Lorenzers projekt forudsætter, at den kritiske teori om subjektet, der har sit udgangspunkt i psykoanalysen, *må definere sin praksis inden for rammerne af en kritisk samfundsteori* (jf. Lorenzer 1978 s. 206). Der kan lægges to forskellige *perspektiver* i tolkningen: Et individuelt livspraktisk og et samfundsmæssigt. Teori-erne er udviklet i forskellige genstandsrammer, nemlig strukturen af *systematisk brudte interaktionsformer* og strukturen af *modsatningsfyldte samfundsmæssige samkvæmsformer*. Analyserne må konfrontere det sagsforhold, som er begrebet i den modsatrettede analyse, med egne midler, så de ved fælles hjælp kan begribe de subjektive strukturer i deres sanseligt-konkrete virkelighed som historiske. (jf. Lorenzer 1978 s. 211). Perspektiverne må flettes sammen i analysen.

6.3 Socialpsykologi og dybdehermeneutik

6.3.1 Grundlaget for den socialpsykologiske dybdehermeneutik

Socialpsykologien repræsenterer en udvidelse af det psykoanalytiske sygdomsbe- greb til samfundsmæssigt niveau: "Man versteht darunter jene gesellschaftlichen Verhältnisse, die die Entwicklung und das Bewusstsein der Menschen einschrän- ken und sie - wie unter dem Nationalsozialismus geschehen - in eine Art kollekti- ven Wahnsinn treiben, der zur Normalität wird. Der Krankheitsbegriff bezieht sich dann auf die sozialpsychologischen Kosten gesellschaftlicher und politischer Ent- wicklungen, auf das, was Fromm und Mitscherlich als "Pathologie der Normalität" bezeichnet und analysiert haben." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 8). Med denne udvidelse af sygdomsbegrebet følger en ændring af forskningens genstand: Fra den *individualpsykologiske konfliktzone* i den tidlige barndom til den *socialpsykologisk konfliktzone* mellem samfund og individ, der vedrører individernes kollektive bear- bejdning af deres aktuelle situation.

Hverdagssituationer er altid også gruppesituationer, hvor aktørerne gennem deres interaktion bringer social kontrol og sociale normer i spil, som konstituerer et fæl- les forhold til den sociale realitet. Hermed dannes *interaktionelt konstituerede for- svarsformer* (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 85). Mekanismerne i det kollektive

kation', bærer af funktioner"" (Nielsen 1981 s. 382 f cit. Lorenzer). Subjektivitet må tænkes samfundsmæssigt og den samfundsmæssige realitet som formidlet via menneskelig praksis.

forsvar sigter mod at konstruere en fælles delt realitet og at udelukke aspekter af realiteten, som truer med at ødelægge den socialt akcepterede ligevægt i gruppen. Gruppens identitet stabiliseres bla. ved at fornægte erfaringer. Det som holdes ude er kritik og forhåbninger, som ligger uden for den samfundsmæssige konsensus. Leithäuser og Volmerg taler om *fortrængte praksisandele*, når interaktionspraksis kun tillader bestemte interaktionsfigurer og bestemte former for praktisk handling og udelukker andre mulige praksisfigurer (Jf. Leithäuser og Volmerg s. 117)⁸².

Ifølge Leithäuser og Volmerg beror udviklingen af *kollektive forsvarsmekanismer* og dermed af *et fælles ubevidste* på det menneskelige gruppetilhørs væsen. Den individualpsykologiske baggrund stammer fra, at ønsket om kærlighed til forældrene altid må fremstilles på ny i forandrede situationer og i omgangen med nye mennesker (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 120). Det kollektive forsvar 'udvælger' de aspekter af den individuelle struktur, der egner sig til at forstærke gruppekulturen. Det sker ikke totalt og øjeblikkeligt, der går en forhandlingsfase forud. De individuelle interaktionsformer kan blive til *typiske interaktionsformer* i den sociale gruppe, men de kan også afspaltes som privat patologi gennem ekskommunikering af individualitet. Gruppen fungerer imidlertid ikke i et socialt tomrum og gruppens forsvarsmekanismer afspejler derfor samfundsmæssigt virksomme tvangsmekanismer: "Im Vergleich mit dem Unbewussten des Einzelnen können wir dieses "kollektive Unbewusste" als die verdrängten und aus der Sprache ausgeschlossene Erlebnis-inhalte der Gruppen, als deren verdrängte gesellschaftliche Erfahrungsgehalte beschreiben." (Morgenroth 1990 s. 51 cit. Leithäuser, mfl.).

Leithäuser og Volmerg overtager begrebet *tema-horisont-skemaer* fra Schutz og indfører begrebet *hverdagsbevidsthed*, som har visse lighedspunkter med begrebet om 'den relativt naturlige indstilling'. Men hvor Schutz forklarer rutinisering og 'overføring af hverdagspraktiske regler' i omgangen med den sociale realitet som et resultat af, at individet ikke har nogen praktisk interesse i at underkaste sin bevidsthed en kritisk logisk analyse (jf. kapitel 5.3.3), taler Leithäuser og Volmerg om *hverdagsbevidsthedens reduktionsmekanismer* som udtryk for et aktivt forsvar, der sigter mod at reducere angst. Rutinerne udgør ikke en uskyldig tilpasning til en sammenhæng, men derimod en tilpasning som gør, at *momenter af undertrykkelse og lidelse holdes ude af det umiddelbart reflekterbare område*.

⁸² De skelner mellem tre gruppespecifikke forsvarstyper: Den symetriske (pardannelse), den komplementære (afhængighed) og den eksterritorialiserende (kamp-flugt-gruppen).

Leithäuser og Volmerg nævner følgende forsvarsmekanismer, der sigter mod at svække konflikters tematiseringsmulighed:

- Udgrænsning af potentielle temaer (gennem undvigelse, forskydning, projektion, bortlyvning, diskriminering).
- Nivellering af modsætninger (gennem harmonisering, ligegyldighed, reduktion af modsætninger, dikotomisering, mv.).
- Rumsliggørelse af tidserfaringen (gennem sammenblanding af elementer i realitetsiagttagelsen, opløsning af kronologisk rækkefølge, tab af kontinuitet, mv.).
- Reduktion til standardiserede tydningsmønstre (personalisering, naturalisering og afhistorisering af samfundsmæssige forhold, trivialisering og forenkling, stereotypificering, dannelse af hverdagsmyter, mv.) (Oversat fra Bents mfl. 1984 s. 107).

Der er ikke tale om fortrængning af indre driftstilbøjeligheder ift. ydre objekter, men om forsvar mod angstproducerende forhold i omverden. Hverdagsbevidsthedens teknikker er sociale forsvarsstrategier, der skal give sikkerhed. Rutinerne samler intellektuelle, følelsesmæssige og sociale relationer, som kan være modsigelsesfulde op i entydige relationer. De bygger modstridende fakta sammen i nogle mønstre, som tilpasses hver enkelt situation og afspejler, at hverdagens forskellige situationer stiller modsætningsfyldte krav. Rutinerne er situationsafhængige og dermed udskiftelige, og de kan være i indholdsmæssig modstrid med hinanden (jf. Andersen, mfl. 1993 s. 20 ff).

Hverdagsbevidsthedens forsvarsmekanismer beskrives i modsætning til mekanismerne i en *tematiserende forarbejdningsstruktur*, der omfatter:

- Artikulation af uprøvede tydninger.
- Bearbejdning af modsætninger.
- Historisk perspektivering (bevidsthed om at forholdene er historisk samfundsmæssigt producerede, tidsbevidsthed, mv.).

- Kritik af samfundsmæssige stereotyper (ideologikritisk holdning, tematiseringsfærdighed ift. herredømme-, undertrykkelses- og udbytningsforhold).
- Situationsændrende handlingsorientering (bevidsthed om forandringer af og foranderligheden af sociale situationer og egen handlingspraksis⁸³ (Oversat fra Bents, mfl. 1984 s. 107).

Tema-horisont-skemaet konstitueres af områder, der kan være bevidste, ikke-bevidste og ubevidste og forsvarsmekanismerne rummer både '*overføring af fortrængte praksisandele*' på et psykanalytisk-socialpsykologisk plan, og '*overføring af hverdags-praktiske regler*' på et fænomenologisk plan.

6.3.2 Metoder i den socialpsykologiske dybdhermeneutik

Dataindsamling

Dataindsamlingen foregår i det Leithäuser og Volmerg kalder det hermeneutiske felt I, mens analysen foregår i det hermeneutiske felt II. I det hermeneutiske felt I arbejdes med at *tydeliggøre, hvad aktørernes forsvar er rettet mod og de mekanismer det betjener sig af*. Herved optimeres tolkningsmulighederne i det hermeneutiske felt II⁸⁴.

Socialforskningen og psykoanalysen bygger i samme grad på tolkninger ud fra overførings-/modoverføringsrelationer, men der er forskel på, hvordan relationen realiseres i den terapeutiske situation og i feltarbejdet. I den terapeutiske situation modsvares analysandens '*frit associerende tale*' af analytikerens '*jævnt svævende bevidsthed*'⁸⁵. Den næsten demonstrative distance etablerer særligt gunstige be-

⁸³ Det Negt omtaler som fuldt udfoldet historiebevidsthed, jf. kapitel 2.

⁸⁴ Olsén og Nielsen 1983 kritiserer Leithäuser og Volmerg for at opløse sammenhængen mellem de to hermeneutiske felter. Det første felt bliver reduceret til et produktionssted for materiale, der derefter gøres til genstand for tolkning. Herved bortfalder momentet af praktisk forandring, som står centralt i psykoanalysen (jf. Olsén og Nielsen 1983 s. 98 f). I det empiriske arbejde, der er offentliggjort efter 1983, opbløder Leithäuser og Volmerg i stigende grad det skarpe skel mellem de to felter. Herved kan forskningsarbejdet katalysere læreprocesser i de grupper, der er forskningens genstand.

⁸⁵ Det skal bemærkes, at forestillingen om en jævnt svævende bevidsthed, som skal give adgang til ubevidste reaktioner i overføringssituationen, ikke kan sidestilles med forestillingen om, at en videnskabelig tilgang til verden forudsætter en objektiv spektator? I psykoanalysen indsættes en del af for forståelsen og receptions-

tingelser for overføringsrelationen. En tilsvarende distance ville ødelægge interaktionen i socialpsykologens feltarbejde, fordi studiet af 'naturlige' sprogspil forudsætter, at man deltager i dem, at man ikke forstyrrer spillene ved ikke at spille med.

I feltarbejdet kan man møde ubevidste krav, f.eks. at forskeren skal være 'hjælper' eller 'redder', som reagerer på emotionelle henvendelser, der ellers ikke er nogen adressat til. Grundlaget er den ubevidste fantasi: Forskeren er 'den gode ven', 'faderen', 'moderen', 'den hjælpsomme bror' eller 'den hjælpsomme søster'. Ubevidste fantasier er vanskelige at genkende i situationen, og man forsøger ofte ubevidst at opfylde kravene, dvs. at reagere på den ubevidste overføring med ubevidst modoverføring (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 212 f). Hvis man bliver opmærksom på, at man reagerer som 'far', det være sig rosende, beskyttende, dadlende eller straffende far, bliver den ubevidste identifikation tydelig. Det bliver klart, at man reagerer som en anden, at man 'spiller med' i en overførings-/modoverføringssituation. Lige som i psykoanalysen giver det grundlag for at analysere de mekanismer, der fungerer i situationen.

Indgangen til at forstå det fremmede ubevidste er også her, at Jeg'et gør sig fremmed for sig selv: "Ein entscheidender Aspekt in diesem Prozess der Selbsterkenntnis ist, dass das *Selbst (Ich)* sich selbst gegenüber *Distanz*, einen Spielraum gewinnt, der es ermöglicht, sich von verschiedenen Gesichtspunkten aus wahrzunehmen, verschiedenen Haltungen sich selbst gegenüber einzunehmen und auszuprobieren." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 214 f). Herved kan den blinde og stumme indre tvang i den ubevidste identifikation gennemskues og dens indflydelse kan relativiseres: "Das *Ich* kann (...) bewusst die anforderung: *Sei mein Vater* annehmen, und sich fragen: Was fühle ich dabei, welche Einfälle und Assoziationen tauchen in mir auf? Welche Erkenntnisse finde ich in mir über beziehung zu dem oder der anderen, der oder die mich - in die Vaterrolle drängen will." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 214).

Ubevidst atstandtagen på grundlag af identifikation i overføringssituationen kan danne udgangspunkt for analysen på principielt samme måde som ubevidst medspil. Leithäuser og Volmerg henviser til Maya Nadigs etnopsykologiske arbejde, hvor hun bl.a. tager udgangspunkt i 'irritationsmomenter' i en fremmed kultur. Normer, værdiindstillinger og tabuer i den fremmede kultur opfattes spontant som

apparatet, som normalt er nedtonet med henblik på at sensibilisere opmærksomheden, dvs. at der åbnes adgang til nye sider af forståelsen.

inadækvate, evt. som anstødelige. Forskerens ubevidste reaktion indeholder en modoverføring, som eksponerer normer, værdiindstillinger og tabuer i forskerens egen tradition (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 216). Forståelsen af den fremmede kultur går via en selvrefleksiv bearbejdning af personlige oplevelser og rystelser. Identifikation og distance indgår i en vekselvirkning, som gør det muligt for forskeren, at beskrive og analysere de psykiske konflikter, der opstår i mødet med den fremmede kultur.

Den psykoanalytiske socialforskning har udviklet en række særlige metoder til at fremme indsigten i de forsvarsmekanismer, der fungerer i sociale grupper. Det kan eksemplificeres ud fra den *temacentrerede gruppediskussion*, som Leithäuser og Volmerg har benyttet i forskellige varianter. I den oprindelige udformning hos Mangold tog gruppediskussionsmetoden sigte på at reproducere de 'naturlige processer' i *realgruppens* kollektive meningsdannelse: "Individuelle Meinungen entstehen in Realgruppen, deren mitglieder durch einen gemeinsamen Handlungszusammenhang und gemeinsame Normen verbunden sind. Unter solchen Bedingungen konstituieren sich Gruppenmeinungen. Die Dynamik der gruppe betrifft jetzt weniger die Produktion von Meinungen, sie reguliert vielmehr die Meinungsvielfalt und -gültigkeit. Die Realgruppe erscheint demnach als der valide Ort der Entstehung und Erfassung verhaltensrelevanter einstellungen und Meinungen." (Dreher 1991 s. 186). Tilnærmelsen til realgruppen indebærer bla., at diskussionsgruppen skal være homogent sammensat, og at diskussionstemaet skal have relevans for alle i gruppen.

Leithäuser og Volmerg viderefører gruppediskussionsmetoden som et middel til at vise kollektive meningsdannelsesprocesser, men benytter *temacentrering* og *gruppelederens funktion* til at tydeliggøre gruppens forsvarsmekanismer som grundlag for den senere tolkning af tekstmaterialet. Gruppelederens medvirken i gruppediskussionen tjener til at tydeliggøre konfliktrelationer mellem temaet, deltagerne og gruppelederen. Temacentreringen organiserer overføringsrelationerne, så forskeren får mulighed for at *identificere sig forbigående* med temaet, med en enkelt deltager, med gruppen eller med sig selv, samt for at intervenere til fordel for modsætninger og konflikter, som i hverdagspraksis ofte undertrykkes (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 232). *Indholdsbestemmelsen* (modsat personbestemmelse) gør det lettere for diskussionslederen at bryde identificeringen, fordi både han og deltagerne orienterer sig efter indholdet. Hensigten er, at temaet, i sammenhæng med gruppelederens rolle, skal fungere som overføringsskærm for de praksisandele, gruppen forsvarer sig mod.

Tolkning.

Analysen i det hermeneutiske felt II foregår som tekstanalyse i et tolkningsfællesskab.

Det afgørende for det dybdehermeneutiske analysearbejde er, at der eksisterer en dimension (ikke-bevidst og ubevidst) i den kollektive menneskelige praksis, som har indflydelse på det konkrete samvær, og som bliver virksom ift. forsvar mod bestemte indsigter, konflikter eller følelser. Dimensionen kan også efterspores i *tekster* som dokumenterer sociale situationer, hvorved den bliver tilgængelig for tekstitolkning.

Den viser sig ikke umiddelbart i tekstens overflade, i den *manifeste tekstbetydning*, men derimod i den *latente tekstbetydning*. Den manifeste betydning bevæger sig på et konsensuelt plan, mens den latente tekstbetydning omfatter de sansesymbolske og ikke symbolske interaktionsformer. Det ene system kan gøres bevidst: Det udtrykker den intenderede mening. Her kommer socialt anerkendte forståelses- og handlingsmønstre til udtryk. Det andet system omfatter de ikke-anerkendte, ikke-konsensuelle betingelser for betydningsproduktionen. Den psykoanalytisk orienterede teksthermeneutik undersøger de psykosociale strukturer og mekanismer, der bevæger det sproglige forløb som en slags 'Unterwelt' (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 253).

Den manifeste og den latente tekstbetydning hænger sammen, dvs. er tilstede samtidig og virker gennem hinanden: "Manifest-latent, das sind die beiden nicht voneinander abtrennbaren Seiten eines Symbolzusammenhanges." (Lorenzer 1988 s. 57). Tilgangen til den latente mening er derfor altid koblet til forståelsen af den manifeste mening. Morgenroth udtrykker det sådan: "Dass der manifeste Sinn des Textes sämtliche Bedeutungen transportiert und auf wie immer gebrochene und verborgene Weise mitteilt, was der latente Sinn ist, der das "noch-nicht-bewusst" ist, aber an die Oberfläche drängt." (Morgenroth 1990 s. 35).

Tekster sætter andre betingelser for dybdehermeneutisk analyse end analytiker-analysandforholdet. Tekster, det være sig interviewudskrifter eller observationsreferater, er afsluttede og dermed uforanderlige 'aftryk' af sproglige interaktionsforløb. Det giver tolkningen nogle muligheder, som det terapeutiske analyseområde mangler: Teksterne kan læses mange gange, og det er muligt at udvide kredsen af tolkere, som kan forholde sig til samme genstand.

Men med tekstliggørelsen foreligger kun det manifeste udtryk, og endda kun et udsnit af dette. Det manifeste og det latente betydningsindhold er uigenkaldeligt indespærret i teksten og det aktuelle tekst-læser forhold. Det gør det vanskeligt for tolkeren at afgøre på hvilket plan i sprogfællesskabet bestemte tekstsekvenser befinder sig, om de tilhører et fælles sprogspil med fælles symboler, eller om det er sprogspil, hvor reglerne har tabt deres symbolkarakter. Volmerg udtrykker det sådan: "Texte sind keine Persone, die wir befragen können, wie dieses oder jenes gemeint sei. Wir müssen uns mit dem kontext begnügen, den der Text angibt und sind darauf angewiesen, im Text selbst nach Anhaltspunkten zu suchen, um unser Verstehen bestätigt oder auch nicht bestätigt zu finden." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 253). For så vidt angår tekstanalysen kan 'deltagelse i de analyseredes livspraksis' ikke realiseres.

På et vigtigt punkt er tekstanalytikerens lige så aktiv som psykoanalytikerens: Han/-hun må benytte sine livspraktiske forantagelser som baggrund for at tolke teksten scenisk. Tekster kan fremkalde intellektuelle eller emotionelle reaktioner hos læseren, der kan opfattes som læserens ubeviste reaktioner på mindre tilgængelige betydningsdimensioner (jf. Morgenroth 1990 s. 36). Vedhæftningspunktet er også her forholdet mellem det, der skal tolkes, og tolkeren, som må indlade sig med teksten.

Volmerg (Leithäuser og Volmerg 1988) og Morgenroth (Morgenroth 1990) har videreudviklet Lorenzers dybdehermeneutiske tolkning af den psykoanalytiske metode ift. socialpsykologisk tekstanalyse. I stedet for Lorenzers tre-trins model, der skelner mellem logisk, psykologisk og scenisk forståelse, som delelementer i en samlet dybdehermeneutisk analyse, skelner Volmerg mellem fire elementer i analysen:

- *Logisk forståelse* der har et propositionelt meningsindhold: Hvad tales der om?
- *Psykologisk forståelse* der har et metakommunikativt meningsindhold: Hvordan tales der med hinanden?
- *Scenisk forståelse* der sammenfører analysen af indholds- og metakommunikation i en belysning af sceniske mønstre: Hvordan tales der om hvad?
- *Dybdehermeneutisk forståelse* der tolker baggrunden for interaktionens latente indhold: Hvorfor tales der hvordan om hvad?

I første omgang er sigtet med *den logiske forståelse* at tolke tekstens manifesterede indhold, dvs. at give en præcis beskrivelse af, hvad der tales om. Senere kan logiske brud og modsigelser danne baggrund for den dybdehermeneutiske forståelse. Den logiske forståelse er nødvendig, fordi der til stadighed opstår uklarheder i hverdagskommunikationen. Det følger af sprogspilsteorien, at sproget nødvendigvis må være fleksibelt, vagt og ubestemt for at kunne tjene som udtryks- og forståelsesmiddel i et utal af situationer (jf. kapitel 5.3.6). Det bliver særlig tydeligt ved tekstliggørelse, hvor alle ikke-verbale forståelsesmuligheder er skåret bort. Sætninger begyndes og afbrydes, deres indbyrdes relationer er ikke altid tydelige, fordi de ikke ekspliciteres, tanker gribes, omdefineres og forfølges så ikke videre - og alligevel flyder kommunikationsprocessen videre.

