

## UDDANNELSE - MED ELLER UDEN OPDRAGELSE

Cristian Lima

### Indledning

»Mit arbejde består i at lave efteruddannelse for pædagoger – jeg opdrager dem ikke«.

Vi forbinder ikke pædagogisk intervention over for »voksne« med ordet »opdrage«. Det selv om der i konkret praksis forsøges opdraget på såvel forældre som pædagoger. Derimod accepteres det umiddelbart at »uddannelse«; det kan sagtens være noget, der har med voksne at gøre.

Artiklen skal i det følgende beskæftige sig med *uddannelse* af voksne mennesker; hvad det er for et praksisfelt<sup>1</sup>, og hvilke grundbetingelser der er for det?

Uddannelsesområdet er et felt med stærke politiske interesser; der kæmpes om såvel de resurser, der er indenfor området, men også om indflydelse på indholdet. For så vidt at tidens løsen på mange problemer er uddannelse er dette ikke så mærkeligt. Det er min påstand at voksenuddannelse til trods for (eller måske på grund af) denne interesse endnu ikke er blevet forstået som et særligt praksisfelt, som har sin egen genstand og mål og derfor må udvikle sin egen teori og metoder.

Når overskriften vælges er det på grund af de store vanskeligheder, der er med at bruge et uddannelsesbegreb, der er knyttet til barndom og ungdom, når virksomheden retter sig mod voksne mennesker. Som det skal ses begrundes voksnes uddannelse oftest på samme måde som anden uddannelse, og dermed importeres de pædagogiske tankefigurer, der reproducerer opdragelsens med-væren i uddannelse.

Denne uddannelsesforståelse skal problematiseres mere præcist i artiklen. Problemet ved bestemmelse af dette praksisfelt har berøringsflader til almene pædagogiske problemstillinger, f.eks. paternalismen i uddannelse, men grundlæggende ændrer problemstillingerne karakter i forbindelse med voksenuddannelse. De er hverken etiske eller metodiske problemer men problemer for selve praksisformen.

Problemerne viser sig i praksis; hvordan laver man efteruddannelse, der 1) har betydning for den enkeltes praksis, i form af udvidelse af den enkeltes

handlekompetence i sin konkret jobsammenhæng og 2) udvider den samfundsmæssige integration.

Det er ønsket her at foretage en analyse af voksen uddannelsens grundlæggende mulighedsbetingelser. Og altså ikke en analyse og diskussion af f. eks. god/dårlig didaktik eller metodik i konkret efteruddannelse af f.eks. pædagoger.

Det er hensigten at formulere en begrebsramme, der indeholder det særlige moment, der aktualiseres ved uddannelsesvirksomhed for i forvejen uddannede.

Artiklen falder i fire dele:

- En socialpsykologisk analyse af praksisfeltet uddannelse.
- En pædagogisk begrebsliggørelse af uddannelsens karakter.
- En kritik af den pædagogiske uddannelsestænkning – set i relation til voksen-uddannelse.
- Et forsøg på at opstille mere relevante kategorier og diskutere praksisformerne ud fra disse.

## 1. Hvorfor »uddannelse«?

I diskussionen af voksen-uddannelse vil jeg taget et socialpsykologisk udgangspunkt, der definerer uddannelsespraksis som et samfundsmæssig, historisk etableret og institutionaliseret praksisfelt. Uddannelsens betydning og funktion ses som betinget af de særlige udviklingsbetingelser denne praksis og dens institutioner har haft.

Den særlige praksis vi benævner »uddannelse« opstår med udviklingen af den kapitalistiske produktionsmåde<sup>2</sup>. Med en særlig gejstlig forløber, en konstituering knyttet til manufaktur og industrialiseringens begyndende krav, og med en almen uddannelse noget senere, har denne praksis udviklet sig til en selvfølgelig del af det samfundsmæssige liv.

Opdragelse og indlæring er derimod af langt ældre dato. Mennesket har lært og er blevet opdraget længe før vi begyndte at skabe en selvstændig organisationsform for uddannelse.

Den ideologiske og praktiske interesse for uddannelse og efteruddannelse siden den begyndende industrialisering, skyldes to samfundsmæssige problemer:

- Kvalifikationsproblemet, og
- den sociale integrations problem.

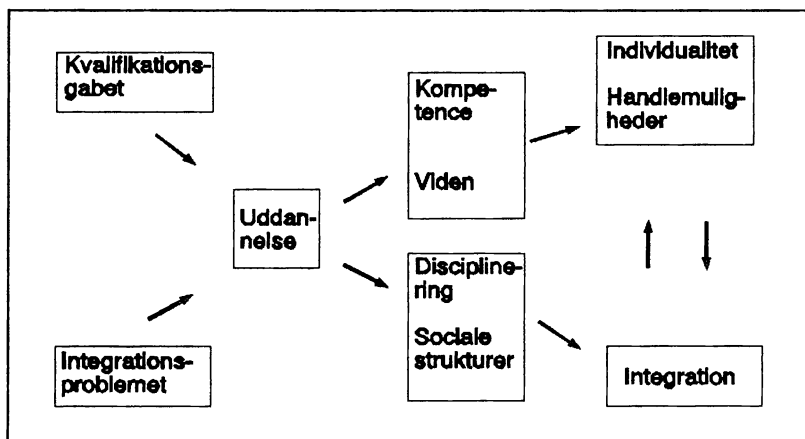
*Kvalifikationsproblemet* er det problem, der opstår ved arbejdsprocessernes og samfundslivets tiltagende kompleksitet. Der opstår en lang række krav til færdigheder, som ikke kan tilegnes gennem uformelle og kontekstbundne