I den logiske forståelse må tolkeren fuldstændiggøre teksten, beskrive i egne ord, hvad der kan være ment (jf. kapitel 5.5.2). Tolkningen kan efterprøves ved at inddrage reaktionerne hos de øvrige deltagere i samtalen. Den måde de har svaret i det sproglige interaktionsforløb kan være målestok for tolkningen.

Lorenzers begreb om *den psykologiske forståelse* grunder sig på det fælles gestiske symbolsystem, som principielt er forståeligt for ethvert medlem af sprogfællesskabet. Volmerg angiver, at den psykologiske forståelse sigter mod at afdække tekstens *metakommunikative plan*, sådan som den kommer til udtryk i mimik, gestik, kropsholdning, stemmeleje, mv. Den psykologiske forståelse bidrager herved til at afdække uklarheder vedrørende tekstens rent propositionelle indhold, men indikerer også, hvordan *samtaleklimaet* er, om deltagerne er engagerede eller ligegyldige, om de er aggressive, mv.⁸⁶

Indholdsplanet og det metakommunikative relations- eller forholdsplan sammenføres atter i *den sceniske forståelse*, der sigter mod at fremdrage tekstens ubevidste mønstre. Man kan tale om sprogspillets enhed, indtil brud vanskeliggør eller forhindrer tekstforståelsen. Problemet - for den aktuelle interaktion i gruppeprocessen såvel som for tolkningen - opstår, når det fælles sprogspils enhed ikke længere er givet, dvs. når det følger regler, som har mistet deres overensstemmende symbolkarakter: "An diesen Stellen wird es nötig sein, die Formen der Desymbolisierung, den spezifischen Zerfall des Sprachspiels nachzuzeichnen, um durch die Verdrän-

⁸⁶ I Morgenroths definition af psykologisk forståelse sker der en glidning i retning af den sceniske forståelse, idet hun udvider betydningen til at omfatte en afdækning af grundindstillingerne i komplicerede gruppedynamiske forsvarsprocesser. Det drejer sig om kollektive forsvarsmekanismer, som gennemføres via projektion, idealisering, identifikation og regression, mv. (jf. Morgenroth 1990 s. 44).

gungen hindurch zu dem verborgenen, exkommunizierten Sinn zu gelangen." (Morgenroth 1990 s. 40)⁸⁷.

Tolkeren kan ikke slutte sig direkte til det sceniske mønster i gruppen ud fra tekstens manifeste betydning men må benytte sig af indikatorer for sammenbrud i det fælles sprogspil. Der skelnes mellem:

1. *Indikatorer i den manifeste tekstbetydning:* Modsætninger og inkonsistenser i teksten, divergens mellem tolkerens forståelse af bestemte sprogfigurer og forståelsen af figurerne i gruppen eller hos den enkelte deltager, strukturelle ligheder mht. hvordan der tales, manglende overensstemmelse i gruppen mht. anvendelsen af bestemte begreber, pludselig temaændring, længere tids tavshed, mv.
2. *Indikatorer i forholdet mellem tolkerens og tekstens ubevidste,* dvs. tolkerens ubevidste 'irritation' i tekst-læser forholdet, som modsvarer overførings-/mod-overføringsrelationen i psykoanalysen. Den sceniske og dybdehermeneutiske forståelse etableres ud fra overføringsrelationen mellem tekst og tolkningsfællesskab, idet tolkningsfællesskabets ubevidste reaktioner på tekstens latente dimensioner bevidstgøres i en særlig selvrefleksiv anstrengelse (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 254). Morgenroth udtrykker det sådan: "Die unbewusste Deutung der aktuellen Szene, die Erschliessung ihrer unbewussten Dynamik, bildet häufig den Schlüssel zum Verständnis der unbewussten Szene im Text." (Morgenroth 1990 s. 37). Præmissen er, at de meningsindhold, der er udelukket af tolkningsfællesskabets bevidsthed korresponderer med det meningsindhold, der er udelukket af tekstens sprog.

Gennem den sceniske forståelse åbnes tilgang til en dybere forståelse af, hvilken funktion og betydning temabehandlingen har i den sproglige interaktion.

Den dybdehermeneutiske forståelse overskrider relationsplanet. Her fokuseres på, hvorfor der tales hvordan om hvad? Der gennemføres en analyse af baggrunden for de forsvarsmekanismer, der produceres i gruppen.

⁸⁷ Sammenbruddet i sprogspillet kan udtrykke sig i individuel 'neurotisk form', når f.eks. en enkelt diskussionsdeltager gør krav på meget tid i gruppen og dermed producerer meget 'materiale'. Herved etableres en relation til andre i gruppen eller til diskussionslederen, som muliggør og nødvendiggør scenisk forståelse i situationen (Morgenroth 1990 s. 54 f.).

I modsætning til hverdagsforståelsen ekspliciterer forskerne tolkningens enkelte skridt: "An die Stelle der Routine- und unproblematischen Verständigung tritt das methodische Postulat der *Regelexplikation*: Alle Regeln, jedes Selbst- bzw. Vorverständnis müssen explizierbar und problematisierbar werden." (Leithäuser 1991 s. 280).

6.3.3 Horisontal hermeneutik

Som anden hermeneutisk forskning har dybdelhermeneutiske forskning sin styrke i nærheden til den bevidsthed, der studeres. Det betyder, at analyserne ofte er omfattende og detaljerede. Leithäuser og Volmerg beskriver, hvordan en fuldstændig dokumentation af en sekvensanalyse af et par siders tekst nemt løber op i fyrrer sider.

En første forudsætning, for at sekvensanalysen kan hævdes at være relevant ift. formålet, er, at tekststederne udvælges med omhu. I projektet "Wie sicher leben wir?" løste Leithäuser og Volmerg problemet via en procedure, der rummede en dobbelthed af udvælgelse ud fra almene egenskaber ved sprogforholdet og udvælgelse ud fra de enkeltes forskeres opfattelse af, hvilke tekststeder der var mest relevante.

Der blev benyttet fire rent sproglige relevansindikatorer:

1. Gentagelse: Når diskussionsdeltagerne hele tiden vender tilbage til en problemstilling må man gå ud fra, at den indtager en vigtig plads i deres hverdagsliv.
2. Er deltagerne berørt af problemet? Det udtrykker sig i den måde de taler om problemet, er de engagerede, drager de deres egen person med ind i samtalen eller taler de med en ophøjet ikke deltagende gestus?
3. Tales der om egne oplevelser og erfaringer, om tredjeparts oplevelser og erfaringer, eller om et 'man' som ikke er til stede?
4. Diskussionsdeltagernes aktivitet. Er der kun en person der taler, eller foregår der en udveksling? (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 240).

Forskergruppens medlemmer læste teksten uafhængigt af hinanden og angav de passager, de mente skulle udvælges. Passagerne blev herefter sammenlignet og diskuteret med henblik på deres relevans i forhold til tolkningen. På dette grundlag opnåede man en første konsensus. Først efter sekvensanalysen blev det afgjort, om forskernes forantagelser og formodninger havde været korrekte (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 241).

Hvad sekvensanalysen *vinder i dybde* risikerer den at *tabe i bredde og overblik*. Leithäuser og Volmerg har derfor bestræbt sig på at udvikle metoder, som kunne forbinde detaljanalysen med mere ekstensive analyser af det samlede materiale: "Unsere Ziel war, die umfassende *horizontale Hermeneutik* und die *vertikale Hermeneutik* des besonderen in ein sich wechselseitig kommentierendes Verhältnis zu setzen." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 244).

Bestræbelserne resulterede i, at de benyttede samme metoder, som tidligere var anvendt til at udvælge større sammenhængende tekststeder, til at udvælge *kærnesætninger*. Kærnesætningerne blev opfattet som udtryk for deltagernes egne erfarings- og konfliktanalyser: "In solchen *Kernsätzen*, die von den Seminarteilnehmerne geäußert werden, verdichten sich gleichsam die in dem Verständigungsprozess ausgetauschten Erfahrungen zu einer lebens- und praxisnahen Begrifflichkeit. Es sind die Erfahrungs- und Konfliktanalysen der Arbeitenden selbst." (Volmerg, mfl. 1986 s. 271).

Kærnesætningernes struktur indeholdt følgende elementer:

- Situationsrelationen i de talendes perspektiv.
- Det sagsforhold der blev talt om.
- De der blev talt til, og som ytringen var rettet mod.
- Talerens intentioner (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 245).

De enkelte kærnesætninger blev noteret på individuelle kort og udgjorde herefter den horisontale hermeneutiks mindste dataenhed. I det videre forløb blev kærnesætningerne bundtede i forhold til ligheder i indholdet, dvs. at bundterne dannede specifikke *temaer*. Temaerne blev herefter samlet til *erfaringsområder*, som til sidst kunne almengøres til *erfaringsdimensioner*. Erfaringsdimensionerne skulle tillade:

"Eine zusammenfassende Darstellung der Relevanzstruktur der jeweiligen Erlebnisperspektive der betrieblichen Gruppen." (Leithäuser og Volmerg 1988 s. 247). Kærnesætningernes *sætningsform* gjorde det muligt både at benytte dem horisontalt som grundlag for den kategorielle sammenfatningsprocedure og vertikalt som grundlag for sekvensanalyser, der fulgte materialets tematiske struktur (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 247).

6.3.4 Leithäusers og Volmergs videreudvikling af analyse- og valideringsmetoder

Igennem de forskellige forskningsprojekter har Leithäuser og Volmerg i stigende grad overvejet, hvordan udvælgelse af diskussionspassager til dybere tolkning kan foregå allerede i indsamlingssituationen. Formålet har været at øge sikkerheden for, at forskernes udvælgelse af datamateriale afspejler relevansstrukturen i gruppen. Samtidig har metoderne sigtet mod at øge gruppens kritiske selvrefleksion. Den temacentrerede gruppediskussion er efterhånden modificeret gennem inddeling i diskussions- og refleksionsfaser, hvor deltagerne selv afgør, hvad der har stået i centrum af diskussionen, og hvad der har haft en mere perifer placering:

- I projektet 'Technischer Fortschritt und Verantwortungsbewusstsein' fremstillede forskerne kærnesætninger i form af tolkningsmodeller på baggrund af båndoptagelser fra en første samtalerunde med nogle ingeniørgrupper. Tolkingsmodellerne udgjorde grundlaget for nye samtaler med ingeniørerne, som førte til en revision af tolkningerne (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 244). Den anden samtalerunde blev ligeledes tolket og indbragt i en tredje samtalerunde. Dvs. at man blandede faser af dataindsamling og tolkning.
- I projektet 'Betrieblicher Lebenswelt' arbejdede forskerne med sansesymboliske sammentætninger af diskussionsindholdet i form af tegninger, som deltagerne fremstillede. Tegningerne sammenfattede diskussionsindholdet i få symboler samtidig med, at de rummede flertydighed og kompleksitet. Desuden kunne de i et vist omfang omgå sprogsymbolernes konsensustvang.

Et andet problem har været, hvordan forskerne kunne perspektivere de enkelte analyser og sikre deres validitet. Leithäuser og Volmerg har benyttet forskellige grupperes ytringer om samme tema og samme gruppes forskellige symbolske udtryksformer, som grundlag for sammenligning. De har f.eks. sammenlignet udsagn

blandt grupper af lærere, soldater og elever, og de har ladet grupper af ansatte i en virksomhed gennemføre temacentrerede gruppediskussioner og temacentrerede interaktionsspil. Det gjorde det muligt at sammenligne et materiale, hvor henholdsvis handlingsaspektet og diskussionsaspektet var fremtrædende (jf. Leithäuser og Volmerg 1988 s. 241).

6.4 Forsvar og ambivalens

Dybdehermeneutikken koncentrerer sig i høj grad om blokeringer og forsvar. For en analyse, der sigter mod at kvalificere forståelsen af de dynamikker og kræfter, der virker i undervisning, er det lige så vigtigt at kunne fremanalysere de skjulte brudflader i erfaringen (jf. kapitel 2.3.2). Brudfladerne har en psykologisk dimension som især Becker-Schmidt har arbejdet med teoretisk og empirisk i forbindelse med undersøgelser af industriarbejderkvinders subjektive bearbejdning af dobbeltarbejdet (Becker-Schmidt 1982).

Hun skelner mellem modsigelser, som vedrører objektive modsætninger i dobbeltarbejdet, og *ambivalenser*, som vedrører de objektive modsætningers subjektive formidling. Hun fremhæver, at den subjektive bearbejdning af arbejdsforholdene ikke kan afledes af deres objektive karakter.

Det ambivalensbegreb, hun benytter, er hentet fra psykologien. I sociologien anvendes begrebet 'social ambivalens' til at karakterisere en situation, hvor der stilles gensidigt uforenelige normative forventninger (jf. Becker-Schmidt 1982 s. 176). I psykologien kædes ambivalensbegrebet sammen med driftsbesættelsen af objektrepræsentanter. Det giver følgende definition: "Den samtidige bekræftelse og benægtelse, samtidigheden af positive og negative besættelser af et objektområde kunne anerkendes som et indicium for tilstedeværelsen af modsætningsfyldte erfaringer. Samtidigheden af tiltrækning og frastødelse på det affektive område kalder vi - i overensstemmelse med psykoanalysen - ambivalens." (Becker-Schmidt 1982 s. 182).

Hun giver en række eksempler på ambivalens ud fra nogle interviews. Eksemplerne omfatter hovedsageligt ambivalens i forhold til arbejdet: Arbejdet ledsages på samme tid af positive og negative affektbesættelser.

Ambivalensbegrebet differentieres ved at indføre begrebet *ambitendenskonflikter*, dvs. konflikter, der skyldes motivationel sidestilling af modstridende tilskyndelser hos samme person (jf. Becker-Schmidt 1982 s. 182). Der gives bla. følgende eksempel: "I virksomheden blev de (kvindelige) arbejdere udsat for modsigelsesfyldte adfærdskrav: at være nødt til at konkurrere om bedre arbejdsbetingelser for at beskytte sig mod nedslidning; men af samme grund at være henvist til gensidig Kooperation, dvs. at skulle forholde sig solidarisk." (Becker-Schmidt 1982 s. 182). Eksemplet er parallelt til nogle af de brudflader med karakter af ambitendenser, vi har afdækket i analysen af arbejdsmiljøstudiekredsen (jf. kapitel 4.5.1).

Begreberne overtages fra psykologien, men de får en delvis ændret betydning i den socialpsykologiske sammenhæng: "Vi har ikke at gøre med modsætningsfyldte følelser over for dritftsobjekter (fx. god moder/ond moder), altså heller ikke først og fremmest med analyse af driftsskæbner, men derimod med ambivalenser som socialpsykologisk reaktion på konkurrerende motivationer over for en modsætningsfyldt realitet." (Becker-Schmidt 1982 s. 197).

Erkendelse af ambivalens og ambitendens opfattes af flere grunde som *vigtig i et politisk emancipatorisk perspektiv*. For det første indeholder ambivalens, i modsætning til én-tydig fornægtelse, en slags beskyttelsesmekanisme, en egnethed til aktiv modstand overhovedet (jf. Becker-Schmidt 1982 s. 183 f). Aagaard, mfl. udtrykker det sådan: "Konflikten mellem interesse og kritik forbliver tværtimod levende: den kan ganske vist antage forskudte og tilslørede former, men udgør dog et åbent anknytningspunkt for forandringsønsker." (Aagaard, mfl. 1990 s. 13). For det andet viser ambivalens tilbage til modsigelsens grundlag. Hvis man tager begge sider i modsigelsen alvorligt undgår man at 'gå efter' halve løsninger. Som konkret eksempel nævner Becker-Schmidt følgende: Man kan ikke lokke kvinderne tilbage til gryderne eller tro, at forbedringer på arbejdet hjælper, hvis de kønsspecifikke opgaver og kompetencefordelingen i hjemmet fastholdes (jf. Becker-Schmidt 1982 s. 183).

Der kan bla. peges på følgende metodologiske hovedhjørnестene i Becker-Schmidts arbejde med at analysere ambivalens:

1. Inkonsistente udsagn betragtes som udtryk for *modstridende erfaringer*. Ambivalens og ambitendens opfattes som kognitive, emotionelle og motivationelle *nødvendige reaktionsmåder* i forhold til en realitet, som rummer modsigelser.

2. Udvalgelsen af temaer baseres på en forståelse af *ytringers perspektivafhængighed*: "Hvis man skifter udgangspunkt for sin opfattelse, forandres tillige relationen i ens erfaringer og andre realitetsaspekter træder ind i synsfeltet." (Becker-Schmidt 1982 s. 189). Der skelnes mellem '*tidslig perspektivvekslen*', dvs. ændringer af optættelser, indstillinger, mv i den biografiske proces og '*topisk perspektivveksling*', dvs. ændringer, der hænger sammen med kontekstbetingelserne i kontrasterende sociale rum (jf. Becker-Schmidt 1982 s. 190). På denne baggrund inddeler Becker-Schmidt sine interviews i tre tematiske områder: biografi, fabrik og hjem.

6.5 Illustration af dybdhermeneutisk tekstanalyse

Jeg har valgt at illustrere den dybdhermeneutiske fremgangsmåde ud fra en analyse af et gruppeinterview med ledere af tyske 'Ortskartelle'⁸⁸ (Jf. Negt, mfl. 1988). Analysen er bla. valgt, fordi den belyser ambivalensbegrebet konkret empirisk.

Analysens første skridt er logisk forståelse. Målet er en logisk rekonstruktion af det, der siges i gruppen. Analysen viser bla., at det ingenlunde er selvindlysende, hvad deltagerne mener med det, de siger. Tolkningen er sekvensanalytisk.

Andet skridt er den psykologiske forståelse. Her drejer det sig om at rekonstruere, hvordan der tales i gruppen. Hvilke emotionelle relationer etablerer deltagerne til hinanden og til temaet, og hvordan er samtaleklimaet. Der fremanalyseres en underliggende stemning af indignation men samtidig en stemning, der karakteriseres som henholdende, diffus og usikker: "Irgendwie erscheinen alle enttäuscht und gekränkt, aber kein drückt diese Gefühle tatsächlich aus." (Negt, mfl. 1988 s. 310). Det vises, at atmosfæren i gruppen og deltageres omgang med hinanden er præget af undvigelsesstrategier, der rummer en tilbageholdt emotionalitet, som bla. fører til blokeringer af deltageres tankeprocesser (jf. Negt, mfl. 1988 s. 312).

Analysens tredje skridt er den sceniske forståelse. Tekstens sprogfigurer tolkes som interaktionsfigurer, der udtrykker underliggende mønstre, scener og udkast, mv. Konkret belyses forskellige undvigelsesstrategier, som er fremtrædende i interak-

⁸⁸ Ortskartelle er lokale tagforeningsorganisationer, hvor ledelsen vælges af medlemmer i alle forbund.

tionen. Ifølge Negt, mfl. viser analysen, at forløbet primært bestemmes af *emotioner* og i mindre omfang af *saglig argumentation*. Analysen fokuserer især på kommunikationsstrategier, der tjener til at undvige temaer, hvor DGB kritiseres, enten direkte eller i form af konkret utopiske udkast til hvordan medlemmernes indflydelse på strategi- og politikfastlæggelsen i forbundet kan styrkes⁸⁹.

I *den dybdelhermeneutiske analyse* er målet at finde latente motiver for de tilbageholdte følelser og for undvigelsesstrategierne. Der indføres psykoanalytisk teori: Når deltagerne bruger så meget psykisk energi på at undvige kritik af DGB, må det hænge sammen med tungtvejende motiver. Analysen griber fat i, at deltagerne i høj grad identificerer sig med DGB, selv om de ud fra deres konkrete erfaringer i Ortskartelle har gode grunde til at være kritiske (jf. Negt, mfl. 1988 s. 316). Forfatterne medgiver, at en høj grad af identifikation er nødvendig for at kunne udføre et effektivt fagforeningsarbejde, men de forstår ikke umiddelbart, hvorfor identifikationen fører til, at enhver form for kritik eller utopiformulering forhindres i en proces, der fører til selvblæst og blokering, og hvor forsvarsarbejdet beslaglægger store mængder af psykisk energi. De hævder, at der er tale om *overidentifikation*.

Overidentifikationen tolkes som løsning på et ambivalensproblem: "Man kann diese überstarke Identifikation psychologisch als die Lösung eines Ambivalenzkonfliktes verstehen. Das hohe Mass an positiven Gefühlen ist damit unter umständen eine Reaktionsbildung auf die gegenteiligen Emotionen, auf Ärger und Zorn, und der Abwehrmechanismus der Reaktionsbildung hat dann die Funktion, die negativen Gefühlsanteile zum Verschwinden zu bringen." (Negt, mfl. 1988 s. 317). Forfatterne mener, at de interviewedes reaktion bliver forståelig, hvis den tolkes i relation til fagforeningernes samfundsmæssige funktion som garant for lønarbejdernes eksistentielle interesser. Det formuleres bla. sådan: "Vermutlich ist die Angst vor dem Verlust der Identifikation mit dem DGB verbunden mit Vorstellungen, ganz allein dem Kapital gegenüber zu stehen, der Macht und Willkür von Arbeitgeberverbänden hilflos ausgeliefert zu sein." (Negt, mfl. 1988 s. 318) og videre: "Die Identifikation, die innere Verschmelzung mit der Organisation, hat ihr Pendant in der dementsprechenden grozen Angst, allein und isoliert dazustehen." (Negt, mfl. 1988 s. 320). Overidentificeringen resulterer i, at ambivalensforholdet ikke kan bearbejdes produktivt.

⁸⁹ Utopi defineres som en bevidst tagen parti for de bedre af de tænkelige muligheder, der er indeholdt i den samfundsmæssige situation (jf. Negt, mfl. 1988 s. 316).

Det fremgår, hvordan analysen inddrager *psykoanalytisk teori* for at kunne tolke, hvortor det er vanskeligt for de interviewede Ortskartel-formænd at tematisere kritik og utopi-udkast. Samtidig tolkes forsvarsmekanismernes psykodynamiske rationalitet ud fra lønarbejdernes *samfundsmæssige situation* og *fagforeningernes funktion* ift. sikring af lønarbejdernes eksistensbetingelser

Det understreges, at den forståelige forsvarsreaktion modvirker sit formål, hvis den bliver for stærk: "Sie wird jedoch dann gefährlich im Sinne von Selbstlähmung, wenn sie eine Verselbständigung erfährt und gleichsam unbewusst als Strategie des routinisierten Alltagsbewusstseins sich erweist, denn damit ist sie dem bewussten Einsatz, der kritischen Auseinandersetzung entzogen und wirkt unproduktiv, verhindert reflektierenden Prozesse der Selbsterneuerung innerhalb der Organisation, wenn es einen Zwang zur Solidarität nach Innen, einen Zwang zur Identifikation gibt, gegen den nur bei Strafe der Isolation verstossen werden darf." (Negt, mfl. 1988 s. 320).

6.6 Opsummering og diskussion

6.6.1 Hermeneutik, dobbelthermeneutik, dybdehermeneutik

Handlingsteorien er ikke nødvendigvis indskrænket til at forstå aktørperspektivet og det rent kognitive område. Dobelthermeneutikken inddrager et eksternt perspektiv, og i Schutz udtømming omfatter handlingsteorien også interesser og motivation. Handlingsteorien accepterer endvidere, at der er områder, som er rutinserede i en grad, så gyldighedsfordringerne ikke problematiseres. Præmissen er, at de rutinserede og ukendte områder kan reflekteres og gøres bekendte i det sproglige medium ved at benytte *erfaringsbaserede erkendelsesmetoder*. Herved sætter hermeneutikere og dobbelthermeneutikere en *demarkationslinie* mellem sig og hermeneutiske retninger, der anerkender eksistensen af styrende lag bag aktørernes intentioner, som de ikke kan få kendskab til ved hjælp af deres forhåndenværende erkendelsesredskaber

Habermas nævner *ideologikritik* og *psykoanalyse* som eksempler på videnskabelige retninger, der sigter mod at afdække systematisk fordrejet kommunikation. Ideolo-

gikritikken retter sig mod *fordrejet bevidsthed om samfundsmæssige sammenhænge, som ikke er mulige at gennemskue empirisk*, dvs. mod det Marx har kaldt 'nødvendig falsk bevidsthed', som kun kan ophæves gennem en *ændring af samfundsforholdene*. Psykoanalysen beskæftiger sig med det ubevidste eller i Lorenzers formulering med desymboliserede interaktionsformer. Her skyldes *fordrejningen, at det medie, der skal formidle forståelsen, er ødelagt*. Det medfører en afgørende forskel i opfattelsen af hermeneutikkens rolle, om hverdagsforståelsen og den videnskabelige forståelse kan betjene sig af samme redskab, som man naturligt råder over, eller om hverdagsforståelsen lider skibbrud, fordi selve redskabet er ødelagt.

Dybdehermeneutikerne kritiserer hermeneutikken og handlingsteorien, fordi den ikke kan opdage og tolke systematisk fordrejet kommunikation.

6.6.2 Scenisk erfaring og scenisk forståelse

Ordet '*scene*' har central betydning i Lorenzers psykoanalytiske udmøntning af dybdehermeneutikken. Han benytter det i to betydninger. 'Scenisk erfaring' handler om individets produktion af erfaring (som hos Lorenzer både indeholder bevidste, ikke bevidste og fortrængte elementer), mens 'scenisk forståelse' handler om tolkningen af de forvrængede udtryk for scenisk erfaring.

Den sceniske erfaring indeholder altid symboliserede og ikke symboliserede elementer samtidig. Når Freud skriver, at det ubevidste rummer sagsforestillingen (receptorernes fastholdelse af sceniske indtryk), og at bevidsthed rummer sagsforestillingen og ordforestillingen, abstraheres i første omgang fra den komplekse formidling mellem sanseindtryk og sprog. Sproget er typer, der aldrig kan yde fuld retfærdighed til den sceniske erfaring. Det er den helt almindelige *kollektive udvælgelse af, hvad der er relevant at hæfte sig ved i fællesskabet*, sansemæssigt og symbolsk. Sproget er et destillat eller et udsnit af den sceniske erfaring, som altid repræsenterer en selektion, præget af kollektivets samlede erfaringer og praksis. Praksis og sprog og dermed sprogliggjort erfaring har kollektive samfundsmæssige rudder og præger interaktionsformerne samfundsmæssigt. Men hvordan præger sanseopdragelsen, herunder den sproglige sanseopdragelse, den sceniske erfaring, og hvad sker der egentlig i desymboliseringen? Opfatter sanserne altid alting, mens bevidstheden kun hæfter sig ved nogle ting, eller formes sanserne, så der formidles mellem det bevidste og det ubevidste lag, dvs. at *opdragede sanser sanser noget andet en uopdragede sanser også på det ubevidste plan*? Hvis det forholder sig sådan, er den de-

symboliserede sceniske erfaring, 'sagsgestaltningen alene', noget andet end et altomfattende receptoraftak.

Lorenzers socialisationsteori som bygger på interaktionsformsbegrebet indikerer, at der sker en opdragelse af sanserne, som er driftsorienteret, og den søger samtidig at forklare, hvordan det sker. Barnet retter sine drifter mod objekter i omverden. Drifterne er orienteret mod den dialektiske proces at genskabe og genfinde konditionerne for driftstilfredsstillelse. *Ud af et udifferentieret hele (scener) udskilles betydningsmomenter (sagsgestaltninger/objektrepræsentanter), som barnet hæfter sig ved som lystbetonede, fordi de medfører tilfredsstillelse (driftsudladning). Samtidig lærer barnet symbolerne for objekterne at kende, og det lærer at ytre sig, hvis det ikke bliver tilfredsstillet.*

Mor-barn dyaden kan medføre at barnet fortrænger driftsønsker, og der kan ske ændringer af driftsbesættelserne gennem jeg-forsvarets forskellige mekanismer, dvs. forskydning, sublimering, mv. Jeg-forsvaret formidler mellem driftserfaringen og den samfundsmæssige konsensus og benytter subjektive produktionsprocesser, som implicerer, at driftstilfredsstillelse kan foregå i samfundsmæssigt acceptable former uden dermed at blive fortrængt. Så længe drifterne finder afløb, også i forskudte former, stiller de sig tilfreds og giver afkald på deres 'virulente egenliv'.

Det betyder, at den sceniske erfaring omsættes i interaktionsformer af forskellig symboliseringsgrad, og at den dermed rummer *forskellige grader af symboliseret og desymboliseret materiale* hvor begge dele er samfundsmæssigt formet: Det ubevidste har også mistet sin uskyld.

I den sceniske forståelse tolkes det ubevidst iscenesatte. Infantile situationer reproduceres ubevidst i den aktuelle situation. Scenebegrebet refererer til teatret: Skuespillerne spiller nogle roller, som er iscenesat af en instruktør på baggrund af en forfatters manuskript. Det er ikke deres egne intentioner, der bevæger scenen, men en *usynlig hånd*. I den sceniske tolkning skal man i en hvis forstand gætte sig til baggrunden for skuespillernes iscenesatte optræden. Hertil rækker analogien og ikke længere: I den sceniske tolkning er der tale om en principielt uendelig række af scener, der rummer *variationer over et konstant grundtema, som forbliver skjult*.

Den sceniske forståelse giver anledning til følgende problem: Hvis forståelsens medium er ødelagt, hvordan kan analytikeren da opdage, at der er tale om en scene *ude fra*, og hvordan kan patienten blive bevidst om det *inde fra*?

Det er en forudsætning for den sceniske forståelse, at analytikeren opdager, at der er noget som styrer kommunikationen, uden at være kommunikeret/kommunikerbart. Ude fra kan man bla. blive opmærksom på scener på grund af deres *gen-tagelseskarakter*, ved at der *investeres psykisk energi, som ikke harmonerer med indholdet i interaktionssituationen og ud fra overførings-/modoverføringsrelationen*. Det er muligt at gennemskue et metakommunikativt relationsniveau, som man ikke umiddelbart forstår betydningen af (modsat den kommunikation af følelser, der forløber symbolsk), men som alligevel afslører sig ved sin form, herunder ved de relationstyper der etableres.

Hvis man har de nødvendige teoretiske forudsætninger og empiriske erfaringer med, at der eksisterer en 'afslørende' form for metakommunikation, og hvis man har udviklet opmærksomhed omkring den, kan man opdage scener i de situationer, man deltager i, dels ved at *betragte andres interaktion* dels ved at *indrage et udefra-perspektiv på de overførings- og modoverføringsrelationer, man selv indgår i*.

Når det sceniske ved interaktionen er opdaget kan man gå på jagt efter *de quasi-naturalistiske forklaringer*. Man kan undersøge, i hvilke situationer den sceniske optræden opstår: I hvilke genstands-, person- og symbolrelationer i hvilke kontekster? Og man kan tolke relationerne: Hvilke kærligheds-/lidelsesrelationer udspiller sig, og hvordan reageres der på dem? Herefter kan man gå fra fremtrædelsesplanet gennem en optrævling af situationer med samme sceniske karakter, til at opstille hypoteser om, hvad der ligger bag scenerne. Der kan udmærket være sammenfald mellem opdagelse og forståelse: Hvis man f.eks. bliver opmærksom på egne modoverføringsreaktioner, bliver man også opmærksom på de relationstyper, der etableres. Den egentlige rekonstruktion af de forhold i patientens tidlige barndom, der kan have forårsaget mønstret sker i et samarbejde. *Patienten indgår som aktiv part i processen*, idet målet er at patienten skal blive mere og mere bevidst om, hvad den sceniske adfærd kan være udtryk for, og på denne baggrund 'gennemleve' konflikten kognitivt og emotionelt.

6.6.3 Teori-empiriforholdet i psykoanalysen

Psykoanalysen går ud fra nogle *almene psykoanalytiske antagelser*: Der eksisterer et ubevidste, som fungerer på bestemte måder, som man kan opnå adgang til gennem psykoanalytisk tolkning. Herefter undersøges empirien ved hjælp af en *meto-*

de, som defineres i nogle teori- og erfaringsbaserede grundsætninger, bl.a. at man er nødt til at indlade sig fuldt og helt med empirien, og at lade patientens ubevidste 'tale' til analytikerens ubevidste, samtidig med at man må forsøge at blive opmærksom på sine egne reaktioner ved at skabe distance. Når man er blevet opmærksom på de ubevidste reaktioner, kan man arbejde reflekteret med sit *teoretiske tolkningsredskab*

Fremgangsmåden i psykoanalysen har en del til fælles med Agars formulering af et metodologisk grundlag for etnologien, men der er tale om *latente dialoger mellem analytikerens og patientens ubevidste*, som opdages i analytikerens distancerede position og tolkes teoretisk. Spørgsmålet er om psykoanalysen og dybdehermeneutikken er nødt til at tage den ukontrollerede relativitet med i købet for overhovedet at opdage analysegenstanden?

Habermas omtaler den psykoanalytiske forklaringstype som *quasi-naturalistisk*. Den quasi-naturalistiske forklaringstype omfatter ikke kun psykoanalytisk forståelse, men forståelse af alle forhold, der kan karakteriseres ved, at 'bevæge' individets intentioner og handlingsresultater, uden at individet kan erfare grundlaget for det. Det quasi-naturalistiske tolkningsprincip er fælles, men der er *forskel på arten af de kræfter, der styrer*, og dermed på individets og forskningens mulighed for at erkende dem⁹⁰

6.6.4 Socialpsykologi, hverdagsbevidsthed og ambivalens

Den dybdehermeneutiske tolkningsmetode bliver primært relevant for analysen af undervisningsforløb som *kvalitativ metode i undersøgelser af socialpsykologisk observation*. Socialpsykologien opstod oprindeligt ud fra en undren over samfundsmæssige fænomener, der blev opfattet som patologiske: Hvordan er fascisme og tortur mulig som accepteret og internaliseret samfundsnorm? Hvorfor accepteres krig? Hvorfor accepterer folk generelt at blive syge på arbejdet? Eller bredere formuleret: Hvad er årsagerne til, at der udvikles 'normalitetsformer', som strider mod for-

⁹⁰ Det er afgørende, at ingen har patent på sandheden og at forklaringer kun vinder sandhed, såfremt de kan anerkendes i en ligeværdig dialog – det er ikke stof der skal indoptages men produceres, dvs. gøre sig gældende i erfaringsverdenen.

skernes opfattelse af, hvordan samfundet og menneskene burde være indrettet, og hvorfor sker der en 'normalitetsstempling' af undertrykkende samkvensformer?

Socialpsykologien har et *politisk risikabelt udgangspunkt*: 'Folk ved ikke hvad de gør, de er ikke ansvarlige for deres handlinger'. I karrikeret form: 'Befolkningen er autoritær, fordi pottetræningen var for skrap'. Socialpsykologien beskæftiger sig mindre med de rationelle årsager til 'umenneskelige' adfærdsformer end med de irrationelle, herunder det kollektivt ubevidste, de kollektive forsvarsformer, mv. Konsekvensen kan være, at forskningen ikke gennemskuer de magtsystemer og relationer, som holder aktørerne på plads, og som bevirker, at de ikke tør reagere, henholdsvis at de opfatter det som deres materielle eller hellige gruppeinteresse at forsvare sig ved at gøre andre mennesker (fjender) fortræd.

Men hvis det kollektivt ubevidste eksisterer, skal man vel ikke afholde sig fra at beskæftige sig med det?

Leithäuser og Volmergs arbejde kan ses som en *videreudvikling af et socialpsykologisk-marxistisk udgangspunkt inden for kritisk teori* (bla. Adorno og Lefevre), og samtidig som et forsøg på at udvikle en *bred forståelse af de mekanismer i hverdagslivet, der blokerer erfaring*, eller med deres begreber: *Producerer hverdagsbevidsthed*. Hverdagsbevidstheden virker ved, at lukke det enkelte individs horisont, og ved at etablere et forsvar mod videre erfaringsproduktion. Forsvarsmekanismerne kan opregnes: Udgrænsning af temaer, nivellering af modsætninger, rumsliggørelse af tids-erfaring, reduktion til standardiserede tydningsmønstre, mv. (jf. kapitel 6.3.1) Der er ikke primært tale om forsvar mod indre driftstilbøjeligheder men om forsvar mod angstproducerende forhold i omverden.

Over for hverdagsbevidstheden sættes ganske vist tematiserende forarbejdningsstrukturer: Fremsættelse af uafklarede tolkningsudkast, bearbejdning af modsætninger, historisk perspektivering, kritik af samfundsmæssige stereotyper, situationsændrende handlingsorientering (jf. kapitel 6.3.1), men teori- og analysearbejdet retter sig hovedsageligt mod at redegøre for hverdagsbevidsthedens grundlag og funktionsmåde.

Leithäuser og Volmerg bygger i et vist omfang videre på et fænomenologisk og etnometodologisk grundlag, men argumenterer for, at *livsverden opretholdes gennem aktive forsvarsmekanismer*. Den historiske udvikling af samfundsmæssige praksisformer (som både omfatter genstandsmæssig handlen og interaktion) formidles kulturelt i socialisationen og skaber den kulturelle reproduktion (baggrunden), som i

et vist omfang åbner mulighed for kulturel og praktisk transformation/udvikling, men som primært spærrer for bevidsthed om livsverden. Der er tale om produktion af et kollektivt ikke-bevidste, som omfatter overføring af hverdagspraktiske regler. De kalkulerer desuden med *kollektiv fortrængning af driftstilfredsstillelsesformer fra den primære socialisation* på grund af samfundsmæssige normer for opdragelsen. Det angives at være i overensstemmelse med resultaterne fra socialpsykologisk antropologi og etnologi, som har påvist, at den helt tidlige socialisering afsætter vigtige kulturspecifikke personlighedstræk, som har betydning for kulturens overlevelse, f.eks. aggressionsbemestringen hos Sioux-indianere. Og de arbejder med *produktion af kollektive forsvarformer med rod i gruppens sikkerhedsbehov*.

Vi har i højere grad interesseret os for *modsatninger i erfaringen*, for brudfladerne (jf. kapitel 4). Regina Becker Schmidt, der lige som Leithäuser og Volmerg arbejder på et socialpsykologisk grundlag, har i en større empirisk undersøgelse belyst kvinders ambivalens ift. arbejde og dobbeltarbejde. Ambivalensbegrebet betegner en samtidig positiv og negativ besættelse af et objektområde, og kan ansues som *en affektiv dimension af brudfladebegrebet*, der rummer et tilsvarende *modstandspotentiale*.

6.6.5 Dataindsamling og teksttolkning

Leithäuser og Volmerg har benyttet en række ofte ganske kreative *metoder* i dataindsamlingen. Formålet har været at *producere et materiale, som kan vise forsvarsmekanismerne*. Midlet har været en bevidst omgang med overførings- og modoverføringsrelationer, eller forsøg på at trænge bag om forsvaret, f.eks. gennem billedfremstilling som formodes at omgå censuren i det kollektive symbolsystem⁹¹. De har i stigende grad forsøgt at placere valideringen af analysearbejdet i sammenhæng med dataproduktionen for at øge validiteten og for at etablere læreprocesser blandt de grupper, der studeres.

De metoder, der anvendes i tekst- og billedtolkningen, kan ses som en videreudvikling af Lorenzers redegørelse for *den psykoanalytiske tolkningsproces* og som en sammenføring af dette udgangspunkt med principperne i en *hermeneutisk sekven-*

⁹¹ Gennem benyttelse af billedproduktion kan erfaringerne belyses ud fra perspektiver, som normalt ikke kommer til orde, fordi de er udelukket af det fælles sproghandlingssystem.

sanalyse. Leithäuser og Volmerg opererer med to typer af indikatorer for det latente tekstindhold, indikatorer i den manifeste tekstbetydning og indikatorer i forholdet mellem tekstens og tolkerens ubevidste. Ligesom Lorenzer argumenterer de for, at den manifeste og latente tekstbetydning virker gennem hinanden. Opdelingen af tekstanalysen i fire trin, istedet for i tre som hos Lorenzer, skyldes, at de udskiller den dybdehermeneutiske forståelse i et særligt trin.

Teksttolkningen foregår i et *tolkningsfællesskab*, hvor grundlaget for tolkningen ekspliciteres, og hvor der sker en *supervision*, med sigte på at afdække forsvars- og overføringsmekanismer hos den enkelte og i gruppen. Udnyttelsen af overførings- og modoverføringsrelationer i tolkningen gør, at det er nødvendigt at veksle mellem indlevelse og distance. Det grundlæggende problem undgås imidlertid ikke: Hvis forskergruppen har samme baggrund og mål med projektet vil der være forholdsvis stor overensstemmelse i tolkningen. Hvis forskerne er meget forskellige vil der tilsvarende være store forskelle. Tolkningen er under alle omstændigheder afhængig af tolkningsfællesskabets kompetence og forforståelse samt af det indbyrdes relationssystem i gruppen.

Den *horisontale hermeneutik* har mange fællestræk med den metode, vi har anvendt i interviewanalysen og i undervisningsanalyserne (jf. kapitel 4). Leithäuser og Volmerg begrundet fremgangsmåden med, at den har nogle *styrkesider i bredden*, som er nødvendige ift. et stort empirisk materiale.

De hævder, at man bør udvælge *kærnesætninger* ud fra diskussionsdeltagernes relevanssystem på grundlag af sproglige relevansmarkører. Dvs. principielt samme kriterium, som vi har anvendt i interviewanalysen. Samtidig hævder de, at andre fremgangsmåder påtvinger teksten analytikerens relevanssystem. Man kunne formentligt med lige så god ret fremføre den påstand, at der *ligger en udvælgelse i at definere sproglige markører*, og at der ingen sikkerhed er for, at de sproglige markører er de eneste relevanskriterier i teksten. At Leithäuser og Volmerg i praksis baserer udvælgelsesproceduren på en kombination af sproglige markører (som i interviewanalysen) og forskernes opfattelse af relevans tyder på, at de selv er i tvivl.