opdragelses eller indlæringsformer (imitation, deltagelse). Kvalifikations- »gabet« bliver i løbet af samfunds udviklingen, tendentielt større, hvorfor problemet konstant aktualiseres som behov for yderligere »uddannelse«.

Den *sociala integrations problem*, er det problem som opstår med opløsningen af de ejendoms- og slægts-sammenhænge, som kendetegnede det førindustrielle samfund. Disse sikrede langt hen ad vejen den sociale integration og gjorde det muligt at »holde sammen« på samfundet. Under kapitalismen stilles den enkelte frit i kraft af at være en individuel bærer af sin arbejdskraft. Ydermere sker opsplitningen af det feudale livsrum<sup>3</sup>. Den sociale integrations problem betegner den samfundsmæssige »faldenfra-hinanden« (entropi), som industrialiseringen medfører.

I min forståelse opstår »uddannelsen«, som et samfundsmæssigt fænomen, i en udvikling, hvor uddannelse er tæt vævet sammen med disse problemer.

Det pudsige er, at uddannelse producerer såvel viden og kompetencer, som giver større handlemuligheder, og en social integration (Figur 1). Den sociale integration sikres i starten gennem disciplinering af barnet/den unge, senere i en snildere form, hvor subjektets realisering af egne mål indenfor de givne rammer, sikrer sammenhæng og integration.



Figur 1 Uddannelsens dynamik

Integrationen sikres altså ikke ved en kontekst-bundet tilegnelse af den eksisterende kultur, men gennem organisering af den enkeltes liv i uddannelsesinstitutionen. Integrationen bliver til et samfundsmæssig opgave, der institutionaliseres og hvis udøvelse hurtigt professionaliseres.

Fra uddannelsesinstitutionernes begyndelse kan kvalificeringen (forstået som formidling af den samfundsmæssigt opbyggede viden) ikke adskilles fra andre mål, f. eks. opdragelse, her snævert forstået som formidling af interpersonelle relationer/disciplinering. Men det vil være lige så forkert

at gøre uddannelsens opdragende funktion absolut, eller at forstå kvalificeringen og opdragelsen som begrebspar på samme teoretiske niveau.

I den historiske overgang fra feudal til kapitalistisk produktion, består opdragelsen til dels af disciplinering, og den måde livet organiseredes på i skolen bidrog til opdragelsen af barnet. På den anden side må denne disciplinering ses som en måde at skabe kvalificering; disciplineringen var en metode, der skulle gøre den unge/barnet i stand til at indgå i den nye kapitalistiske livsform.

Foucault<sup>4</sup> fremhæver netop at disciplineringen gennem dens særlige metoder<sup>5</sup>, producerer subjektet. »At producere subjektet« vil i denne forbindelse sige, at den muliggør løsrivelsen fra de feudale slægts- og ejendomsbaserede handlemuligheder. Dette er uddannelsens første paradoks; De personlige handlemuligheder produceres ved stærk fremmedstyring; elevens møde med uddannelsesinstitutionens krav formidlet gennem personlige krav fra læreren.

Men dette var naturligvis ikke den eneste kvalificering uddannelsessystemet bidrog med. De tekniske kvalifikationer har været centrale og indholdet, beskrevet i curriculum, været det bærende i uddannelsessystemets selvforståelse.

Uddannelse producerer *tendentielt* nogle modsætninger; modsætningen mellem individualitet og integration, samt mellem krav og færdigheder. Samtidigt er Uddannelsen produceret af disse problemer og modsætninger. Men det er vigtigt ikke at se disse modsætninger som antagonistiske men derimod som historiske og/eller klassespecifikke. I Uddannelsens politiske og reale historie ser jeg netop Uddannelse som en *regulator* af det samfundsmæssige liv; en integrator, der sætter standarder, samtidigt med at den frisætter og giver handlemuligheder<sup>6</sup>. Forholdet mellem disse poler afspejles i den måde uddannelsesinstitutionen forstås og forstår sig selv på. Reguleringen foregår på såvel individuelt (kompetence), socialt (regulering af sociale relationer) som samfundsmæssigt niveau. Med reguleringen forsøges ligningen med sammenhængen mellem nødvendig kvalificering og nødvendig integration løst.