6.6.6 Dybdehermeneutik og undervisningsanalyse

Undervisningsanalyserne har sigtet mod at afdække modstand, brudflader, endimensionalitet, mv. i deltagernes relation til erfaringsorienterede læreindhold. Analyserne er gennemført i en dobbelt proces af *tolkende opdagelse* ud fra søgemodeller og *tolkning af opdagelserne* ud fra et teoretisk reflekteret kendskab til deltagernes situation. Vi opdagede f.eks., at deltagerne i STI-uddannelsen ydede aktiv og passiv modstand mod at arbejde med virksomhedsnære emner og *tolkede* det i lyset af deres situation som valgte og ansatte i lokale SID-afdelinger: De har ikke et formelt mandat til at bedrive opsøgende arbejde og oplever en risiko for, at direkte kontakt med medlemmerne, om problemer i de enkelte virksomheder, kan afsløre manglende viden og reel indflydelse og dermed true deres personlige magt og status (Jf. Andersen og Sommer 1994 s. 178 f). Man kan sige, at vi opdagede et fænomen og eftersøgte typer af *rationalitet*, der gjorde fænomenet forståeligt ud fra en teoretisk tolkning af handlingsbetingelserne i deltagernes hverdag.

Leithäuser og Volmerg beskæftiger sig i vid udstrækning med tilsvarende problemstillinger, men på et delvist andet grundlag. De anvender psykoanalytisk teori til at tolke det, de opdager i teksten, og dybdehermeneutiske fremgangsmåder som grundlag for opdagelsen.

Teorigrundlaget er *afgørende for de typer af tolkning der foretages*, også selv om tolkningen retter sig mod *samme fænomentyper* i teksten. Forståelse indebærer, at man forstår *noget som udtryk for noget andet*. Ved anvendelse af socialpsykologisk teori hæfter man sig ved kommunikationens *psykodynamiske drivkræfter* og primært for så vidt de hænger sammen med *tabuiserede erfaringsindhold*. Man belyser de fortrængte praksisandele, de aspekter af realiteten der udelukkes i gruppens interaktion. I analyseeksemplet (jf. kapitel 6.5) opdages de interviewedes modstand mod at kritisere DGB. Det kunne vi formodentlig også have opdaget ud fra de søgemodellerne, der blev anvendt i undervisningsanalyserne. Men forfatterne tolker modstanden ved hjælp af begreberne 'overidentifikation' og 'ambivalens', dvs. begreber, der er defineret inden for et *psykoanalytisk teorigrundlag*. I den videre tolkning lægges vægt på '*sammensmeltningen*' (et begreb der indgår i en teoribygning om identitetsdannelse) med organisationen. Målet med at inddrage samfundsvidenskabelig teori bliver at forklare, hvorfor de interviewedes sproghandlinger drives af et *latent sammensmeltningsbehov*. Forklaringen søges i, at de ubevidst opfatter fagforeninger og organiseret solidaritet som eksistentielle betingelser for deres og andre lønarbejders reproduktion under kapitalistiske samfundsforhold.

I den *dybdehermeneutiske fremgangsmåde* ekspanderes den psykoanalytiske teoretiske inspiration til også at omfatte de procedurer, der anvendes ved *opdagelse af inter-*

aktionenens latente lag. Gennem bevidst udnyttelse af overførings- og modoverføringsrelationer opdages f.eks. forsvarsreaktioner, som ikke kan synliggøres via andre fremgangsmåder. Der fremstår en forskningsgenstand, som er helt særegen for dybdehermeneutikken, og hvor tolkningen forudsætter et psykoanalytisk teori-grundlag. Dybdehermeneutiske fremgangsmåder forekommer i *høj grad relevante* for analyser, hvis mål er at belyse dynamikker og kræfter i erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse. Der opdages noget andet, og det, der opdages, kan tolkes på andre måder.

Den dybdehermeneutiske tekstanalyse, som Leithäuser, Volmerg, Negt, mfl. og Morgenroth anvender, besidder sekvensanalysens styrkesider i forhold til at fastholde betydningsproduktionens indlejring i den sproglige interaktion og til at belyse sammenhængen mellem interaktionens indholds- og relationsplan (jf. kapitel 5.7.3). Sekvensanalysens styrkesider suppleres ved, at der sker en sammenkædning af indholds- og relationsanalysen i en afdækning af *sceniske mønstre*, som gøres til genstand for dybdehermeneutisk analyse. Det bevirker, at kultursammenstødet i undervisningen som social konstitutionsproces kan analyseres mere omfattende og ud fra nogle andre aspekter end ved sekvensanalytiske fremgangsmåder, der bygger på et hermeneutisk handlingsteoretisk grundlag.

Problemerne ved tekstliggørelse af den symbolske interaktion er imidlertid større i en dybdehermeneutisk end i en hermeneutisk fremgangsmåde, fordi dybdehermeneutikken i høj grad baseres på modsætninger og inkonsistenser i interaktionens samlede symbolske udtryk (jf. Lorenzer om psykologisk forståelse, kapitel 6.2.1). Behovet for at supplere med etnologiske arbejdsmåder i og uden for undervisningen er derfor tilsvarende større. Den dybdehermeneutiske tekstanalyse kan med fordel udvides med *etnopsykologiske fremgangsmåder*, hvor forståelse af den fremmede kultur allerede i felten pendler mellem *indlevelse* med det formål at etablere overførings- og modoverføringsrelationer og *distance* med henblik på selvrefleksion og teoretisk tolkning.

Det største problem ved dybdehermeneutiske fremgangsmåder er formodentlig *forskerens selvindsigt og teoretiske kvalifikationer*. Hvis denne type forskning ikke skal føre til en ukontrolleret analyse, hvor empirien subsummeres teorien, og hvor den egentlige forskningsgenstand er forskerens egne ubevidste relationer til genstandsfeltet og til sig selv, er det nødvendigt at forskeren har et grundigt kendskab til psykoanalytisk teori og til sig selv - f.eks. erhvervet gennem terapi - samt stor erfaring i at arbejde teoretisk og empirisk med dybdehermeneutisk metode i en supervisionsgruppe.

Videnskab og refleksion

7.1 Videnskab og praksis

Det har været afhandlingens overordnede formål at belyse nogle præmisser for erfaringstolkning i undervisning og for tolkning af erfaringsorienterede undervisningsforløb. Kapitlerne syv og otte afslutter og perspektiverer de to hovedproblemstillinger. Kapitel syv i en videreudvikling af de videnskabsteoretiske og forskningsmetodologiske problemstillinger, som har været behandlet i kapitlerne fire, fem og seks. Kapitel otte ved at tage tråden op fra kapitel to og kapitel tre i en dyberegående belysning af spørgsmålet om grundlaget for erfaringstolkning i undervisningen.

I dette kapitel (kapitel syv) danner rekonstruktionen af undervisningsanalyserne og deres grundlag samt fremstillingen og diskussionen af de forskellige hermeneutiske ansatser og deres teoretiske baggrund således udgangspunkt for en refleksion af teori/praksisrelationens betydning for socialvidenskabelig forskning og mere specifikt for de gennemførte analyser af erfaringsorienterede undervisningsforløb. Desuden behandles nogle forskningsinterne problemstillinger vedrørende teori-empiriforholdet, teorivalg, datagenerering og tolkningsmetode, idet der hovedsageligt fokuseres på forskellige typer af perspektivfortegnelse i forskningen. Herved understreges den kritiske refleksions betydning for forskningsprocessen.

7.1.2 Videnskabens samfundsmæssige indlejring og dens kritiske potentiale

I sin bog 'Forskning og samtund' fra 1985 hævder Kjørup, at forestillinger om at videnskaben kontinuerligt producerer stadig mere samfundsgavnlig og 'sand' viden ikke modsvarer virkeligheden. Videnskaben producerer potentielt civiliserende og destruktive resultater (jf. Kjørup 1985 s. 35 f). Baggrunden er, at videnskaben udfylder nogle *samfundsmæssige funktioner*, som bliver stadig mere betydningsfulde for udviklingen af produktivkræfter og produktionsforhold og for legitimeringen af samme. Den indgår i *samfundsmæssige magtrelationer*, som i vidt omfang er bestemmende for, hvilken viden der produceres, samt for hvilke resultater, teorier og metoder, der ikke produceres henholdsvis går i glemmebogen.

Den enkelte forsker socialiseres, kvalificeres og selekteres til en specifik plads i det samfundsmæssige magt- og relationssystem. Kjørup beskriver den videnskabelige institutions socialiseringsfunktion sådan: "De studerende (...) tilegner sig en del konkret viden og nogle konkrete færdigheder, men også institutionens mere uudtalte regler, forventninger og grundlæggende antagelser - tilegner sig, almindeligvis i betydningen "gør til sine egne" Den lange videnskabelige uddannelse, ikke mindst forskeruddannelsen (ofte omkring 10 år, især hvis man medregner en stipendie-periode efter afsluttende eksamen), er et solidt socialiseringsforløb." (Kjørup 1985 s. 28). Forskerens *erkendelsesinteresse* og *øvrige forskningsmæssige forudsætninger* opstår bla. via denne socialisering og bliver en del af forskerens livsverden. Andre forudsætninger kan i højere grad erfares som påtvungne i den videnskabelige arbejdssituation eller hænger sammen med samfundsmæssige og institutionelle forhold, der ikke er forskeren bekendt. Forskerens videnskabelige baggrund og motiver er desuden sammenvævet med *personlige motiver og interesser*, der er udviklet gennem socialisering og kvalificering uden for den videnskabelige institution. Som hovedregel må man gå ud fra, at der er tale om et kompliceret samspil mellem mange faktorer, der virker på forskellige niveauer.

Mange af forskerens valg vedr. mulige genstandsområder, problemstillinger, teorikredse, videnskabsteoretiske og metodologiske grundopfattelser, mv., er truffet *pa forhånd*. Videnskabelig forståelse produceres ud fra bestemte perspektiver og bestemte interesser, der ikke altid kendes af forskerne. Det afgrænser *pa forhånd* de resultater, der kan produceres. Forskerens *videnskabelige erkendelsesproces* er underlagt principielt *samme forståelsespræmisser som hverdagsforståelsen*, det vil sige hermeneutikkens præmis, at al forståelse er positionel, dobbelthermeneutikkens præmis, at vore intentioner og konsekvenserne af vore handlinger er præget af kræfter og strukturer, vi ikke har kendskab til, og dybdehermeneutikkens præmis, at forståelse og handling er subjektive processer, der også drives af ubevidste kræfter. Forskerens tilgang til empirien er aldrig objektiv og entydig, den er altid positionel

og selektiv. Men de fælles forståelsespræmisser mellem hverdagsforståelse og videnskabelig forståelse betyder ikke, at der erkendes det samme, og forskningens samfundsmæssige indlejring forhindrer ikke, at den kan have et kritisk potentiale.

Forskere har en *anden placering i den samfundsmæssige arbejdsdeling* og dermed en anden praksis med nogle andre mål end de aktører, der studeres. Kritisk socialvidenskab studerer *andres bevidsthed og praksis*, og har i de fleste tilfælde magtforhold og handlingstvang i forskningsfeltet som *genstand*, ikke som grundlag. Det åbner potentielt for systematisk refleksion og eksplicitering af egne erkendelsesprocesser, for bevidst fokusering på konflikter og andre problematiske forhold, som aktørerne i forskningsfeltet er underlagt, og for akkumulering og udnyttelse af empirisk og teoretisk erkendelse.

Videnskaben leverer ikke nødvendigvis bedre viden end hverdagsforståelsen, men *en anden viden*. På grund af *handlingsaflastningen* kan forskningen belyse usædvanlige sammenhæng og beskrive virkeligheden som 'også andet er muligt'. *Handlingsaflastningen* etablerer forudsætninger for at forbinde kritisk videnskabelig analyse af konflikter og modsætninger i praksisfeltet, med analyse af aktørernes tolkning af praksis og analyse af alternative handlemuligheder ("*sociologisk fantasi*"). Herved kan kritisk socialvidenskab indtage en central funktion i forhold til at forstå de dynamikker og kræfter, der virker i praksisfeltet. På grund af handlingstvangsens materielle indlejring i institutionaliserede praksisformer, er der imidlertid sjældent tale om en direkte 'omsættelighed' af socialvidenskabelig erkendelse til praksis (jf. Beck og Bonss 1991 s. 418).

Socialvidenskabens kritiske potentiale udnyttes ikke altid. F.eks. indeholder mange forsknings- og udviklingsprojekter en *latent konflikt* mellem rekvirentkrav om operationelle vurderinger og receptløsninger og forskerambitioner om at udvikle en mere kompleks og teoribaseret forståelse (jf. også aktionsforskning). Det er ikke umuligt at få horisonterne til at mødes, men kontraktforhold influerer på samarbejdets indhold og på arbejdsprocessen, også i de tilfælde, hvor der principielt gives metodefrihed i arbejdet. På grund af finansieringsbetingelserne vil der ofte indgå økonomiske overvejelser i projektudformningen, som kan interferere med forskningsmæssige hensyn. Der kan opstå et skisma mellem en instrumentelt orienteret udviklingsindsats, som er knyttet til det aktuelle projekt, og en forskning der er orienteret mod en mere omfattende teoribaseret forståelse af de dynamikker og kræfter, der virker i forskningsfeltet.

Undertiden accepteres forskningsproblemstillinger, som formuleres af rekvirenter eller samarbejdspartnere, *hvor resultaternes hovedretning mere eller mindre eksplicit er angivet på forhand*. Baggrunden for accepten kan f.eks. være økonomiske årsager og/eller, at der er enighed om politiske eller andre formål. Man kan ligeledes se eksempler på *selektiv formulering af forskningsresultater* i forhold til de interesser, der ønskes fremmet. I begge tilfælde underbygger og legitimerer forskningen eksisterende praksisformer, og mister sit kritiske potentiale som videnskab, *uanset om praksisformerne er 'affirmative' eller 'emancipative'*

Videnskabens relative frihed fra handlingstvang giver desuden mulighed for at producere hypoteser og teoribygninger om sammenhænge, hvor det ikke kan lade sig gøre at angive de empiriske betingelser for mulig falsifikation. Det er f.eks. tilfældet i psykologi og marxisme. Nogle anerkender det ikke som videnskab (jf. kapitel 5.6), andre mener, at det bidrager væsentligt til at øge forståelsen af samfundsmæssige og subjektive dynamikker og strukturer (jf. dybdehermeneutikken). En *fuldstændig løsrivelse* fra praksis medfører utvivlsomt, at forskningen bliver verdensfjern og ligegyldig.

7.1.3 Solidarisk nærhed og kritisk distance

Problemstillingen vedrørende sammenhængen mellem forskning og praksis har haft stor betydning i forbindelse med undervisningsanalyserne. Trods forskelle i rammebetingelserne for analyserne af arbejdsmiljøstudiekredsen og enkeltsagsforløbet har der været *væsentlig overensstemmelse* med hensyn til forskningens karakter. Vi har i begge tilfælde varetaget mange funktioner fra planlægning over undervisning til evaluering og en dyberegående forskningsmæssig bearbejdning af udvalgte problemstillinger, og vi har i begge tilfælde måttet afbalancere samarbejdets her og nu krav med mere vidtrækkende forskningshensyn.

Sammenblandingen af praksis og forskning udgør en modsætningsfuld forening af forskellige aktivitetstyper, men også en forening, der kan have positive effekter i forhold til såvel praksis som forskning. De aktiviteter, der udspringer af det praktiske samarbejde, har været *politisk meningsfulde*, de har dannet basis for et *intimt og omfattende kendskab til området* ved at give adgang til store mængder empiriske data af høj kvalitet, og de har givet en *tæt viden om deltagernes subjektive bearbejdning af deres situation*.

Der er imidlertid forskel på kravene til at indgå som *engageret samarbejdspartner* i en social praksis, og kravene til en *kritisk og teoretisk reflekteret analyse* af samme praksis.

Forskningen forudsætter *distance*. Det drejer sig om at løse den praktiske indlejring i handlingssammenhængen, om at frigøre det følelsesmæssige engagement og om at udvikle teoretisk overblik og perspektiv. Handlinger i praksissammenhængen indebærer en strøm af beslutninger, som tendentielt lukker for videre refleksion, fordi de skal begrundes og legitimeres i det sociale fællesskab. I aktionsforskning og andre typer forskning, hvor forskeren er direkte engageret i handling, er det ofte en ganske vanskelig proces at gen-åbne sanser, følelser og viden. Det kræver, at man arbejder med systematisk tvivl som princip og med sensibilisering over for modsætninger og sprækker i egne opfattelser af de processer, man har taget del i.

Indholdsmæssigt kan svagheden ved det indforståede og nære samarbejde ligge i, at man *undlader at forholde sig kritisk til aktørerne*. Som påvist er aktørernes handlinger ofte rutinerede og prægede af forsvarsmekanismer, der modvirker en fælles analyserende omgang med sider af realiteten, der har væsentlig betydning for deres liv. *Uden en kritisk referenceramme risikerer forskningen at reproducere eksisterende bevidstheds- og praksisformer*. Den kritiske analyse forudsætter *hermeneutiske fremgangsmåder* til at afdække aktørernes tolkning af realiteten, typer af subjektiv modstand, brudflader, mv., men også at der anvendes et kontrasterende socialvidenskabeligt og evt. socialpsykologisk analyseraster, som inddrager et ude-fra perspektiv på deres situation, og som bla. omfatter et fond af *konkret viden* og nogle *strukturerende begreber* i forhold til konflikter i aktørernes dagligdag og deres baggrund.

Den kritiske analyse af bevidsthed og praksis er også *vigtig for samarbejdspartneren*, selv om den kan være mere eller mindre nærgående og ubehagelig. Den foreliggende forskning har haft som sit principielle udgangspunkt, at samarbejdspartnere i længden er bedst tjent med, at vi fastholder vores forskningsfrihed. Det kan tilvejebringe et bedre grundlag for handling. Stillet over for krav om at formulere anbefalinger og handlingsforslag har vi fastholdt, at forskningen ikke kan levere kriterier for handlingsorienterede beslutningers værdigrundlag. Det betyder ikke, at vi afstår fra at give anbefalinger, men vi forsøger så vidt muligt at redegøre fyldestgørende for de præmisser, de bygger på. Trods sådanne forholdsregler kan vi ikke helt undgå de etiske og politiske problemer ved handlingsorienteret forskning.

Det er ikke muligt endegyldigt at afsikre brug og misbrug af forskningens resultater

7.2 Forskningsinterne refleksionsniveauer

Da det er videnskabens malsætning at producere oplyst viden, kan man kræve, at den *tilstræber at opnå kendskab til de dynamikker og kræfter, der styrer den*. Det er vanskeligt at opdage egen blindhed eller perspektivselektion, men hvis man ikke er opmærksom, reproduceres den så meget desto mere⁹² Videnskabelighed indebærer *refleksion af egne erkendelsesinteresser, forforståelse og metode i relation til det genstandsfelt, man ønsker at belyse*.

På baggrund af de problemstillinger, der er behandlet i afhandlingen, diskuteres i det følgende nogle forskningsinterne refleksionsområder for *produktion af socialvidenskabelig viden*⁹³ Det drejer sig om: Forholdet mellem teori og empiri, teori-valg, datagenerering og tolkningsmetode.

7.2.1 Teori- empiriforholdet

Teori-empiri problemet drejer sig bla. om forholdet mellem *'autensitet'* og *'strukturering'*, dvs. om man er lydhør og åben i tolkningen af empirien, eller om man på forhand udvælger de områder, det er muligt at blive opmærksom på.

Teori-empiri forholdet er behandlet i afhandlingens kapitel fire og som gennemgående problemstilling i kapitlerne fem og seks. I kapitel fire blev rent *induktive*

⁹² Det er nemt at blive offer for den illusion, at man forstår den mere eller mindre fulde sandhed om forstaelsesgenstanden og glemme, at det er en ændring af egne tolkningsforudsætninger, der registreres. F.eks. forstår man ikke en tekst. Det, man forstår, er en tolkning af tekstens mening, der opstår i mødet mellem forståelsen og produktionen af nye forstaelsesudkast. Det er parallelt til det sansemæssige fænomen, at vi ikke ser genstanden, men tolker udtrykket på netinden på en måde, som med en anden sanseopdragelse ville producere et andet resultat (jf. kap. 5.3.5).

⁹³ Spørgsmålet om validering af socialvidenskabelig viden er behandlet i kapitel 4.6.

fremgangsmåder kritiseret, fordi de ikke kan skabe sikker viden eller substantielt ny viden, og fordi den viden, de frembringer, er tilfældig (jf. kapitel 4.3.1), mens *hypotetisk deduktive fremgangsmåder* blev kritiseret for at blokere for nye fund i empirien (jf. kapitel 4.3.1).