Sammenfattende må tre forhold fremhæves:

Uddannelse er:

- er en måde at udøve magt, og sikre samfundets eksistens på.
- producerer viden og kompetencer, som giver øgede handlemuligheder, når personen skal indgå i den samfundsmæssige produktion.
- en konstituerende/producerende faktor i det industrielle samfund. Uddannelse kan ikke kun ses som et »svar« på den sociale integrations problem. Den er med til at sætte problemet i verdenen.

Forståelsen af uddannelsens historiske udviklingsbetingelser giver dog ikke indblik i eller forklarer den konkrete udformning uddannelsesinstitutionerne

og uddannelsesplanlægningen har fået. Her er det nødvendigt at kigge nærmere på den måde praksisfeltet »uddannelse« er blevet begrebet på inden for pædagogisk teori.

## 2. Kvalifikation eller dannelse?

I det følgende vil jeg resumere to væsentlige tilgange til »uddannelsesproblemet«; det drejer sig om kvalifikationskravstilgangen og den dannelsesteoretiske tilgang i pædagogisk teori, som her skal rideses op.

### *Kvalifikationskrav som determinant i uddannelsesovervejelser:*

Når jeg vil beskæftige mig med kvalifikationskravstilgangen, så er det fordi denne måde at opfatte uddannelsens knyttethed til samfundsliv og arbejde, er alt dominerende i dag. Kort sagt går den ud på at udviklingen af produktionsforholdene og samfundslivet generelt determinerer, hvilket indhold uddannelsens skal have. Man kan direkte analysere produktionsprocesserne og aflæse, hvilke kvalifikationer, der er nødvendige for at kunne indgå i, og varetage produktionen.

Denne bestemmelse kan foretages både, hvad angår de operationelle, tekniske færdigheder (læse, skrive, regne, betjene mikroprocessorer m.v.), såvel som de sociale processer, (samarbejde, fleksibilitet, m.v.), der nødvendigvis må tilegnes for at indgå i produktions- og samfundslivet. Disse kan bestemmes empirisk, ved at gå ud og kigge på eksisterende arbejdsprocesser, og er derfor i denne forståelse, objektive kriterier. Denne måde at tænke over sammenhængen mellem makro- og mikro-niveau på, er strengt funktionalistisk.

Tankefiguren findes såvel i det teknokratiske administrative planlægningsarbejde, som i en kritisk variant, hvor denne type tænkning bruges som grundlag for kritik og, hvad jeg vil kalde, »modificering«. Denne tilgang accepterer grundantagelsen men kritiserer magthavernes brug af undervisningssystemet: »Uddannelse er, under de nuværende betingelser, magthavernes redskab. Vi skal derimod lære børnene/de studerende/kursisterne ....«. Det er resultatet af uddannelsen og i denne forståelse dermed også indholdet, man forholder sig kritisk til. Programmet kan dermed reduceres til »Det alternative curriculum«.

Kvalifikationskravsanalysen som tankefigur, postulerer jeg, er den absolut mest udbredte i vores tænkning om uddannelse.

Vi kan f. eks. se det;

- i betænkningen om pædagoguddannelsen, hvor indholdet udledes af ændringerne i strukturen (arbejdsmarkedet, det pædagogiske virksomhedsfelt)<sup>7</sup>.
- i den nye sundhedsuddannelse, som er blevet til på baggrund af en kvalifikationskravsanalyse.

Begge eksempler er karakteriseret ved samarbejde mellem undervisningsministeriet og med kritiske miljøer (fagbevægelse og interesseorganisationer), og er eksempler på den konsensus, der er om kvalifikationskravsanalysen som analyseredskab og planlægningsredskab.

*Dannelse som forståelse af uddannelsesprocessen:*

Dannelsesteoriene er en af klassiske pædagogiske teorier, som udspringer af bestræbelserne på at forstå denne nye samfundsmæssige institution – uddannelse. »Dannelse« bliver første gang defineret i denne sammenhæng omkring år 1800, i Tyskland<sup>8</sup>. Udgangspunktet var den tyske nyhumanistiske strømning i den filosofiske tænkning.

Ideen om Dannelse som uddannelsens mål skal ses på baggrunden af opbruddet fra relativt simple til mere komplekse produktionsformer. I dette felt kritiserer nyhumanisterne utilitarismen (»nyttelæren«), forstået som de bestræbelser der gik på at uddannelsen bare skulle tilvejebringe det minimum, der var nødvendigt for at kunne klare sit »reducerede« arbejde. Utilitarismen systematiseres f. eks. i lærlinge uddannelsen.

I reaktion mod dette hævdede nyhumanisterne, at »dannelse« måtte være det man tilstræbte. Dannelse skal forstås som resultatet af en uddannelsesproces, der bibringer eleverne noget »i sig selv værdifuldt« undervejs. Problemet for dannelsestænknerne var at finde ud af og begrunde, hvad dette »i sig selv, værdifulde« skulle være. Altså at bestemme, det indhold i uddannelsen, der gjorde den til en »dannelsesproces«.