I kvalitativ forskning søger man undertiden at bygge bro over modsætningen mellem teori og empiri ved at optræde som 'almindelig kompetent sprogbruger' eller 'almindelig besidder af en given kultur' i dataindsamlingen og den første del af tolkningsprocessen, dvs. med en forforståelse, der *angiveligt er rensat for teoretiske forudsætninger*. Teorien indsættes først i den dybere tolkning af dataene. Det er f.eks. tilfældet i Agars formulering af et videnskabsteoretisk og metodologisk grundlag for etnologien (jf. kapitel 5.4) og i udgaver af sekvensanalysen, hvor man rekonstruerer tekstens selektion af specifikke regler for betydningsproduktion på baggrund af de mulige regler inden for sprogfællesskabet (jf. kapitel 5.5). Koch og Witzel har karakteriseret tilsvarende fremgangsmåder som den kvalitative forsknings Dr. Jekyll and Mr. Hyde syndrom (jf. kapitel 5.7.3).

Frembringelsen af ny viden kan beskrives som '*hypotetiske slutningsprocesser*', dvs. kvalitativ induktion og abduktion. I den *kvalitative induktion* sluttes fra et ukendt fænomen til en hypotese om, at en kendt regel kan forklare fænomenet. I *abduktionen* sluttes fra et ukendt fænomen til en hypotese om, at en ikke tidligere kendt regel kan forklare fænomenet. Kelle gør opmærksom på, at videnskabelige teoretiske udsagn altid er forbundet med tidligere teoretiske antagelser. Det indebærer, at forskellen mellem kvalitativ induktion og abduktion ikke er så skarp, som definitionen antyder (jf. kapitel 4.3.2).

Induktionens problem kan løses ved at indføre teori, men en løsning, der indebærer benyttelse af hypotetisk deduktive slutninger, forhindrer ny teoretisk erkendelse ud fra empirien. Ifølge Kelle og Strauss kan man i stedet vælge at anvende sensibiliserende koncepter, som giver nogle *teoribaserede retningslinier* for, hvad man skal søge efter i empirien, men som ikke lukker opmærksomheden for det, 'empirien har at meddele'. Herved kan erkendelsens udgangspunkt ekspliciteres og begrundes ud fra en mere omfattende teoretisk forståelse samtidig med, at der bevares åbenhed og sensibilitet over for empirien. Det bliver potentielt muligt at *skabe ny viden inden for en kendt og kontrolleret ramme*.

Fremgangsmåden løser imidlertid ikke problemet fuldt ud. På et tidspunkt er man nødt til at bevæge sig fra åben kodning ud fra sensibiliserende koncepter til selektive kategoriseringer af datamaterialet. Hos Strauss bliver spørgsmålet på et tids-

punkt: Hvad karakteriserer disse handlinger som type? I undervisningsanalyserne har et tilsvarende spørgsmål været: Hvad karakteriserer disse modsætninger som type? Det sensibiliserende koncept giver ikke retningslinier for udpegning af relevante karakteristika ved empirien, der gør det berettiget at tale om typer, men typerne emergerer heller ikke ud fra empirien (jf. kritikken af induktiv videnskabs-teori). Hvor kommer de da fra? Fra forskerens erfarings- og teoribaserede forforståelse! Forholdet mellem teori og empiri *kan ikke fastlægges a priori* en gang for alle i et sensibiliserende koncept, f.eks. i form af en teoribaseret søgemodel. Det må reflekteres kontinuerligt i forskningsforløbet.

Dybdehermeneutikken påpeger, at relationen mellem åbenhed og strukturering har endnu et niveau. Overførings-/modoverføringsrelationen opdages kun under forudsætning af, at forskeren ikke fokuserer opmærksomheden, idet fokusering indebærer en selektion, som *forlunder opdagelse af analysegenstanden*.

7.2.2 Teoriens perspektivselektion

Hvor teori-empirispørgsmålet drejer sig om forholdet mellem autencitet og strukturering, drejer teorispørgsmålet sig om *perspektivselektionen i det teoretiske forståelsesraster*. Videnskabens *teorigrundlag* udgør dens *model af genstandsfeltet*. Den teoretiske opmærksomhed er de 'briller', videnskaben ser med. Teorien gør det muligt at se noget, som andre måske ikke ser, men er også indsnævrende i forhold til de mulige perspektiver, der kunne anlægges: Evnen til at undres og producere ny viden øges med tilegnelse af teori, men tilegnelsen producerer også nye fortegninger, nye bias.

Det kan eksemplificeres ud fra nogle af de metodologityper, der er behandlet i afhandlingen.

- *Handlingsteorien* er baseret på, at mennesker har en intentionel bevidsthed, med en fælles basis af regler i livsverden, men også på at handlinger ikke kan prognostiseres. Menneskelig handling kan forstås, men ikke kausal-forklares: Den enkelte kan vælge at gøre noget andet. I de mest idealistiske udgaver af handlingsteorien produceres en blindhed ift. intentioner og konsekvenser af handlinger, som aktørerne ikke er bevidste om, fordi de ikke er indeholdt i realitetens umiddelbare fremtrædelse i hverdagen (jf. kapitel 5.6).

- *Dobbelthermeneutikken* stemmer overens med handlingsteorien i, at mennesker principielt kan forstå den sociale realitet ved hjælp af deres forhåndenværende sproglige erkendelsesredskaber, og i at man ikke kan tale om sociale kausalforklaringer. Samtidig anerkender dobbelthermeneutikken, at den enkelte ikke har kendskab til alle de sammenhænge, der påvirker handlingerne og deres konsekvenser. Men dobbelthermeneutikken har ikke blik for det ubevidste eller for mekanismer i samfundet, der producerer 'nødvendig falsk bevidsthed' (jf. kapitel 6.1).
- *Dybdehermeneutikkens* model af realiteten indbefatter disse forhold og anerkender eksistensen af quasi-naturalistiske årsagssammenhænge. I den socialpsykologisk inspirerede kvalitative videnskab leder man konsekvent efter det, der gemmer sig bag aktørernes intentioner, især efter de bevidsthedsindhold, adfærdsformer, mv., som subjektet forsvarer sig mod. Koncentrationen om f.eks. forsvarsmekanismerne kan så til gengæld spærre for indsigt i mere rationelle begrundelser eller begrundelser, som blot ikke er reflekteret, fordi de er en del af kulturens baggrund (jf. kapitel 6.6.4).

Teoriens *perspektivselektion*, dvs. at teorien er med til at definere erkendelsesinteressen og de aspekter ved erkendelsesgenstanden, man interesserer sig for, indebærer, at teorivalget må argumenteres eksplicit.

Man kan benytte *teoripluralisme/-triangulering* som metode til at undersøge flest mulige forskellige aspekter ved et problem. Men teoripluralisme bliver *et tomt begreb*, hvis man går ud fra, at den ene teori kan være lige så god som den anden, eller at teorier kan supplere hinanden gennem simpel addition. Teorier, som vælges på et eksplicit grundlag, der modsvarer den ekspliciterede erkendelsesinteresse, kan fungere sammen i en 'perspektivgennemtrængning'. Man kan f.eks. ikke begribe psykologiske forhold med sociologi og vice versa, men perspektiverne kan flettes sammen og forskellige analyser kan benyttes til at belyse hinanden, hvis man er bevidst om deres respektive forudsætninger (jf. redegørelsen for Lorenzers opfattelse af forholdet mellem psykoanalytisk teori og kritisk samfundsteori i kapitel 6.2.4).

7.2.3 Datagenerering er datafiltrering

Relationen mellem autensitet og strukturering er ligeledes atgørende for *datagenereringen*, dvs. for udvælgelse og fastholdelse af data. Den specifikke kontekst for dataindsamlingen, forskeren tilstedeværelse og rolle i feltet samt metoderne og medierne til at fastholde data bevirker, at den samlede datagenerering producerer, selekterer og konstruerer *en specifik realitet*, som siden udgør grundlaget for den fortsatte forskningsproces.

Konteksten har afgørende betydning for, hvilke indhold der produceres. Sproglig og anden interaktion indgår i samfundsmæssige forandrings- og læreprocesser, den historiske kontekst ændrer sig og subjekterne ændres. Det er en del af baggrunden for, at man ikke kan prognostisere handlinger. Og der er forskel på samme aktørers betydningsproduktion i forskellige kontekster. Vore egne empiriske undersøgelser rummer f.eks. eksempler på, at de samme interviewdeltagere kan udtrykke vidt forskellige opfattelser afhængig af, om de bliver interviewet hjemme eller på arbejde (se også kapitel 6.4).

Forskerens placering i feltet er ligeledes vigtig for betydningsproduktionen. Med betegnelsen det hermeneutiske felt I angiver Leithäuser og Volmerg, at alle sociale situationer produceres og tolkes ud fra de specifikke kontekstbetingelser og personrelationer, der konstituerer situationen. Når et socialt område gøres til genstand for forskning, sker der en *påvirkning af interaktionen*. Det er en illusion at tro, at man som forsker kan være neutral eller usynlig i omgangen med adspurgte eller observerede subjekter. Som interviewer, observatør, mv. er man til stede og placeret i en rolle, der kan udvikles og ændres i forløbet. Påvirkningens karakter afhænger bl.a. af, om tolkningsgenstanden skal repræsentere den *'autentiske kultur'* eller *'aktørernes tolkninger af kulturen'*. I det første tilfælde søges forskningsgenstanden i dens *'naturlige design'*. Det er udbredt inden for etnologien, hvor feltforskningen benyttes som metode. Målet er at belyse kulturen for så vidt muligt, som den er. Om kulturen kun viser forskeren sin *'udvendige side'*, mens den *'indvendige side'* reserveres for de indviede, afhænger i høj grad af den relation, der skabes mellem forskerpersonen og aktørerne i feltet (jf. Flick 1991 s. 154). I det andet tilfælde, f.eks. i forbindelse med interviews, påvirker forskeren mere løjefaldende kommunikationens indhold (jf. kapitel 4.4).

Videnskabelighed indebærer *refleksion af de specifikke produktionsbetingelser i den situation, der omdannes til datamateriale*: Hvilke sider vises, hvilke holdes skjult, hvilke over- henholdsvis undereksponeeres, etc. og hvilke årsager kan der være til det?

Fastholdelsen af data indebærer i sig selv en selektion. Et specifikt udsnit af realiteten fæstnes i et specifikt medie, der sætter et særligt perspektiv og etablerer nogle særlige filtre ift. situationen. De medier, der giver den mest detaljerede og omfattende gengivelse af interaktionen vil ofte være de, der samtidig påvirker interaktionen mest. Optagelse med videokamera påvirker f.eks. interaktionen mere end udarbejdelse af feltnoter i enrum, medmindre der benyttes skjult kamera. Nogle anbefaler et generelt sparsommelighedsprincip i forhold til dataindsamlingen, dvs. kun at benytte det udstyr, der er rimeligt i forhold til den tolkning, man ønsker at foretage (jf. Flick 1991).

Videnskabelighed må under alle omstændigheder indebære *en refleksion af relationen mellem behovet for data og de specifikke fordrejninger, forskellige medier producerer*. Ønsker man f.eks. at opnå et multisymbolsk udtryk for interaktionen på bekostning af autensitet eller vice versa (se også kapitel 4.2).

7.2.4 Tolkningsmetoder

Tolkning indebærer, at man skaber overskuelighed og klarhed i datamaterialet, finder mønstre, forenkler, selektare det væsentlige fra det uvæsentlige, mv. Som påvist er det anvendte teorigrundlag, opfattelsen af forholdet mellem teori og empiri og datagenereringen afgørende og uadskillelige fra tolkningen, men forskellige tolkningsmetoder har også en selvstændig betydning for, hvilke resultaterne tolkningen kan nå frem til.

De *ydre tekniske fremgangsmåder*, man benytter til at indsamle empiri (spørgeskema, interview, observation, deltagende tilstedeværelse i feltet, mv.), hænger ikke direkte sammen med forskningens teorigrundlag, selv om teorien giver visse præferencer, men formålene med at anvende metoderne, de detaljerede fremgangsmåder i dataindsamlingen og analysemetoderne gør det i høj grad.

Nogle typer af tolkningsovervejelser er behandlet løbende i afhandlingen:

- Hvordan fanger man samspillet mellem ude fra og inde fra perspektiver?
- Hvordan fanger man samspillet mellem indholds- og relationsplanet i den sproglige interaktion?

- Hvordan fanger man samspillet mellem interaktionens bevidste, ikke bevidste og ubevidste dynamikker og kræfter
- Hvordan opnår man både dybde og bredde i sin analyse?

En bevidst håndtering af *metodetriangulering* kan bidrage til at belyse forskningsgenstanden ud fra forskellige perspektiver og til at oplyse forskellige sider af den:

Ift. analysen af erfaringsorienteret arbejderuddannelse kunne det f.eks. være hensigtsmæssigt at kombinere materialeindsamling og observation med interviews og etnologisk feltarbejde samt mere kvantitative dataindsamlingsmetoder. Det har vi gjort i den samlede evaluering af STI-uddannelsen, og i FIU-undersøgelsen, men ikke gennemreflekteret ift. de forskellige metoders mulige bidrag til en dyberegående analyse af de dynamikker og kræfter, der virker i undervisningen. Man kunne endvidere koble benyttelsen af vertikale med horisontale analyser for at sikre dybde og bredde i tolkningen.

Erfaringsstolkning i undervisningen

Afhandlingens afsluttende kapitel rummer et forsøg på at sammentænke de teoretiske overvejelser bag Negts forslag til retningslinier for en erfaringsorienteret arbejderuddannelse (jf. kapitel 2) med relevante sider af afhandlingens videnskabs-teoretiske og metodologiske overvejelser. Sigtet er at belyse nogle præmisser for *at deltagere kan benytte erfaringsstolkning i undervisningen produktivt i deres erfaringsproces*. Mulige retninger for udfoldelse af deltagererfaringer analyseres, betingelserne for at inddrage teori i undervisningen diskuteres, og der opridses nogle præmisser for en konfronterende lærerrolle. Desuden påpeges nogle forudsætninger for, *at forskningen i de dynamikker og kræfter, der fungerer i erfaringsorienteret undervisning, kan bidrage til at kvalificere undervisningens grundlag*. Forskningens produktive rolle præciseres, men det understreges samtidig, at der er risici forbundet med en forskning, der studere læreindholdenes subjektive betydning. Kapitlet afsluttes med en kritisk diskussion af mulighederne for at gennemføre erfaringsorienterede undervisningsforløb i Fagbevægelsens interne uddannelsessystem (FIU).

Der skal tages nogle forbehold i forhold til den teoretiske analyses relation til pædagogisk praksis og den perspektivselektion, der ligger i fremstillingen.

Der er ikke tale om nogen *direkte overføringsmulighed* mellem de typer af tolkning og udfoldelse af deltagererfaring, som udspringer af forskning i erfaringsorienterede undervisningsforløb, og de muligheder der gives i praksis. Den rums- og tidsmæssige opdeling mellem et hermeneutisk felt I og et hermeneutisk felt II giver forskningen lejlighed til at etablere en emotionel og kognitiv distance til feltet, der ikke foreligger som realistisk mulighed i praktisk undervisning. Forskningens mål og midler er udarbejdet med denne distance som grundlag. Den gør det ganske vidst muligt at angive *principielle retninger* for udfoldelse af deltagererfaringer, men

analyserne af erfaringsorienteret undervisning viser, at der eksisterer nogle stærke dynamikker i undervisningen, som modvirker udfoldelse af erfaring, og som konfronterer undervisere med forventninger og krav, der ikke blot kan overhøres. Det ville være *pædagogisk narvt* at måle pædagogisk praksis med en alen, der er konstrueret som ideal for erfaringsstolkning⁹⁴

Det skal ligeledes understreges, at fremstillingens udgangspunkt i overvejelser vedrørende videnskabelig teksttolkning medfører en *perspektivforstærkning og -afgrænsning*. Ved entydigt at lægge vægt på den verbale tolkningsproces i undervisningen *udelades* nogle problemstillinger, som er centrale for en mere omfattende pædagogisk forståelse, bla. følgende:

- Forskellige *pædagogiske arbejdsmåder*, såsom projektarbejde, case-opgaver, rollespil og formidling, producerer forskellige manifestationer af deltagernes erfaring og dermed forskellige *betingelser* for tolkningen af erfaringer. Denne problemstilling behandles ikke⁹⁵
- Den verbale tolkning af erfaringer kan ganske vist tage udgangspunkt i andre manifestationer end de rent sproglige, men de typer af læreprocesser, som udelukkende eller primært foregår på et *non-verbalt plan*, behandles ikke i deres egen ret (tacit knowledge, læring-i-praksis, mv ⁹⁶).

8.1 Dimensioner i tolkningen af erfaring

Hvis man skal benytte erfaringsorienteret undervisning i *emancipative læreprocesser* (jf. kapitel 2), må hermeneutikkens udgangspunkt tages alvorligt: Vi befinder os altid inden for en horisont, der giver mening til de tolkninger, vi foretager, idet tolkningsprocessen indebærer en løbende revision og fornyelse af meningsudkast (jf. kapitel 5.2.2).

⁹⁴ Se også Andersen og Sommer 1989 s. 88 f samt Andersen, mfl. 1993 s. 327 ff.

⁹⁵ Betydningen af den pædagogiske tilrettelæggelse er bla. behandlet i Andersen og Sommer 1994 s. 48 f, s. 137 ff og s. 169 ff).

⁹⁶ Jf. bla. Schon 1987 Lave 1988 samt Andersen og Iversen 1994 s. 72 ff).

Hermeneutikkens udgangspunkt implicerer, at vores reaktioner på undervisningen og vores læring er grundet i et møde mellem vores samlede forudsætninger og forventninger og den mening, vi tillægger undervisningen i konkrete situationer. Hvis handlingsteorien udsagde den fulde sandhed, hvis vi umiddelbart kunne gennemskue grundlaget for og konsekvenserne af vore handlinger, ville megen undervisning være overflødig. Sådan er det *ikke*! Temaer i erfaringsorienteret undervisning har relation til vigtige forhold i vores hverdag, konkrete læregenstande bearbejdes på bestemte måder, fremkalder bestemte typer af motivation, osv., som er afhængig af den læring eller det forsvar mod læring, som er produceret i livshistorien. Den hidtidige forarbejdning af læreindhold har væsentlige funktioner i den 'psykodynamiske husholdning', og indgår integreret i hverdagens og livshistoriens forsvarsværker. Ikke-bevidste og ubevidste forståelsesforudsætninger, som hænger sammen med reproduktionen af den 'relativt naturlige indstilling' og med undertrykkelsesmekanismer, lidelseserfaringer og angstproducerende påvirkninger, sætter sig igennem bag om ryggen på den enkelte. Man er *ikke altid bevidst om de kræfter, der styrer forståelsen*, og meget forståelsesenergi er fastlåst i forsvaret mod det, der ikke må komme til orde. Samtidig rummer *forforståelsen* og beredskabet til at lære resultaterne af den *faktiske bemestring af realiteten* på de givne vilkår. Olesen har søgt at fange dobbeltheden i følgende formulering: "Den subjektive håndtering af den forhåndenværende virkelighed er grundlæggende et forsøg på at etablere et 'kompromis' mellem subjektive 'behov', driftstilskyndelser, og aktuelle livsbetingelser. Derfor forholder vi os subjektivt altid på en gang *offensivt* omformende overfor denne *realitet* - vi handler efter egne behov - og *defensivt* omformende på *vores egen bevidsthed* - vi rationaliserer og harmoniserer i forhold til manglende handlemuligheder." (Olesen 1985 s. 258).

Det betyder, at erfaringsorienteret undervisning ikke kan støtte deltagernes erfaringsproduktion, hvis den løsriver behandlingen af undervisningens temaer fra en belysning af deltagernes forudsætninger. Den må beskæftige sig med betingelserne for forståelsen af temaet, dvs. *forforståelsen* og de mekanismer, der konstituerer den. Höchstetter har udtrykt en tilsvarende erkendelse sådan: "Bildung bemüht sich darum dass der einzelne Mensch die Entstehung seines Alltagsbewusstseins wie die Verbindung von objektiver Geschichte und individuellem Denken, Fühlen und Handeln nachvollziehen, wahrnehmen und bewusst empfinden kann. Dieses bemühen dient dazu, sich von entfremdenden und destruktiven Mechanismen zu befreien, die innere Wirklichkeit zu bewegen, wo sie durch früherworbene, langjährig geübte und abgesicherte Einstellungen eigener Würde, Autonomie im Wege stehen. Dafür ist es notwendig, dass der Einzelne sein Alltagsbewusstsein erkennt und erspürt. Es gilt, die von ihm selbst gesetzten Gefängnisse

zu erleben und zu erfahren und aus dieser Einsicht sie zu öffnen für eine neue Möglichkeit des Daseins." (Höchstetter 1982 s. 238).