I betragtning af de fremherskende romantiske strømninger, var det ikke så mærkeligt at indhold og begrundelsen, blev hentet fra den antikke verden; Hellas. Den græske idéverden, det »klassiske«, blev det indhold, som skulle formidles i uddannelsen. Herfra er der ikke langt til den opfattelse vi i daglig tale har af dannelse; da dannelsestænkningen ikke, som den var tænkt, slog igennem som mål for en almen uddannelse, blev den i stedet ideel målforestilling for borgerskabets uddannelse: dannelse blev reduceret til »almen dannelse« og borgerlig »dannethed«.

Hermed blev resultatet langt fra nyhumanisternes intentioner; bag ved dannelsestanken lå anelsen af, at såvel den personlige og den samfundsmæssige udvikling (produktivkræfterne) blev styrket gennem denne »udvidelse« af den personlige tilegnelses felt – en udvidelse, som man pegede på var uforenelig med en uddannelse snævert knyttet til praksis: Kun ved at fjerne sig fra praksis, kan man udvikle den særlige dannelse, som netop bliver en kompetence i at reflektere over sig selv og sin placering og betydning, som individ (en metakompetence), som Humboldt m.fl. så ganske rigtigt så en spirende nødvendighed af.

Denne kerne i dannelsesideen, har været udgangspunktet i moderne kritisk (ud)dannelsesteori. Klafkis begreb »kategoriel dannelse« afspejler dette<sup>9</sup>. Dannelses indholdet bliver af Klafki brugt som overbegreb for alle pædagogiske målforestillinger. Målforestillinger som knytter sig til ideen

om støtte til individets personlighedsmæssige udvikling, som mål for pædagogikken.

En anden videreførelse af dannelsesstænkningen kan findes hos den engelske filosof Peters<sup>10</sup>, der opstiller fire, såkaldt nødvendige kriterier for at kunne henhøre en virksomhed som »uddannelse«.

1. Det der overføres, må være i sig selv værdifuldt.
2. Den der har fået en »uddannelse«, må have erhvervet nogle kvaliteter, der udbygger personens mulighed for at forstå virkeligheden og handle i den.
3. Den pædagogiske proces må være moralsk forsvarlig.
4. Den, der deltager, må være medvidende om, hvad der foregår.

Disse kriterier opstiller rammen for, hvad uddannelse er, men lader stadig dannelsesideens problem om bestemmelse af indholdet uløst. Peters' bud er at uddannelsesprocessen består af »indvielse i erkendelsesformer«. Uddannelsesprocessen ses som et møde, hvorunder den lærende indvies i de erkendelsesformer, der muliggør den ovenfor krævede individualisering og udvidelse af handlemuligheder.

Ved »erkendelsesformerne« forstås de særlige kategorier og relationelle lovmæssigheder, der tilhører de livsområder, »der er vigtige« for den lærende. Det løser dog ikke umiddelbart dannelsesteoriens problem med at begrunde indholdsvalget i undervisningen. Denne diskussion skal dog ikke uddybes her.

Når jeg finder det vigtigt at ridse dannelsesideen op har det to årsager:

- For det første er det nærliggende at finde alternativet til den objektiverende uddannelsesstænkning i den (kritiske) dannelsesteori. Den siger det for os umiddelbart rigtige; at uddannelse skal være andet end blot tilpasning til arbejdsmarkedets krav.
- for det andet kan denne tilgang tilnærmes megen af den efteruddannelsespraksis, der har været tradition for i Danmark. F. eks. tager traditionen med Folkeoplysning som hjørnesten i uddannelse af voksne et andet udgangspunkt end arbejdsmarkedets kvalifikationskrav.

Dannelsesstænkningen har været alternativet for de uddannelsesstænkere og praktikere, som ikke har overgivet sig til kvalifikationskravsanalysen<sup>11</sup>.

Det er dog for mig at se store problemer, som dannelsesideen har til fælles med kvalifikationskravstænkningen. Dette skal uddybes i følgende afsnit.

### 3. Efteruddannelse – strukturproblemet og paternalismeprøbet

De to pædagogiske tankefigurer kan ses som begribelser af barndommens og ungdommens to hovedproblemer i det industrielle samfund; kvalificering og personlighedsudvikling (individualisering). I den pædagogiske teoridannelse gøres disse mål absolutte og den indre forbindelse mellem kvalificering og personlighedsudvikling tabes i analyserne. De ses endog i visse »kritiske teorier« som modsætninger<sup>12</sup>!

Hvad sker der når denne tænkning overføres til det voksenpædagogiske område? De to anskuelsesformer stiller os over for dilemmaer: De forekommer på fremtrædelsesplanet åbenlyst rigtige! Selvfølgelig skal voksenuddannelse sikre at folk kan løse deres arbejdsmæssige opgaver. Selvfølgelig er uddannelse af voksne andet end en snævert rettet indlæringsproces.

I det følgende vil jeg forfølge spørgsmålet set med *Efteruddannelse som genstand*. Denne analyse kan naturligvis ikke umiddelbart overføres på al voksenuddannelse. Der er brug for analyser af hvert enkelt praksisfelt. Men hvordan formuleres motivet for overhovedet at lave efteruddannelse, der er rette mod voksne?

Når der begrundes et særligt behov for *efteruddannelse* formuleres det på mindst følgende to måder:

- Da samfundet og produktionsmidlerne konstant udvikler sig er det nødvendigt med efteruddannelse. Især i tider med hurtige forandringer og radikal omstilling bliver der et pres på efteruddannelse.
- Efteruddannelse er en systematisering af den livslange dannelsesproces, som det moderne menneske dedicerer sig til.

De to efter uddannelsessynspunkter skinner igennem i argumenterne og danner således baggrund for, hvad der konkret skal foregå i voksen uddannelserne. Derved aktualiseres to problemer:

- 1) strukturalismeprøbet/tilpasning – at analyser af strukturen siger os noget om, hvad god efteruddannelse er.
- 2) Den paternalistiske problem – at indholdet er fremmedbestemt!

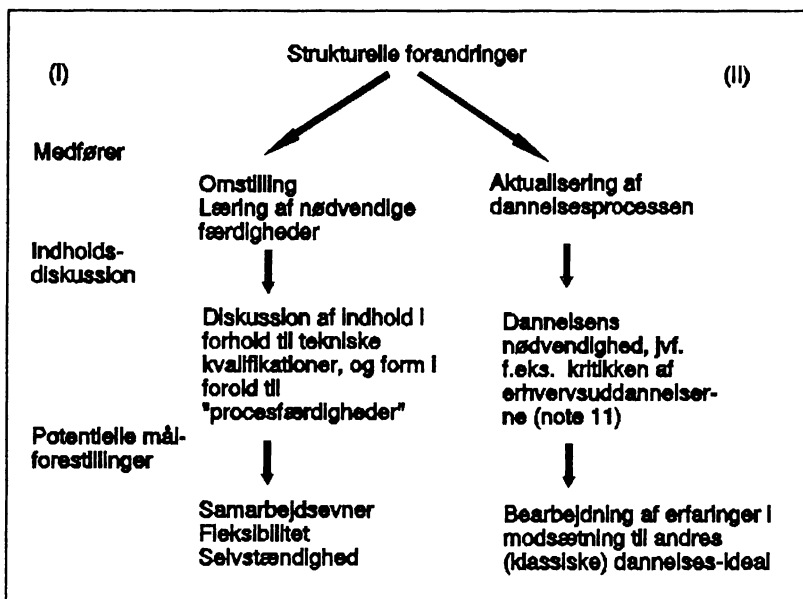
Disse er så at sige konstituerende elementer i den indledende definering af Uddannelse: Uddannelse er skabt af ændringer i produktionsforholdene, som uddannelse også er producent af. Paternalismen er i Skolen en nødvendighed for at producere handlemuligheder. At disse elementer giver *særlige* problemer i voksenuddannelsesperspektiv, skal der i det følgende argumenteres for.



*Vdr. strukturalismeproblemet:*

Når vi ser på begrundelserne for indhold og form af efteruddannelse, kan der skelnes mellem at have kvalifikationskravene eller dannelsesovervejelser som det pædagogiske udgangspunkt. Men der er faktisk vigtige ligheder:

Begge tilgange, kvalifikationskravsanalysen såvel som dannelsesteorien, tager i virkeligheden udgangspunkt i ændringer i produktionsforholdene eller ændringer i den samfundsmæssige struktur/organisering (Figur 2). (I) – kvalifikationskravssynspunktet – er pragmatisk, hvorimod (II) – dannelsessynspunktet – er utopisk.



Figur 2

Hvis (I) er udgangspunkt for at lave efteruddannelse, bliver praksis altid en tilpasning til en i forvejen foregået og af andre produceret forandring. Den enkeltes handlemuligheder er begrænset til varetagelse af i forvejen definerede opgaver. At der kan være tale om udviklingsopgaver ændrer ikke ved dens karakter af tilpasning og reaktion på produktionsforholdenes udvikling.

Når det på den baggrund er acceptabelt for de kritiske miljøer, fagforeninger m.m. at benytte sig af denne synsvinkel, er det udelukkende fordi kvalifikationskravsanalysen af den postindustrielle produktion peger på at det er kvalifikationer som *samarbejdsevne, fleksibilitet og selvstændighed*,

der bliver fremtidens nødvendige kvalifikationer; og det er jo nogle kvalifikationer vi alle ser positivt på.

Hvis (II) er udgangspunktet ses behovet for efteruddannelse ligeledes bestemt af den udvikling der foregår på afstand af den enkelte. Udviklingen aktualiserer dannelsesbehovet. Der tages altså ligeledes her et strukturalistisk udgangspunkt.

Når dannelsesprocessen aktualiseres er det;

- enten fordi at »dannelse« ses som nødvendig for at sikre den (borgerlige) individualitet som samfundets ideelt baseres på,
- eller fordi »dannelse« ses som modstandspotentiale i mod »kapitalens subsumtion«.