Negt omtaler det som en dobbelt proces: Man skal blive bevidst om undertrykkelsen af indre og ydre natur, dvs. om kapitalismen i sig selv og kapitalismen uden for. Bevidstgørelsen retter sig begge veje i en opklaringsproces, som omfatter kognitive og affektive dimensioner. Höchstetter beskriver det som en sammenhængende proces: "Die angstbewältigende umfassende Betrachtung der eigenen geschichtlich gewachsenen Beziehung zu einem Thema ist dabei ein ebenso differenzierter Vorgang wie die umfassende Klärung des Themas selbst. Das eine ist Voraussetzung und inhaltlich wichtiger Bestandteil des zweiten." (Höchstetter 1982 s. 240)⁹⁷

Det betyder, at erfaringsorienterede eksemplariske læreprocesser er komplicerede: De omfatter en *sammenhængende fortolkning af temaet og ens egen erfaring med temaet*. Denne dialektiske proces omfatter *helheden i erfaringens fortids-nutids-fremtidsstruktur og dermed tilegnelse og gentilegnelse af hverdagslivet såvel som eksperimenterende udkast af handlemuligheder (sociologisk fantasi) og kritisk analyse af handlemulighedernes realiseringsbetingelser*. Dvs., at erfaringsorienteret politiske arbejderuddannelse sigter mod at give deltagerne lejlighed til at udvikle deres forudsætninger i tre sammenhængende dimensioner: At *opnå viden om egne læreforudsætninger*, herunder om blokeringer af læreforudsætninger, at *opnå viden om undervisningens tema*, og at *frisætte fantasien i eksperimenterende udkast*. Dimensionerne kan udfoldes i tre modsvarende *bevægelsesretninger*:

- Fra den umiddelbare fortolkning af undervisningens temaer på baggrund af egne erfaringer til en stadig dybere forståelse af erfaringernes konstitutionsbetingelser
- Fra den umiddelbare forståelse af problemer i hverdagen til en stadig dybere afdækning og erkendelse af bagvedliggende årsagssammenhænge.
- Fra den umiddelbare relation til forholdene som de er, og ens egne mere eller mindre bevidste bidrag til deres reproduktion, til en produktion af nye prak-

⁹⁷ Den fælles ydre forstælsesgenstand er bl.a. betydningsfuld, fordi den udvider kredsen af horisonter, der kan mediere de individuelle forståelser. Man har et fælles udgangspunkt i at forholde sig til, som andre kan anskue ud fra deres perspektiv og baggrund.

sisudkast og en forståelse af de mekanismer, der blokerer udkastenes realiseringsmuligheder.

Målet kan beskrives som autonomi, det vil bla. sige, at man frivilligt og bevidst er i stand til at tilpasse sig historiske normer og afhængighed, at man kan indordne sig på et oplyst grundlag, men også at man er indstillet på og har kompetence til at producere nye normer og livsbetingelser, hvis man ikke kan stå inde for de eksisterende.

8.2 Teoribaseret erfaringstolkning

Hvis man skal have mulighed for at benytte politisk arbejderuddannelse som led i en erfaringsproces, forudsætter det, at undervisningen inddrager *viden*, som overskrider ens umiddelbare horisont, og at der sker en videreudvikling af de *teoretiske kompetencer*, man er i besiddelse af (se også kapitel 2). Man har behov for viden/-kundskab om sammenhænge, som ikke erkendes i den daglige tydende omgang med hverdagslivet og behov for supplerende teoretiske produktionsmidler/erkendelsesredskaber. Erkendelsesmæssigt tjener begreber, kategoriseringer, mv. bla. til at give *en mere ordnet forståelse af det man beskæftiger sig med, at se sammenhænge i et nyt lys eller at se nye sammenhænge*. De er vigtige forudsætninger for at kunne generalisere *viden til andre områder*.

Hermed bliver *samspillet mellem teori og deltagererfaring* et lige så centralt omdrejningspunkt i erfaringsorienteret undervisning som samspillet mellem teori og empiri i den kvalitative analyse af undervisningsforløb. De videnskabsteoretiske overvejelser i afhandlingen (jf. kapitel 4.2) kan derfor også have relevans i forhold til at belyse præmisserne for samspillet mellem teori og erfaring i undervisning.

Den induktive videnskabsteori modsvarer en pædagogik, der alene baseres på en *sammenfatning og systematisering af deltageres erfaringer*. Undervisningens perspektiv afgrænses af deltageres umiddelbare horisont. Hvis deltagerne ikke ved det meste i forvejen, får de det næppe at vide, og eventuelle fordrejninger i den subjektive bearbejdning af hverdagslivet forbliver uantastet.

Den hypotetisk deduktive videnskabsteori modsvarer af en pædagogik, der på forhånd opstiller *detaljerede teoretiske tolkningsrammer* for undervisningen. Herved

mistes muligheden for at inddrage problemstillinger og temaer, som er relevante ud fra deltagernes interesser og erfaring. Der spærres for bearbejdning af erfaringer, som ikke kan 'subsummeres' teorien. I den kvalitative analyse fører en hypotetisk deduktiv fremgangsmåde til perspektivindsnævring. I den erfaringsorienterede undervisning bliver konsekvensen at forudfastlagte teorirammer højst sandsynligt også parallellæring.

I de undervisningsforløb, der udgør det primære grundlag for afhandlingens overvejelser, har vi tilstræbt at fastholde et *åbent dialogisk forhold* mellem teori og erfaring ved at formulere temarammer, der kunne forbinde deltagernes konkrete erfaringer og handlingstorslag med deres grundlag og realiseringsbetingelser. Temarammerne har angivet udfoldelsesretninger for erfaringen, men har ikke været erfaringspecifikke (jf. kapitel 3). Det har været målsætningen at give deltagerne lejlighed til at etablere en *integreret sammenhæng* mellem deres erfaring og teori (teorien måtte ikke være udvendig ift. erfaringen) og en *tæt sammenhæng* (erfaringen skulle give den teoretiske viden konkret indhold).

Henning Salling Olesen har anvendt begrebet '*tematisering*' om formidlingen mellem erfaringer og begreber samt viden, som bruges til at strukturere og supplere erfaringerne med. Han optatter tematisering som: "En åben, arbejdende struktur i forhold til deltagernes virkelighedserfaringer og i forhold til en videnskabelig systematik og begrebsdannelse (jf. Olesen 1985 s. 281). En produktiv tematisering karakteriseres bla. ved, at: "

- Væsentlige subjektive konflikter kan formuleres.
- Væsentlige erkendelsesredskaber (begreber, metoder, osv) kan afprøves og kritiseres.
- Intersubjektive konflikter og politiske konflikter træder frem.
- Faste meninger og tordomme efterprøves og problematiseres.
- Etableret viden efterprøves kritisk, og relateres til samfundsmæssige interesser og modsætninger
- Fantasier, drømme og utopier formuleres socialt.
- Fortrængte følelser og erfaringer bringes til bevidsthed." (Olesen 1985 s. 282).

Analysen af erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse viser, at det kan være vanskeligt at benytte undervisning til at etablere en produktiv forbindelse mellem erfaring og teori⁹⁸. Det skyldes bla. mangel på relevant undervisningsmateriale⁹⁹, og at deltagergruppen sjældent har erfaring med at anvende teori. Men årsagerne skal ikke kun søges her. De empiriske analyser peger på, at problemerne i lige så høj grad har baggrund i:

- Socialiserings- og kvalifikationsprocesser, der blokerer den teoretiske erkendelsesinteresse (nederlagserfaringer i skolen, mv.).
- Defensive forsvarsreaktioner mod samfundsmæssig magtudøvelse, der er knyttet til teoriproduktionen og dens anvendelse.
- Forsvar mod at ændre opfattelser og sproglige udtryksmåder, som er en del af grundlaget for det sociale tilhør til et specifikt kulturelt miljø.
- Læreindholdenes præcise subjektive betydning i deltagernes dagligdag¹⁰⁰.

Det er vigtigt at forstå og arbejde med disse dybereliggende mekanismer bag modstanden, hvis forsvarsenergiene skal kunne omsættes i en teoritilegnelse, der kan indgå som kritisk moment i erfaringsdannelsen.

⁹⁸ Erfaringer fra analysen af STI-uddannelsen understreger, at vi kan være 'fulde af ord, men fattige på begreber' (Dale 1989). Vi har set eksempler på, at teoretiske begreber funktionaliseres ift. eksisterende magtstrukturer, uden at deres betydning indgår i bearbejdningen af deltagerens forudsætninger. Sætninger som: "Nu skal jeg eddermanenig evaluere lidt på dig!" eller "Du opfører dig jo som et 'utilpasset barn'!", udtrykker ikke kun, at begreber er tilegnet som ord, uden at det er ganske klart om forståelsen er fulgt med, men også at 'de frække ord' (STI-deltagernes udtryk), som i eksemplerne er hentet fra henholdsvis projektpædagogik og transaktionsanalyse, kan udnyttes psykodynamisk stabiliserende i hverdagens spil om magt.

⁹⁹ I samarbejdet med bryggerarbejderne blev problemet erkendt og omsat i, at vi udarbejdede tre studiekredshefter om henholdsvis teknologisk udvikling, kemisk arbejdsmiljø og fysisk arbejdsmiljø, der alle var orienteret mod at kunne indgå i erfaringsorienterede studiekredsforløb. I STI-uddannelsen har vi ligeledes påpeget problemet (jf. Andersen og Sommer 1994 s. 184) og søgt at løse det i praksis ved at formulere mundtlige og skriftlige oplæg, der kunne indgå som grundlag for undervisningen, men også her viste der sig et behov for en mere omfattende indsats mht. udarbejdelse af egnet materiale.

¹⁰⁰ Denne sætning 'pind' henviser til et centralt forhold i erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse, som vi har søgt at belyse i de empiriske studier: Der hvor studiet af samfundsmæssige forhold går fra at være løst-revet instrumentaliserbar viden om enkeltfænomener, til at ville forklare dem som fremtrædelsesformer for fundamentale livsbetingelser, ligger som regel også de største subjektive blokeringer (se også Andersen mfl. 1983 s. 100).

8.3 En konfronterende undervisning

Hvad skal deltagerne med en underviser? Formålet med erfaringsorienteret politisk arbejderuddannelse er at give deltagerne lejlighed til at udvikle deres autonome erkendelse og handlingskompetence samt at frisætte og udvikle deres individuelle og kollektive potentialer. Hvis undervisningen skal være en reel støtte for deltagerne læring må den *konfrontere deltagerne forudsætninger*. Det er lige så ufrugtbart for deltagerne læreproces, hvis undervisere forsøger at diktere dem, hvad de skal mene og tro, som hvis deltagerne spontant formulerede ønsker, behov og kritikpunkter tolkes som alenestående og fuldt oplyste udtryk for deres opfattelser og intentioner. Deltagerne forudsætninger kan hverken betragtes som renskede tavler, der kan udfyldes med hvad som helst, eller som jomfruelig jord, hvor kornet gror, hvis blot man tillader dets spontane vækst. De forudsætninger deltagerne bringer med sig virker stærkere og er mere komplicerede end som så.

I en fælles fortolkning af erfaringer drejer det sig også om at belyse de sider af erfaringen, som ikke umiddelbart formuleres. Det kræver nogle gange en underviser, der konfronterer den enkelte med forsvar, brudflader og ambivalens, og med hvordan det samfundsmæssige system reproducere i og ved ham eller hende (se også Andersen 1994 s. 196)¹⁰¹, og det forudsætter, at deltagerne accepterer at *forholde sig kritisk til egne forudsætninger*. Hvorfor har jeg to opfattelser, der strider mod hinanden? Hvorfor er jeg på samme tid engageret og tager afstand, etc.? Mødet mellem deltagere og undervisere skulle gerne føre til en formidling mellem horisonter¹⁰²

¹⁰¹ I rapporten om STI uddannelsen har vi peget på 5 centrale lærer kvalifikationer:

Kompetence til samfundsvidenskabelig analyse af læreindholdenes betydning for deltagerne.

Kompetence til at analysere og forstå læreindholdenes subjektive betydning for deltagerne.

Kompetence til at arbejde erfaringsorienteret og til at analysere mulighederne for eksemplarisk udfoldelse af læreindhold.

Politisk handlingskompetence.

Kompetence til at analysere, vurdere og handle hensigtsmæssigt i forhold til den sociale interaktion i undervisningen.

¹⁰² Formidlingen modsvarer i en vis forstand videnskabens eksplicitering af brud og løsningsprocesser (jf. kapitel 5), og lige som i videnskaben gælder det, at etableringen af 'sammenhæng' rummer en forståelse af, at der ikke altid og nødvendigvis er sammenhæng, at virkeligheden er modsætningsfyldt og konfliktpræget, og at bevidstheden producerer skinsynteser, harmonisering, parcellering, mv.

Det umiddelbart tilgængelige udgangspunkt for en konfronterende lærerrolle ligger i udgangspunktet: Erfarede problemer og konflikter. Men i det omfang man anskuer disse problemer, der i høj grad er motivationsbærende for læreinteressen, ikke blot som noget kvalitativt anderledes - og mere truende/farligt end så meget andet - men som nye fremtrædelsesformer for konfliktområder, der eksisterer i forvejen, bliver det vanskeligt. Dermed nærmer man sig erfaringer, som ofte er fastholdt i rationaliseringer og segmenteret hverdagsbevidsthed, og der bliver tale om at rejse spørgsmål om samfundets strukturering af deltagernes liv og personlige integritet. Det er en gensidig og personlig sag at åbne for disse problemer, og det kan være vanskeligt at opdage sammenhængen mellem det der siges, og det der ligger bag (jf. også Andersen, mfl. 1983 s. 97).

Undervisningssituationen giver umiddelbart adgang til *interaktionens manifeste lag*:

- De tilstedeværende i undervisningsrummet deler sprogspil, og har dermed adgang til de kollektive symbolsystemer og til enkeltpersoners særlige måde at udtrykke sig på.
- De har mulighed for kontinuerligt at teste deres forståelse i dialog med hinanden.

Ligesom logisk og psykologisk forståelse er forudsætning for dybdehermeneutisk forståelse, er forståelse af den umiddelbare erfaringsartikulation forudsætning for indsigt i brudflader, forsvarsmekanismer, mv. Udfordringen handler om at blive opmærksom på det, der siges og gøres 'under' det manifeste plan. Det er ikke mindst oplysningen af den 'blinde' tilværelse og italesættelsen af de 'tavse' erfaringer, der gør det muligt at indkredse og diskutere modsætninger og kompleksitet.

Deltagerne kan udvise betydelig finesse i at styre uden om diskussionspunkter, som er konfliktskabende. Underviseren bliver stillet over for at skulle fastholde brudflader i erfaringen, som ellers var blevet overhørt/forbigået eller at afdække forsvarsmekanismer, som kun er tilstede i undervisningssituationen som fravær af visse erfaringsområder. Men undervisere skal også være opmærksomme på egne forsvarsreaktioner, der kan have en konfliktudgrænsende effekt.

En konfronterende undervisning må nødvendigvis være diskursiv, træde ud af hverdagskommunikationen og problematisere samtalens im- eller eksplicite gyldighedstordringer. Der er imidlertid grænser for, hvor ofte kommunikationen kan brydes, og det er ikke lige meget, hvordan det foregår. Man kan sammenligne med

et forhold. Forhøret er en ekstrem samtaleform, hvor det diskursive element har overvægt. Gyldighedsfordringerne problematiseres konstant, der skabes utryghed. Basis for hverdagskommunikationen er, at vi stort set forstår hinanden (jf. kapitel 5). Den der ikke forstår, opfattes som fremmed, besværlig eller evt. som truende. Den konfronterende underviserrolle rummer en *balancegang mellem diskursivitet og en adfærd, som understøtter den kommunikative handling i undervisningen*. Feltforskerens dilemma mellem at deltage i kommunikationen og at afbryde den er også underviserens. Det kræver åbenhed og tryghed at arbejde med ikke konsensuelle områder.

Sammenhængen mellem læreindholdenes status i deltagerens hverdag, deres subjektive bearbejdning af dem og den konfronterende underviserrolle kan illustreres ud fra nogle eksempler:

Det første eksempel er hentet fra projektvejledningen i STI uddannelsen. En projektgruppe, der havde valgt at beskæftige sig med medlemsdemokrati og -aktivering, havde formuleret følgende problem: Hvordan øger vi medlemmernes aktivitet og forbedrer demokratiet? Vi spurgte gruppen om, hvorfor det ville være godt at aktivere medlemmerne, og hvortor det eventuelt var godt, at medlemmerne forblev passive? Vi bad dem samtidig om at opdele deres svar i, hvad der ville være godt for dem selv som personer, og hvad der ville være godt for fagbevægelsen?

Gruppen kunne pege på mange gode grunde til at aktivere medlemmerne. Det interessante var imidlertid, at de kunne pege på mange fordele for dem selv ved, at medlemmerne forblev passive: Nogle medlemmer er 'reaktionære' og går imod 'progressive' forslag fra afdelingen, andre medlemmer er 'venstreorienterede' og går imod 'realistiske' forslag fra afdelingen, det betyder mere arbejde til afdelingerne, hvis flere henvender sig med enkeltsager, og der er risiko for 'nederlag', hvis man f.eks. holder møder på arbejdspladserne for at aktivere medlemmerne.

Ved at formulere sådanne modsætninger i erfaringen kom deltagerne til at reflektere nogle mekanismer, som virkede i en anden retning end målet om at aktivere medlemmerne. Undervisningen kunne bidrage til større selv- og situationserkendelse via en refleksion af modsætningerne i deltagerens opfattelse - modsætninger, som under alle omstændigheder var til stede og virkede, men som først kunne reflekteres i undervisningssammenhængen, da de blev synlige og erkendt.

Det andet eksempel er hentet fra arbejdsmiljøstudiekredsen for bryggeriarbejdere. Deltagerne formulerede følgende modsætning uden at være opmærksomme på det

modsætningsfyldte indhold: 'Ledelsen er ikke til at stole på, man skal altid nære mistanke til deres handlinger og motiver' vs. 'Vi er nødt til at forsøge at overbevise ledelsen om, at vi har store arbejdsmiljøproblemer, ellers sker der ikke noget'. Den subjektive betydning rummer i eksemplet to modsatrettede erfaringer med to forskellige logikker. At udfolde modsætninger eksemplarisk betyder i denne sammenhæng at analysere, hvorfor ledelsen snyder og bedrager, og hvorfor det faktisk er nødvendigt at samarbejde med ledelsen. I tolkningen af erfaringerne bringes samfundsmæssige og psykodynamiske forklaringsrammer i sammenhæng med deltagernes erfarede virkelighed.

Det tredje eksempel drejer sig om det centrale læreindhold i arbejdsmiljøstudiekredsen: Kemiproblemers placering i bryggeriarbejdernes hverdag og deres subjektive bearbejdning af dem. Kemiproblemerne udgør en bogstavelig trussel mod bryggeriarbejdernes tilværelse, der udspringer af kapitalens formbestemmelse af arbejdsprocessen, men da de er lønafhængige er det vanskeligt at gribe problemet ved hjerterødderne. Det eksistentielle spørgsmål kemiproblemerne sætter på dagsorden: "Sælger jeg blot mit arbejdskraft, eller sælger jeg mit liv?" fremkalder angst, fordi en korrekt besvarelse måtte føre til handlingstiltag, der opfattes som urealistiske. I dette eksistentielle spørgsmål gemmer sig samtidig kemiproblemerne potentiale som læreindhold: En erkendelse af deres betydning kan forbinde nogle af de modsætninger, der normalt holdes adskilt i erfaringen. Den skarpe sfære-opdeling mellem arbejde og fritid understreges f.eks. af lønnens instrumentalitet: "Vi knokler på arbejdet, men så får vi det også bedre i fritiden", mens den klart nedbrydes af kemiproblemernes karakter: "Vi bliver ødelagt på arbejdet, og det ødelægger også vores privatliv." I bryggeriarbejdernes subjektive bearbejdning af dette grundspørgsmål omkring kemiproblemerne formulerede de selv de to sider. Men i deres daglige praksis kom de uden om problemet ved at fortrænge/rationalisere det, dvs. ved at indordne det i foreliggende realistiske handlingsmuligheder. I forhold til videns- og lærebehov indebærer det en *instrumentalisering*, f.eks. ved at udvælge et enkelt område inden for kemikalieområdet, som de så gør noget ved - for siden at stille sig tilfreds med at få et nyt præparat, måske blot et nyt fabrikat med samme kemiske egenskaber - som 'løsning'. Undervisningens funktion ift. deltagernes erfaringsproces kan bla. være at bidrage til at analysere sociologisk og psykologisk, hvorfor kemiproblemerne fortrænges - ikke kun at fremskaffe relevant teknisk-kemisk information. Og at bidrage til at fremdrage ikke blot den fælles bevidsthed, men også den tælles *brudte erfaring*, der meddefineres af den fælles afmagt.

Pointen i eksemplerne er bl.a., at undervisningen må tolke modsætninger og brudflader i deltagerne erfaring eksplicit og systematisk, hvis den vil møde deltagerne der, hvor de er. Ved at bringe modsætninger i de konkrete læreindholds subjektive betydning i spil, herunder de sider som deltagerne af forskellige grunde ikke formulerer af sig selv, kan der opnås flere ting:

- Erfaringen kan være blokeret eller brudt. Tolkningen af, hvorfor det f.eks. kan være nødvendigt at etablere skodder mellem modsætninger i erfaringen, giver i sig selv dybere indsigt i de eksistensbetingelser, man er underlagt.
- Hvis undervisningen kun inddrager de sider af erfaringen, som direkte og eksplicit formuleres i undervisningens specifikke kontekst, bidrager den ikke til at styrke refleksionen af andre sider af erfaringen, der er lige så vigtige for hvordan man orienterer sig og handler i hverdagen.
- Gennem en analyse af modsætninger i erfaringen er der basis for at arbejde med teori på en måde, som ikke blot følger de baner, den til enhver tid verbaliserede del af erfaringen afstikker, og som etablerer en parallel mellem en systematisk og teoretisk elaborering af en bestemt side af erfaringen og en relativ torkrøbling af erfaringens skjulte side¹⁰³

8.4 Grænser for erfaringsstolkning i undervisningen

Accentueringen af teoribaseret erfaringsstolkning som en hovedaktivitet i erfaringsorienteret undervisning problematiserer grænserne mellem undervisning og terapi og rejser spørgsmålet om, hvordan undervisningen kan formidle mellem erfaringens individuelle og kollektive sider?