I borgerlig efteruddannelsestænkning ses efteruddannelse som »påfyldning« af dannelse i fritiden, som modvægt til serialisering, mediernes magt og indflydelse m.m. Indholdet kan f. eks. være psykologi, »kultur« m.m. Indsatsen eller tilbudet skal sikre individualiteten i det moderne samfund og altså bibringe en *moderne dannelse*.

Indholdet som efteruddannelsen skal dreje omkring, har f. eks. i faglige sammenhænge ofte været bestemt, som værende en bearbejdelse af lønmodtagererfaringerne, med målforestillinger om at opbygge en type modkultur. Efteruddannelsen ses som formidler af en *alternativ dannelse*<sup>13</sup>. Dannelsessynsvinklen på efteruddannelse forbliver en reaktion på forandringer i produktionsprocessen; selv hvor den vil være emancipatorisk, vil den være det som *svar* på »kapitalismens nye og listige metoder«.

*Vdr. paternalismeproblemet:*

Også »paternalismeproblemet« må vurderes i lyset af uddannelsens aktører. Paternalisme optræder i forhold til barnets og den unges »overgang« fra barndommen til deltagelse i den samfundsmæssige produktion. Begrundelsen kan kun ske ud fra det forhold, at uddannelsesindholdet og formen, i sidste ende, fører til integration, dvs. til individualitet og samfundsmæssige handlemuligheder.

Begrundelsen for indhold og form i efteruddannelse af voksne kan derfor ikke foretages alment/abstrakt som for barnet og den unge, men må tage udgangspunkt i den voksnes konkrete behov for at udvide sine handlemuligheder.

Efter skitseringen af disse problemområder skal den socialpsykologiske analyse tages frem igen. Problemet skal her diskuteres med virksomhedsteoriens begreber. Uddannelsesproblemet tematiserer relationen mellem individ og samfund og det er bl. a. virksomhedsteoriens ærinde at løse det problem i psykologien. Den dynamiske forståelse af denne relation og

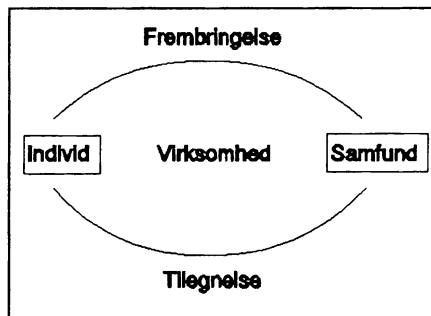
udviklingsforståelsen skal her forsøges brugt til en yderligere afklaring af problemet.

Ungdommens behov for kvalificering og personlighedsudvikling er ikke motivationen for eller årsagen til *voksen*uddannelse. Den voksnes livssituation og opgaver er af fundamental anden art end den unges, og de praksisformer, som de voksnes uddannelsesaktiviteter er, har andre mål.

Mens opgaven for den unge netop er tilegnelse af kulturen, gælder dette i begrænset grad for den voksne. Ungdommen defineres så at sige ved denne opgave (og mange af os oplevede at være unge til vi som 30-årige blev kandidater), hvorigennem mulighederne for mestring af eget liv udvikles.

Derimod kan »voksenhed« defineres ved, at personens virksomhed er samfundsmæssigt integreret opgaver – det Engelsted<sup>14</sup> kalder almennyttig virksomhed. På den baggrund må efteruddannelse forstås som en praksisform, der forbinder sig med den voksnes samfundsmæssige opgaver. Begrebspæret tilegnelse og frembringelse spiller en stor rolle i virksomhedsteoriens forståelse af forholdet mellem individ og samfund.

At tilegnelse og frembringelse er halvdele af personens udveksling med det samfundsmæssige, illustrerer Karpatschof<sup>15</sup> i sin grundlæggende model af virksomhedens to dimensioner (Figur 3). I Leontjeps forstand er tilegnelsen den dominerende virksomhed i barndom og ungdom, mens frembringelse er det i voksenlivet.



Dette er nok en for skematisk udlægning af såvel Karpatschof som Leontjev: Personligheden ses netop som et produkt af tilegnelse og frembringelse – spørgsmålet er hvordan?

Endvidere er der en uklarhed i forhold til at diskutere niveauet for tilegnelse og frembringelse; Spørgsmålet er om det er det personlighedens niveau eller er det samfundsmæssige niveau vi befinder os på når vi anvender disse begreber? Dette skal jeg diskutere afslutningsvist.

Det er her vigtigt at slå fast, at det ikke er tilegnelsen af samfundsmæssigheden, der er den voksnes hovedopgave. Det er snarere »produktion«, »afhændelse«, »samfundsmæssig frembringelse«. Og dette kan på den anden side kræve personlig udvikling – men den nødvendige tilegnelse har et andet perspektiv en barnets. Tilegnelsen er for barnet (den unge) en forudsætning for at indgå i samfundsmæssigheden. Tilegnelsen har for den voksne de

konkrete problemer i sin samfundsmæssige virksomhed som perspektiv og kan ikke adskilles fra de samfundsmæssige opgaver, der skal løses.