Jeg har i lighed med Leithäuser og Volmerg argumenteret for, at analysen af interaktionsprocesser kan opnå en dybere forståelse af dynamikken bag undervisningens manifeste plan ved at ophæve hermeneutikkens og dobbelthermeneutikkens

¹⁰³ Denne type parallelisme, hvor deltagerne kan være engagerede i egen læreproces, er af en anden art end den type parallelisme, hvor man søger at tilføre teori uden nogen forbindelse med erfaringen, men ikke mindre problematisk.

demarkationslinie mellem det bevidste og det ubevidste (jf. kapitel 6). I den erfaringsorienterede politiske arbejderuddannelse stiller sagen sig anderledes.

Der er ikke tid til, og undervisningssituationen som ramme om læreprocesser giver ikke mulighed for at gå i dybden med deltagernes ubevidste reaktionsmønstre, baggrunden for scenisk adfærd, mv. En sådan bearbejdning forudsætter endvidere, at underviseren er uddannet terapeut. Bonde formulerer det sådan: "Læreren skal afholde sig fra psykologisk bearbejdelse af dette ubevidste materiale, hvad enten det optræder i form af dybt personlige indlæg i en diskussion, symbolladede tegninger eller drømme, gråd eller aggressivitet (...) hun skal hverken problematisere, spejle eller bearbejde dem (det ubevidste materiale). For det er hun ikke uddannet eller kvalificeret til. Den lærer, der inddrager nogle af selvudviklingens terapeutiske redskaber i sin undervisning skal kende sin egen kompetence meget nøje." (Bonde 1994 s. 38)¹⁰⁴. Men undervisere kan udnytte dybdehermeneutisk tolkningskompetence til at *handle hensigtsmæssigt ift. undervisningens latente plan* og dermed f.eks. undgå at konfrontere ubevidst materiale, som ikke kan bearbejdes i undervisningen (se også Berliner og Berthelsen 1989 s. 313 f).

Jeg vil benytte en vejledningssituation i et projektorganiseret kursus for lærere i arbejdsmarkedsuddannelserne til at eksemplificere og problematisere forholdet mellem tolkning af individuelle og kollektive erfaringer samt grænsen mellem undervisning og terapi.

I en projektgruppe med fire deltagere havde en af deltagerne tidligere haft et mindre firma i en branche med store arbejdsmiljørisici. Som firmaejer havde han ofte set gennem fingre med og bagatelliseret visse arbejdsmiljøproblemer, en handlemåde der blev understøttet af, at de ansatte helst ville undvære beskyttelsesudstyr, fordi det var besværligt at bruge. Gruppevejledningen gik bl.a. ud på at diskutere de modsætninger, man er underlagt i arbejdsmiljøet. Den pågældende deltager forholdt sig passiv først i forløbet, men bidrog efterhånden i stigende omfang med egne erfaringer og omtalte bl.a., at han havde dårlig samvittighed over for sine tidligere ansatte, og at han var nervøs for, hvad han havde udsat sig selv for i forbindelse med arbejdet. Nervøsiteten var øget fornylig, da en nær ven havde været udsat for en alvorlig arbejdsmiljøulykke med kemiske stoffer. Ulykken havde affødt nogle alvorlige symptomer og mistanke om langtidsvirkninger, som læger-

¹⁰⁴ Spørgsmålet om, hvor 'dybt' man lovrigt kan gå afhænger af en række forhold. Udover undervisningsmål og indhold drejer det sig bl.a. om underviserens kompetence, deltagergruppens forudsætninger og det interaktionsmiljø der skabes i undervisningen.

ne ikke kendte, og som de derfor ikke kunne gøre noget ved. Deltageren befandt sig i en psykisk kompliceret situation, som var præget af skyldfølelse og angst.

Ved at indsætte situationen i et diagram over modsætninger i arbejdsmiljøet og i rammerne for arbejdsmiljøindsatsen, og med typer af reaktioner på disse modsætninger, blev det muligt for ham at analysere situationen mere åbent. Det var ikke kun hans skyld, at han havde udsat sine medarbejdere for fare, der var indbygget en lang række modsætninger i det arbejde, firmaet udførte, bla. økonomiske modsætninger i kommunale licitationer, som stillede virksomhederne over for nogle vanskelige valg. Det kan ikke afgøres om fremlæggelsen, analysen og diskussionen af erfaringer dæmpede den personlige angst, men det blev muligt at bearbejde skyldfølelsen. De øvrige deltagere inddrog tilsvarende erfaringer, bla. med at undlade brug af personlige værnemidler, med de typer af modsætninger de tidligere havde været underlagt i arbejdsmiljøet og med reaktionsmåder ift. modsætningerne. Hos gruppen som helhed frisatte erfaringsanalysen tilsyneladende noget psykisk energi, som kunne investeres i projektarbejdet.

Eksemplet viser bla..

- At individuelle erfaringer kan tolkes og udbredes til at blive et *spejl for kollektive erfaringer* via konkrete fællestræk og nogle teoretiske tolkningsrammer, der fanger modsætninger i deltagernes situation.
- At der kan foregå ændringer i deltagernes tolkning af subjektivt problematiske indholdsområder og en bearbejdning af forsvar, *uden at undervisningen bliver terapeutisk*.

Eksemplet understreger også, at det fungerer bedst, hvis grunden er beredt, dvs. hvis deltagerne i forvejen står i en handlingssammenhæng, der befordrer ny erkendelse. Den pågældende deltager var blevet lærer og skulle undervise andre i arbejdsmiljø. Han havde gennemført et skift fra en praksissammenhæng, hvor 'bagatellisering' som forsvarsstrategi kunne afløses af et mere distanceret perspektiv på arbejdsmiljøproblemerne. Det mindskede behovet for 'psykisk balancearbejde'

8.5 Forskningens mulige bidrag til at kvalificere erfaringsstolkning i undervisningen

Der er ingen modsætning mellem at være en velforberedt underviser og at arbejde erfaringsorienteret. Oskar Negt har udtrykt det sådan: "Wer also mit dem exemplarischen Lernen umgehen will, muss ein hohes mass von theoretischer und empirischer Vorarbeit in die Lerhrgänge einbringen (...) Es ist völlig absurd, das exemplarisches lernen als etwas zu betrachten, was sich auf Abwarten und spontane Einfälle reduzieren lässt." (Negt 1987 s. 53).

Det er ikke tilstrækkeligt at have kendskab til *teori og undersøgelsesresultater* inden for det faglige område, undervisningen drejer sig om. For at kunne bidrage ved tolkningen af undervisningens temaer i relation til deltagernes erfaring må undervisere udvikle *kendskab til undervisningsindholdenes konkrete fremtrædelse* i deltagerne hverdag, og til *mekanismene bag deltagernes subjektive bearbejdning af læreindholdene*.

Alt andet lige øges underviseres kvalifikation:

- Jo bedre kendskab de har til temaet, teoretisk og empirisk.
- Jo bedre kendskab de har til deltagernes læreforudsætninger, teoretisk og empirisk.
- Jo mere afklaret de er ift. til egne styrkesider og svagheder, forsvarsmekanismer, mv.
- Jo bredere erfaring de har med erfaringsorienteret undervisning.

Den forskning, der er redegjort for i afhandlingen, er i sig selv et eksempel på, at teoretisk og empirisk kendskab til deltagernes situation kan kvalificere en analyse, der er sensitiv over for deres erfaring. Forskningen fokuserer på betingelserne for deltagernes læreprocesser og sigter mod at afdække centrale karakteristika ved læreindholdenes subjektive betydning. Herved bliver det muligt at efterspore typer af blokeringer og potentialer i deltagernes erfaring for øget selv- og samfundsindsigt og at give eksempler på, hvilke typer af teori og viden der kan inddrages i forhold til en specifik deltagergruppes forudsætninger i forhold til et givet læreindhold.

De spørgsmål, der har interesseret forskningen, er samtidig spørgsmål undervisere konfronteres med, når de skal tolke, hvad der foregår i undervisningen, f.eks..

- * Hvilke dynamikker og kræfter udfolder sig under undervisningens overflade? I hvilket omfang inddrages problematiseres og bearbejdes deltagernes erfaringer, hvilke typer af læreprocesser foregår, hvilke typer af modstand produceres og hvilke potentialer er der?
- * Hvordan benytter deltagerne teori i bearbejdningen af deres erfaringer? Sker der en teoretisk erfaringsbearbejdning, som modsvarer dimensionerne i den anlagte temaramme? Hvilke kræfter modvirker henholdsvis fremmer beskæftigelsen med teori? Er der tale om en udvendig tilegnelse af teori eller om en tilegnelse, der integreres med motivation og forforståelse?

Ved at belyse sådanne spørgsmål gennem en *teoretisk reflekteret kritik af gennemførte undervisningsforløb* og ved at *formidle analyseresultaterne*, kan den empiriske forskning bidrage til at styrke underviseres forståelse af de dynamikker og kræfter, der virker i undervisningen.

Men der er også *risici* ved en forskning, som belyser læreindholds subjektive betydning. I tysk fagforeningsuddannelse har man anvendt forskning i arbejderbevidsthedens 'tydningsmønstre' som grundlag for undervisningsplanlægning (jf. Rehbock 1989).

Tydningsmønstrene placeres i en teoretisk rammeforståelse, og kan derved kvalificere underviserens bidrag til opsamling, systematisering og tolkning af deltagernes erfaring. Man kan ikke tolke erfaringen uden teori, men brugen af teori forfejler sit mål, hvis den benyttes som faste kategorier, der på forhånd definerer, hvad der er interessant i deltagernes erfaring. Den underviser, der opsamler deltagernes ytringer i på forhånd fastlagte 'tydningsmønstre', som kan udfoldes og forklares teoretisk, risikerer at begå vold mod deltagernes erfaring. Sensitivitet er nøgleordet. Det er deltagerne, der skal producere erfaring. Det får de kun lejlighed til, hvis undervisningen orienterer sig mod *deres* erfaring og kun inddrager den teori, som kan 'genoversættes' til deres situation.

I mere ekstreme tilfælde er tydningsmønstrene blevet vurderet ud fra, om de rummer 'falsk' eller 'sand' bevidsthed (Læs: I overensstemmelse med eller modstrid med fagforeningens politik og opfattelse). De er benyttet til at opstille argumentationskæder, som sigter mod at omvende 'fejltænkning' hos undervisningens delta-

gere. Hermed danner den kvalitative forskning i arbejderbevidsthed grundlag for udviklingen af mere finjusterede manipulationsmidler. Udover at det formodentlig ikke er særlig virkningsfuldt, er det også at anvende forskningsresultaterne stik mod deres hensigt.

Erfaringsorienteret undervisning må forholde sig respekterende til deltagernes erfaringer. Thomas Ziehe har formuleret det sådan i forhold til undervisning af børn: "Formålet med at inddrage læreindholdenes subjektive betydning i den didaktiske refleksion og i undervisningskommunikationen er ikke en udvidelse af lærerens indholdsmæssige "magt til at råde over børnene" med henblik på at han blot så meget mere effektivt skulle kunne 'bøje' dem efter sine forestillinger. Også bearbejdning af den subjektive betydning er børnenes selvstændige læreproces. Læreren er med til at skabe de rigtige lærebetingelser for denne proces, men det er under ingen omstændigheder ham, der så at sige på børnenes vegne besørger processen." (Ziehe 1978 s. 88).

Det forudsætter et *teoretisk opmærksomhedsraster*, at få øje på og tolke de subjektive dynamikker i undervisningen. Undervisere kan benytte forskningens resultater til at skærpe opmærksomheden om læreindholdenes subjektive betydning, herunder skærpe opmærksomheden om erfaringsmodsatninger som et potentiale, der kan danne grundlag for teoretisk udfoldelse af erfaring, og dermed for at bidrage til deltagernes erfaringsproduktion. Det er ikke forskningens rolle at formidle færdige svar. Forskningen producerer *forståelsværktøjer og orienteringsredskaber*. I sidste instans er det samspillet mellem undervisere og deltagere i konkrete undervisningssituationer, der afgør forskningens anvendelighed.

8.6 Betingelser for gennemførelse af erfaringsorienteret undervisning i fagforeningsuddannelsen

Mange undervisere i Fagbevægelsens Interne Uddannelsessystem bestræber sig faktisk på at etablere og udvikle en forbindelse mellem deltagernes erfaringer og undervisningens indhold, men betingelserne gør opgaven vanskelig:

For det første: Erfaringsorienteret læring må afpasses efter deltagernes lærerytme. Ugekurserne - de korte afsluttede forløb hvor deltagerne ofte kun møder samme

deltagergruppe denne ene gang - kombineret med et fortættet indhold, gør det vanskeligt at arbejde erfaringsorienteret.

For det andet: Erfaringsorienteret læring forudsætter et højt udviklet tolkningsberedskab hos underviserne. Underviserne i Fagbevægelsens interne uddannelsessystem mestrer en række specialiserede rutiner, men de har ikke generelt forudsætninger eller tradition for teoretisk refleksion af pædagogiske metoder, læreprocesser, indholdsstrukturer og deltagerforudsætninger (jf. Andersen, mfl. 1993 s. 321 ff.).

For det tredje: Grundlaget for erfaringsorienteret læring er at inddrage deltagernes fælles erfaringer og deres handlemuligheder i hverdagen. Det er vanskeligt i FIU. Dels på grund af den individuelle rekrutteringsprocedure, der bevirker, at deltagerne som hovedregel kommer fra forskellige arbejdspladser. Dels fordi FIU i en vis forstand etablerer en adskillelse mellem fagforeningsuddannelse og fagforeningspolitik. FIU udgør en overgribende tværfaglig institutionalisering af uddannelsesarbejdet. Forbund og afdelinger ønsker ikke, at organisationsniveauer, som ikke er underlagt deres kontrol, skal påvirke medlemmernes handlinger direkte.

Fagforeningsuddannelsens indhold og struktur kan ikke ændres med et slag. Det interne uddannelsessystem er en væsentlig sammenholdsfaktor i fagbevægelsen.

Men hvis man ønsker, at undervisningen i *højere grad* skal kunne udnytte erfaringen som et råstof for deltagernes erkendelses- og udviklingsprocesser, vil det være nødvendigt at ændre undervisningens tidsstruktur og holdsammensætningen samt at kvalificere underviserne, så de bliver bedre til at medvirke i en teoribaseret tolkning af deltagernes erfaringer.

Det vil ligeledes være nødvendigt, at uddannelsen udvider sin funktion. Uddannelsen skal informere om fagbevægelsens krav og politik og give deltagerne teknisk og juridisk viden og handlingskompetence, men det er lige så vigtigt, at den kommer til at udgøre en selvstændig offentlighedsdannende struktur. Uddannelsen udgør en bred kontaktflade til især tillids- og sikkerhedsrepræsentanter. Den kan medvirke til, at modsætninger i organisationen behandles løbende, og til at fagforeningernes strategi og politik kommer til at reflektere medlemmernes behov og interesser. Det forudsætter, at den inddrager, tolker og udnytter deltagernes erfaringer og problemer, og at den ikke holder sig tilbage fra at tematisere konflikter (se også Sommer, mfl. 1993 s. 49 f.). Hvis omvendt uddannelsen udvikles i en retning, hvor der blokeres for debat om alternative opfattelser og nye ideer, f.eks. ved

at der formuleres alt for bastante krav til uddannelsens faglige og politiske effekt, kan den komme til at svække grundlaget for fagbevægelsens virke. I længden kan fagbevægelsen ikke eksistere som slagkraftig organisation uden handlekraftige medlemmer og tillidstolk, der er i stand til at forholde sig selvstændigt og kritisk til mål og midler i det faglige arbejde, og som er i stand til at *lære af deres erfaring*.

Giver fagforeningsregiet overhovedet mulighed for politisk arbejderuddannelse? Man kan kritisere fagbevægelsens forvaltning af sit faglige og politiske mandat. Der er tendenser til interesseindsnævring, den parlamentarisk binding er for snæver, og der er demokratiproblemer - men der er også spillerum! Jeg opfatter fagforeningerne som et nødvendigt, omend modsætningsfyldt, udgangspunkt for forsvaret af lønmodtagernes interesser og for samfundsmæssige emancipationsbestrebelse. Det kan begrundes ud fra fagforeningernes massetilslutning og ud fra, at fagforeningerne er medierende organisationer, dvs. organisationer hvis eksistens er knyttet til de reelt eksisterende interesser og interessemodsætninger blandt medlemmerne. Tilsvarende udgør fagforeningsuddannelsen et uhyre modsætningsfyldt led i fagbevægelsens samlede virke. Den *kan* have et emancipatorisk sigte, men har det ikke nødvendigvis.

Litteratur

Agar, Michael H. (1985): Speaking of Ethnography Sage University Paper series on Qualitative Research Methods (Vol. 2), CA. Sage, Beverly Hills

Alheit, Peter og Jörg Wollenberg (1982): Der 'Erfahrungsansatz in der Arbeiterbildung. I Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Ekkehard Nussli (Hrsg.), Blatmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Dillingen.

Andersen, Anders Siig, Brian Knudsen og Finn M. Sommer (1981): Arbejdsmiljø som indhold i politiske læreprocesser for bryggeriarbejdere, Speciale, Roskilde Universitetscenter.

Andersen, Anders Siig og Finn M. Sommer (1984a): Fysisk arbejdsmiljø (studiekredshefte), Bryggeriarbejdernes Fagforening.

Andersen, Anders Siig og Finn M. Sommer (1984b): Kemisk arbejdsmiljø (studiekredshefte), Bryggeriarbejdernes Fagforening.

Andersen, Anders Siig og Finn M. Sommer (1984c): Teknologisk udvikling (studiekredshefte), Bryggeriarbejdernes Fagforening.

Andersen, Anders Siig, mfl. (1984): Betalt frihed til uddannelse. Bryggeriarbejdernes Fagforening, København.

Andersen, Anders Siig, mfl. (1989): A Study for Local Trade Union Officials. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 3, Roskilde.

Andersen, Anders Siig og Finn M. Sommer (1989): STI. Studium for tillidsrepræsentanter. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 4, Roskilde.

Andersen, Anders Siig (1990): Solidarisk arbejdspolitik - på svensk. I Social Kritik nr. 8, 2. årgang.

Andersen, Anders Siig og Finn M. Sommer (1991): STI. Lokalt fagforeningsarbejde. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 9, Roskilde.

Andersen, Anders Siig, Henning Salling Olesen, Finn M. Sommer og Kirsten Weber (1992): En oplevelse for livet. Sammenfatning. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens, Roskilde Universitetscenter, Roskilde

Andersen, Anders Siig, Henning Salling Olesen, Finn M. Sommer og Kirsten Weber (1993): En oplevelse for livet - en undersøgelse af Fagbevægelsens Interne Uddannelser. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 15, Viborg.

Andersen, Anders Siig og Finn M. Sommer (1994): En snoet STI. Evaluering af en længerevarende uddannelse for valgte og ansatte i SID's lokalafdelinger. Roskilde Universitetscenter, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppens skriftserie, nr. 20, Viborg.

Andersen, Anders Siig og Kjeld Sten Iversen (1994): Fremtidens administrationsuddannelse (Midtvejsrapport). Det faglige udvalg for kontoruddannelser, Roskilde.

Andersen, Ib, Finn Borum, Peer Hull Kristensen og Peter Karnøe (1992): Om kunsten at bedrive feltstudier - en erfaringsbaseret forskningsmetodik. Samfundslitteratur, Kolding.

Apel, Hartmut og Joachim Heidorn (1980): Subjektivitet og offentlighed. I Kurasje nr.22.

Arbejde og subjektivitet - en antologi om arbejde, køn og erfaring (1994). Nielsen, Birger Steen, Kirsten Larsen, Henning Salling Olesen og Kirsten Weber (red.), Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen nr. 26, Viborg.

Beck, Ulrich og Wolfgang Bonss (1991): Verwendungsforschung - Umsetzung wissenschaftlichen Wissens. I Handbuch Qualitative Sozialforschung, Psychologie Verlags Union, München.

Bech-Jørgensen, Birthe (1994): Hverdagsliv: Upåagtede aktiviteter og kønsmæssige forskelle, i Dansk Sociologi nr. 1/5. årgang - maj.

Becker-Schmidt, Regina (1982): Modsætningsfyldt realitet og ambivalens. Arbejderkvinder i familie og fabrik. UDKAST nr. 2.

Bents, Henri, Dierk Juelich og Mechtild Oechsle (1984): Thematisierung und Reduktion als Grundstrukturen subjektiver Verarbeitung. I Zoll Rainer: "Hauptsache ich habe meine Arbeit" Suhrkamp Verlag, Baden-Baden.

Bergmann Joachim, Otto Jacobi og Walther Müller-Jentsch (1975): Gewerkschaften in der Bundesrepublik. Europäische Verlagsanstalt, Niederrhein.

Berliner, Peter og Jens Berthelsen (1989): Passiv aggression - som voksenpædagogisk problem. Nordisk Psykologi, 41 (4).

Bleicher, Josef (1980): Contemporary hermeneutics. Routledge & Kegan Paul, Suffolk.

Bonde, Lars-Ole (1992): Oplysning, Oplevelse, Oplivelse. I Dalsgaard, Margit og Brita Lønstrup (red.): Thyrs Visdom - debathæfte om vejledning. Daghøjskolen af Maj '82, Århus.

Bono, Edward de (1989): Kreativ tænke metode. Schultz, København.

Borgnakke, Karen og Chresten Kruchov (1988): 'Den pædagogiske feltforskning' - kompliceret af den observerede virkelighed. I Nordisk Pædagogik nr. 4.

Brammerts, Herman, mfl. (1977): Lernen in der Gewerkschaft. Frankfurt/M./Köln.

Brock, Adolf mfl. (red) (1987): Lernen und Verändern: Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung. SP-Verlag, Marburg.

Brock, Adolf (1991): Konzeptionen politischer gewerkschaftlicher Bildungsarbeit - Erfahrungen, Aspekte: Fortryk af bidrag til antologi, udleveret på konferencen: 25. Jahre Konzeption soziologische Phantasie und exemplarische Prinzip, i Strobl, Østerg.

Brose, Hanns-Georg (1983): *Die Erfahrung der Arbeit: Zum berufsbiographi*. Vest-deutscher Verlag, Lengerich/Westf.

Bruns, Christian, Hangeorg Conert og Detlef Griesche (1980): *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Interessevertretung im betrieblichen Alltag*. Frankfurt/M./New York.

Bryggeriarbejdere fra to studiekredse i samarbejde med Anders Siig Andersen og Finn M. Sommer (studiekredsledere) (1984): *Teknologiudvikling og krav til teknologien*. Specialnummer af 'Bryggeriarbejderen'.

Bryggeriarbejderne og ølkapitalen - Elefanterne drager vestpå (1978). Politisk Revys Bryggerigruppe, Politisk Revys forlag, Viborg.

Bryggerigruppen (1979): *Samarbejde mellem bryggeriarbejdere og Roskilde Universitetscenter*. I Nordisk Forum nr. 23.

Bryggerigruppen i samarbejde med bryggeriarbejdere fra Carlsberg og Tuborg (1982): *Temanummer om uddannelse*. Bryggeriarbejderen.

Bryggerigruppen (Andersen, Anders Siig mfl.) (1983): *Voksenpædagogisk udviklingsarbejde ved de københavnske bryggerier*. I Udvalget vedr. Uddannelsesforskning, Publ. nr. 4.

Cederstrøm, John, mfl. (1989): *Skole og hverdagsbevidsthed*. Gyldendals Pædagogiske bibliotek, Århus.

Cederstrøm, John, Leif Moos og Johnny Thomassen (1991): *Samtalen i skolen*. Unge Pædagoger, Viborg.

Childe, Gordon (1956): *Society and knowledge*. Haper, New York.

Christensen, Marianne, Jens Frederiksen og Per Roth (1985): *"Erfaringspædagogikken" ved en skillevej*. Københavns Universitet, København.

Christensen, Erik (1976): *Fagforeninger og lokalsamfund*. Sydjysk universitetsforlag, Jelling.

Christensen, Ole og Kim Pedersen (1983): Bare skolen var et brevkursus. Gyldendals pædagogiske bibliotek, Viborg.

Colbjørnsen Tom, Korsnes Olav og Nordhaug Odd (1981): Fagbevegelsen - interesseorganisasjon og administrator, Universitetsforlaget, Bergen.

Conert, Hansgeorg (1971): Gewerkschaften heute - Ordnungsfaktor oder Gegenmacht? Offenbach.

Dahl, Carl og Luise Frederiksen (1976): Fagforeninger, arbejderuddannelse og medlemmer. I 'Politisk arbejde i uddannelsessektoren', den jyske historiker 7

Dale, Erling Lars (1989): Pædagogisk profesjonalitet. Gyldendal Norsk forlag, Årskog.

Dreher Michael og Eva Dreher (1991): Gruppendiskussionsverfahren. I Handbuch Qualitative Sozialforschung, Psychologie Verlags Union, München.

Duhm, Dieter (1977): Angst og kapitalisme. Gyldendal, København.

Duhm, Dieter (1978): Varestruktur og ødelagt mellem menneskelighed. Borgen, Gylling,

Egger, Geert og Søren Ehlers (1990): Pædagogisk evaluering, EI-forbundets G1 og G2. Afdelingen for voksenpædagogik, Danmarks Lærerhøjskole, København.

Egidius, Henry (1986): Positivism - fenomenologi - hermeneutik, Studentlitteratur, Sverige.

Espersen, Jon (1969): Logik og argumenter København.

Flyvbjerg, Bent (1992): Det konkrete videnskab. Bind 1 i Flyvbjerg Bent: 'Rationalitet og magt', Akademisk forlag, Odense.

Gadamer, Hans-Georg (1965): Wahrheit und Methode (2. auflage). J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.

Giddens, Anthony (1982): Profiles and Critiques in Social Theory The Macmillan Press LTC, Cambridge.

Gorz, André (1984): Paradisets veje - kapitalens døds kamp. Politisk Revy, Viborg.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2. Suhrkamp Verlag, Augsburg.

Hammersley, Martyn og Paul Atkinson (1987): Feltmetodik, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Hastrup, Kirsten (1992): Det antropologiske projekt. Gyldendal, Haslev.

Hirsch, Joachim (1992): Socialisme som radikal reformisme. I Grus nr. 37, 13. årgang.

Hoffmann, Thomas (1983): Arbeiterbewusstsein und gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft Weiterstadt.

Hoffman Jürgen, Hoffmann Reiner, Mückenberger Ulrich og Lange Dietrich (udgiver) (1990): Jenseits der Beschlusslage, Gewerkschaft als Zukunftswerkstatt. Bund Verlag, Nördlingen.

Holdledergruppen (1981): Rapport om Kolding projektet. AOF Kolding.

Holzapfel, Günther (1982): Erfahrungsorientiertes Lernen für Erwachsenen, Urban & Schwarzenberg, Nördlingen.

Höchstetter, Korbinian W. (1982): Erwachsenenbildung als Therapeutische Bildung. I Taschenbuch der Erwachsenenbildung, udg. af Ekkehard Nussl, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Dillingen.

Hultengren, Eva og Henning Salling Olesen (1976): Eksemplarisk indlæring og arbejderuddannelse. AUD/RUC, Ålborg.

Ibsen, Flemming og Henning Jørgensen (1979): Fagbevægelse og Stat bd. 1 og 2. Gyldendal, Tønder.

Illeris, Knud (1981): Modkvalificeringens pædagogik. Unge pædagoger, Viborg.

Jacobsen, Bo, Karsten Schnack og Bjarne Wahlgren (1980): Erfaring og undervisning. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, Haslev.

Jacobsen, Bo (1989): Voksenundervisning og livserfaring. Christian Ejlers' forlag, Hvidovre.

Jørgensen A. og Th. Nielsen (1975): Politisering i fagbevægelsens uddannelser? I Udkast nr. 4.

Keldorff, Søren og Per Salomonsen (1981): Viden forandrer verden. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

Kelle, Udo (1992): Empirisch Begründete Theoriebildung, Dissertationsschrift, Vorgelegt Bremen.

Kirkeby, Ole Fogh (1990): Abduktion. I Andersen, Heine, (red.): Videnskabsteori og metodelære 3. udgave. Samfundslitteratur, Gylling.

Kjørup, Søren (1990): Forskning og samfund, Gyldendal, Viborg.

Klafki, Wolfgang (1973): Studien Zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz Studien Buch, Hemsbach über Weinheim.

Knödler-Bunte, Eberhard (1982): Den inre naturens industrialisering: Kapitalism och borgerligt samhälle. En diskussion mellan Peter Brückner, Gerhard Bott, Eberhard Knödler Bunte, Oskar Negt, Peter v. Oertzen, Michael Vester och Thomas Ziehe. I Tekla nummer 12/13 august.

Knödler-Bunte, Eberhard (1982): Die Geschichte der lebendigen Arbeitskraft, Diskussion mit Oskar Negt und Alexander Kluge. I Ästhetik und Kommunikation nr. 48.

Korpi, Walter (1978): Arbetarklassen i välfärdskapitalismen. Prisma, Stockholm.

Krovoza, Alfred (1976): Produktion und sozialisation. EVA, Frankfurt am Main.

Kruse, Tove, mfl. (1979): 8 timer er ikke hele dagen men en god del af den. RUC-projekt.

Kvale, Steiner (1984): Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. I Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning nr. 3-4, årg. 4.

Lamnek, Siegfried (1989): *Qualitative Sozialforschung*, Bd. 2. Psychologie Verlags Union, Donauwörth.

Larsen, Steen Nepper (1991): Hermeneutikkens filosofiske aktualitet? I Thiersen, Ib mfl. (red.): *Humanistisk årbog nr. 4*, Roskilde Universitetscenter.

Lave, Jean (1988): Formidling eller praktisk forståelse. I udkast nr. 2.

Leithäuser, Thomas og Birgit Volmerg (1977): Die entwicklung einer empirischen Forschungsperspektive aus der Theorie des Alltagsbewusstseins. I Leithäuser, Thomas mfl.: *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins*, Suhrkamp.

Leithäuser, Thomas og Birgit Volmerg (1988): *Psychoanalyse in der Sozialforschung*, Westdeutscher Verlag, Braunschweig.

Leithäuser, Thomas (1991): *Psychoanalytische Methoden in der Sozialforschung*. I *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, Psychologie Verlags Union, München.

Leithäuser, Thomas og Birgit Volmerg (1994): *Arbejde og socialisation*. I Nielsen, Birger Steen, mfl. (red.) *Arbejde og subjektivitet*, Viborg.

Lorenzer, Alfred (1975), *Sprogbeskadigelse og rekonstruktion - forarbejder til en metateori om psykoanalysen*, Rhodos.

Lorenzer, Alfred (1978): *Grundproblemer for en materialistisk socialisationsteori*. I Birger Steen Nielsen og Elo Nielsen (red.) *Socialisationsforskning*, Borgens Forlag, Skjern.

Lorenzer, Alfred (1988): *Tiefenhermeneutische Kulturanalyse*. I *Kulturanalysen*, Alfred Lorenzer (red.), Fischer Taschenbuch Verlag, Nördlingen.

Lübcke, Poul (1982): *Vor tids filosofi: Engagement og forståelse*, Politikens Forlag, Kastrup.

Løvlie, Lars (1984): *Det pædagogiske argument*. J.W.Cappelsens forlag.

Luckmann, Thomas (1986): *Grundlagen der Soziologie: Strukturen sozialen Handelns*. Fernuniversität, Gesamthochschule in Hagen.

Marx, Karl (1975): Grundrids. Århus.

Matthes, Joachim og Fritz Schütze (1981), Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. I Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1+2, Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (udgivere), Westdeutscher Verlag, Braunschweig (5. oplag).

Mills, C. Wright (1959): The Sociological Imagination. Oxford.

Monggard, Dorte (1991): Uddannelse for milliarder. I LO bladet nr. 21, 8. august.

Morgenroth, Christine (1990): Sprachloser Widerstand. Fischer Taschenbuch Verlag, Germany.

Mortensen, John (1983): Erfaring og "Erfaringspædagogik" i Kontekst nr. 44, Viborg.

Muschinsky, Lars Jakob (1978): Socialisering og skjult læreplan. I Pædagogisk opslagsbog. Ejlers Forlag.

Negt, Oskar og Alexander Kluge (1974): Offentlighed og erfaring. Nordisk Sommeruniversitetets skriftserie no. 3, 3. oplag, Grenå.

Negt, Oskar (1975): Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. RUC forlag og boghandel, Viborg.

Negt, Oskar (1976): Keine Demokratie ohne Sozialismus. Suhrkamp Verlag, Nördlingen.

Negt, Oskar (1977): Intet demokrati uden socialisme - ingen socialisme uden demokrati. I Socialistisk politik, nr. 6, marts.

Negt, Oskar (1978): Skolen som erfaringsproces. Kontekst nr. 35, Viborg.

Negt, Oskar og Alexander Kluge (1981): Geschichte und Eigensinn. Zweitausendeins, Nördlingen.

Negt, Oskar (1985): Det levende arbejde, den stjålne tid. Politisk Revy, Viborg.

Negt, Oskar (1987): *Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. Lernen und Verändern - Zur soziologische Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung.* Adolf Brock mfl. (red), SP-Verlag, Marburg.

Negt, Oskar, mfl. (1988): *Bedingungen und Chancen der Erweiterung gewerkschaftlicher Handlungsfelder am Beispiel der DGB-Ortskartelle,* Hannover.

Negt, Oscar (1989): *Die Herausforderung der Gewerkschaften - Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats,* Campus Verlag, Regensburg.

Nielsen, Birger Steen (1981): "Ideologikritik" som pragmatisk øvelse. I Udkast nr. 3/4.

Nielsen, Kurt Aagaard, Birger Steen Nielsen og Peter Olsén (1990): *Fra industrielt demokrati til demokratisk industri.* Danmarks tekniske Højskole/Københavns Universitet.

Nielsen, Kurt Aagaard, Birger Steen Nielsen og Peter Olsén (1992): *Fra overindustrialisering til demokrati - Ufaglærte kvinder laver utopi om demokratisk fiskeindustri.* I *Fiskerisamfund - hvilke veje? - en antologi,* Nordisk Ministerråd og Nordisk Råd, Nord 1993:27, Århus.

Olesen, Henning Salling (1981): *Eksemplariske læreprocesser og arbejderuddannelse.* I *Unge pædagoger* nr. 2.

Olesen, Henning Salling (1983): *Om problemet med at få metode i ((voksen) uddannelses)forskningen,* i *Nyt om uddannelsesforskning,* nr. 3. 3. årgang, Udvalget vedrørende uddannelsesforskning.

Olesen, Henning Salling (1985): *Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring.* Unge Pædagoger, Viborg.

Olesen, Henning Salling (1987): *Arbejdet - frigørelsen - frigørelsens mulighed.* I *Grus* nr 22/23: *Kritisk Teori i dag.*

Olesen, Henning Salling (1989): Kvalifikationsforskning - uddannelse og arbejde. I Matti Kyrö (Red.): Kvalifikationsforskning - som bas för utbildning? Carlssons, Stockholm.

Olesen, Henning Salling (1990): Bevægelse i Fagbevægelsen - og hele livet! I Social Kritik nr 8, 2. årgang.

Olsen, Peter og Birger Steen Nielsen (1981): Unge og arbejdsløshed. I Udkast nr 3/4, 9. årgang.

Olsen, Peter og Birger Steen Nielsen (1982): Positivistisk empiri som virkelighedsreduktion. I Udkast nr 2, 10. årgang.

Olsen, Peter og Birger Steen Nielsen (1983 a): Forandring og erkendelse. I Udkast nr 1, 1983, 11. årgang.

Olsen, Peter og Birger Steen Nielsen (1983 b): Fremtidsværksteder I Udkast nr. 1, 11. årgang.

Ottomeyer, Klaus (1978): Människan under Kapitalismen. Röda Bokförlaget, Göteborg.

Palmer, Richard E. (1969), Hermeneutics. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer, Northwestern University Press, Evanston.

Poulsen, Sten Clod (1980): Udviklingsbetingelser for den alsidige personlighed. Munksgaard, Danmark.

Projekt Hverdagslæring i voksenundervisningen, 1. del (1980). AOF/Arbejdernes fællesorganisation, Silkeborg.

Projekt Skolesprog (1979): Skoledage 1 + 2. GMT-Unge Pædagoger Kongerslev og København.

Qvortrup, Lars (1980): Oskar Negt - Dobbellogik og utopi. I Kurasje nr 22.

Radnitzky, Gerard (1970): Continental Schools of Metascience. I Radnitzky Gerard Contemporary schools of metascience, Akademiförlaget-Göteborg, Lund.

Rasborg, Klaus (1988), *Samfundskritik og normativitet*, Rhodos, København.

Rehbock, Annette (1989): *Soziologisches Wissen und gewerkschaftliche Organisation: gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den siebziger Jahren*. Verlag Westfälischer Dampfboot, Münster.

Ricoeur, Paul (1991): *Meningsfuld handling betraget som tekst*. I Lars-Henrik Schmidt: *Det videnskabelige perspektiv*, Akademisk forlag, Danmark.

Röhrig, Paul (1989): "Einige kritische Anmerkungen zu Oskar Negts Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologische Phantasie" i Brock, Adolf mfl. (red) (1987): *Lernen und Verändern: Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung*. SP-Verlag, Marburg.

Sabisch, Werner (1982): *Analysen und Kritik gegenwärtiger Arbeiterbildungskonzeptionen*, Diplomarbeit, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften I.

Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass, London.

Searle, John R. (1970): *Speech Acts*. Cambridge University Press, Oxford.

Schmidt, Lars-Henrik (1991): *Det videnskabelige perspektiv*, Akademisk forlag, Danmark.

Schutz, Alfred (1973, I): *Collected Papers I The Problem of Social Reality* (Fourth unchanged edition). Martinus Nijhoff, Netherlands.

Schutz, Alfred (1971, II): *Collected Papers II Studies in Social Theory* (Third printing). Martinus Nijhoff, Netherlands.

Slagstad, Rune (1980), *Positivism og vitenskapsteori*. Universitetsforlaget, Drammen.

Soeffner, Hans-Georg (1984 a): *Prämissen einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, Kurseinheit 1 und 2. Fernuniversität, Hagen.

Soeffner, Hans-Georg (1984 b): Prämissen einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Kurseinheit 3. Fernuniversität, Hagen.

Sommer, Finn Modin, Anders Siig Andersen og Henning Salling Olesen (1993): Organisationslegionærer eller livskunstnere. Tillidsrepræsentanten i fortid og fremtid. I Bregm, Kirsten og Helge Hvid (red.): Arbejdsliv i Skandinavien - brud og bevægelse. Forlaget Sociologi, København.

Sommer, Finn (1995): Fagbevægelsen mellem fortid og fremtid - Det udviklende arbejde, tillidsmandskvalifikationer og fagforeningsuddannelse.

Strauss, Anselm L. (1987): Qualitative analysis for social scientist. Cambridge University Press, Cambridge.

Thomsen, Hans Jørgen (1982): Från myndighet till egensinnighet. I Tekla nummer 12/13, Lund.

Tindbæk Poul-Erik Tindbæk (1977): Arbejderuddannelse og klassekamp. Fagtryk, Århus.

Valg af organisationssociologiske metoder - et kombinationsperspektiv (1990). Andersen, Ib (red.), Samfundslitteratur, København.

Videnskabsteori og metodelære (1994). Andersen, Heine (red.), Samfundslitteratur, Gylling.

Volmerg, Birgit, Eva Senghaas-Knobloch og Thomas Leithäuser (1986): Betriebliche Lebenswelt. Westdeutscher Verlag, Lengerich.

Vygotsky, Lev Semenovich (1982): Tænkning og sprog I og II, Hans Reitzel, Viborg.

Wahlgren, Bjarne (1977): Arbejderuddannelse. Gyldendal, København.

Wahlgren, Bjarne (1983): Betalt frihed til uddannelse. Et pædagogisk udviklingsarbejde i tilknytning til fagbevægelsens krav om betalt frihed til uddannelse. I Udvalget vedr. Uddannelsesforskning, Publ. nr. 4.

Wahlgren, Bjarne (1992): Evaluering af TR-95, hovedrapport. Forskningscenter for voksenuddannelse.

Weber, Kirsten og Henning Salling Olesen (1994): FIU's grunduddannelsesforsøg. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter, Viborg.

Wicke, Rainer (1980): Streitfragen gewerkschaftlicher Bildungstheorie. Interview med Oskar Negt og Norbert Trautwein i 'Materialien zur politischen Bildung' nr. 3.

Wiedermann, Peter (1991): Gegenstandsnahe Theoriebildung. I Flick, U. (m.fl.) Handbuch qualitative Sozialforschung. München, Psychologie Verlags Union.

Wind, H.C. (1987): Historie og forståelse. Aarhus Universitetsforlag, Århus.

Ziehe, Thomas (1978): Subjektiv betydning og erfaring. I Kontekst nr. 35, januar.

Ödman, Per-Johan (1979): Tolkning, förståelse, vetande. Awe/Gebers, Halmstad.

Øfsti, Audun (1975): Språk og fornuft. Universitetsforlaget, Tromsø.

Ålvik, Trond (1980): Om undervisning - aktuelle synspunkter og problemer. Gyldendals pædagogiske bibliotek, Viborg.