Hvad så med den teknologiske udvikling vil nogen så sige. Skal den ikke bare tilegnes? Man kan argumentere for at den tekniske udvikling stiller krav om udvikling af arbejdsformerne og den enkeltes kvalifikationer. Men selv i dette »worst case« må vi skelne mellem, det der henholdsvis er: *Teknikken – Teknologien* – og det som Karpatschof kaldte Nomos<sup>16</sup>, siden oversat til *Organisationskulturen*.

Teknikken skal selvfølgelig være kendt. Men ved teknisk *fornyelse* er Teknologien og Organisationskulturen ikke kulturprodukter, der skal tilegnes, men handlinger og praksisformer, der skal produceres for at få skidtet til at fungere<sup>17</sup>. Man kan måske tale om en erkendelse af teknikken (genstanden), men det er ikke en erkendelse der sker udelukkende på baggrund af tilegnelse, men netop på baggrund af en frembringelse og tilegnelse, med konkrete arbejdsmæssige problemer som motiv.

Det er disse opgaver den voksne løser i sit arbejdsliv. Og efteruddannelses skal netop ses i dette perspektiv<sup>18</sup>.

#### 4. Den daglige aktivitet som udgangspunkt for efteruddannelse

En bestemmelse af efteruddannelse ud fra et strukturalistisk og funktionalistisk udgangspunkt kan ikke fange det særlige ved praksisfeltet efteruddannelse.

Et opgør med dette syn må tage sit udgangspunkt i en overvejelse over netop de oven for beskrevne forhold: struktur, system og personens muligheder for at handle. Virksomhedsteorien har bibragt nogle kategorier forståelse af at, der er forskel på uddannelse og efteruddannelse.

Der er dog ikke anvist konkret alternativ til en funktionalistisk opgavebestemmelse for efteruddannelse. Her har jeg, udover i virksomhedsteorien, søgt efter svar i den videnskab om menneskelige handlinger, som formuleres indenfor personligheds- og socialpsykologien.

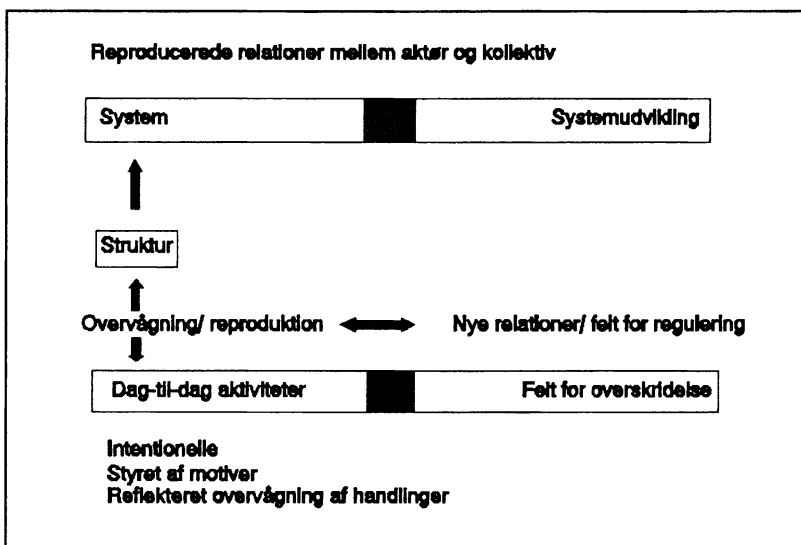
Anthony Giddens har som sit eksplicitte mål at reformulere sociologien i et opgør med strukturalismen. I sin rekonstruktion tager han de menneskelige handlinger som grundlæggende enhed. For så vidt at uddannelsesteorier forholder sig eksplicit til interventioner, der medfører ændringer i personens handlinger, synes Giddens et brugbart udgangspunkt<sup>19</sup>.

Giddens argumenterer for at *struktur og system faktisk skabes af, hvad han kalder, dag-til-dag aktiviteter!* Giddens forsøger at overvinde person – samfund dualismen ved at indfører begrebet strukturation. Struktur er for Giddens ikke noget, der ligger uden for personen men er indlejret i handlinger og rutiner, som principielt kan gøres bevidste af de handlende personer (af Giddens kaldet »agent«). På den måde er handlinger grundkategori,

idet de så og sige udgør systemets synlige side og kontinuerligt konstituerer systemet (samfundet) i tid og rum.

Der findes altså ikke strukturer og systemer, der »bestemmer« eller foreskriver indholdet af de aktiviteter menneskene foretager sig. Tværtimod! Systemer eksisterer altså kun på baggrund af handlinger. Samfundet determinerer altså ikke handlingerne; handlingerne er forudsætningen for systemopbygning og vedligeholdelse.

Derfor er det ikke de strukturelle forandringer eller systemernes udvikling, der nødvendiggør vores ændrede praksis og dermed at vi indlærer nye kvalifikationer. Det er derimod vores praksis, der udvikles og gennem en frembringelsesproces skaber nye strukturer og dermed muliggør systemudvikling.



Figur 4

Figur 4 viser en model over mulige sammenhænge mellem aktivitet/handlinger og struktur og system<sup>20</sup>.

Den antydede »overvågning af virksomheden« er knyttet til begribelsen, og styringen af de aktiviteter vores liv består af. Giddens model har jeg udvidet med, hvad jeg mener er det mulige felt for efteruddannelse; det har jeg her kaldt »feltet for overskridelse«. Feltet for overskridelse er det område, hvor den menneskelige virksomhed udvikles til historisk nye former, såvel i et samfunds- som biografisk perspektiv<sup>21</sup>. Hvor Karpatschofs model (figur 3), i hvert fald i det grafiske udtryk, beskriver vedligeholdelsen af kulturen, indføres her et felt for udvikling af kulturen. I dag-til-dag aktivite-

terne aktualiseres dette oftest ikke. Giddens peger især på det reproduktive og vedligeholdende i dag-til-dag aktiviteterne.

Aktualiseres feltet for overskridelse i lærings- og undervisningssammenhænge? Det er ikke en nødvendighed, men en mulighed. Der er faktisk forskel på det at tilegne sig og rutinisere de kulturelt forekomne aktivitetsformer (og dermed uddanne sig (dannelse + kvalificering)), og på reel overskridelse.

Engeström<sup>22</sup> karakteriserer det, han kalder »learning within school-going« og »learning within work activity«, ved at der ikke sker nogen overskridelse. Disse aktiviteter befinder sig i venstre side af figur 4 og i bunden af figur 3. Der er tale om en individuel tilegnelse af aktivitetsmatricer, der vedligeholder systemet. For Engeström er dette ikke aktiviteter, der muliggør egentlig læring: For denne type »læringsvirksomhed« reserverer han termen »learning activity«.

Et af Engeströms kriterier for denne type læring er, at aktiviteterne får en samfundsmæssig forankring. Overskridelse er for ham kun mulig i det samfundsmæssige rum, dvs. i samfundsmæssigt integreret virksomhed.

Det som Engeström har øje for er netop problemet i at forstå udviklingen af samfund og system ud fra en funktionalistisk opfattelse. Og at den enkeltes udvikling eller overskridelse ikke er enheden i den samfundsmæssige udvikling. Selvom det er forvirrende at Engeström bruger termen »Learning« (der som oftest referer til den enkelte og dennes mulige udvikling) peger Engeström altså også på at der er et ganske særligt felt, et overskridende felt, hvor samfundsmæssig innovation er mulig.

Dette felt forbliver dog for Engeström, som jeg læser det, strukturbestemt – som samfundsmæssige modsætninger, der konstituerer feltet for overskridelse. Ved hjælp af figur 4 kan overskridelsen derimod forstås som mulig såfremt læringsaktiviteterne medfører systemudvikling, dvs. at den faktisk ændrer på de relationer, der reproduceres.

Hvordan kan praksisfeltet efteruddannelses særlige muligheder forstås?

Efteruddannelse skal snarere forstås som en aktivitet, der potentielt aktualiserer feltet for overskridelse. Hermed menes altså ikke udelukkende en personlig overskridelse for den enkelte deltager (den er naturligvis nødvendig), men en overskridelse der kan integreres samfundsmæssigt, dvs. knytter an til deltagerens opgaver i arbejdslivet.

Denne aktualisering må som minimum:

- Stille kategorier til rådighed for deltagerne, til at kunne begribe de nye relationer der vil opstå.
- Skabe bevidsthed om overvågningens, sanktioneringens og de strukturvedligeholdende dag-til-dag aktiviteter karakter, hvis ikke de nye aktivitetsformer umiddelbart skal sanktioneres.

I denne forståelse kan efteruddannelse, potentielt, kan være et særdeles slagkraftig instrument til at skabe struktur- og systemændringer. Dette følger af de muligheder, der kan være i faktisk at skabe overskridelse i uddannelsesforløbet, en overskridelse som skal »forankres« i f. eks. institutionerne. Denne forankring forstår jeg da også, som i første omgang bestående af ændrede handlemønstre.

Dermed bliver interessen i efteruddannelsen primært knyttet til, hvad der rent faktisk forgår i efteruddannelsesaktiviteterne; til den didaktiske dimension – hvordan overskridelsen i deltagernes samfundsmæssige praksis sikres. Til den indholdsmæssige dimension – stilles der kategorier til rådighed som muliggør deltagernes refleksion og erkendelse af deres samfundsmæssige praksis.

Hvordan dette gøres, og om der kan udvikles nye uddannelsesteknologier er en opgave som den pædagogiske psykologi, socialpsykologien og pædagogikken vil forsøge at give svar på. Mens der arbejdes på det, vokser erkendelsen af, at efteruddannelsen bevæger sig i spændingsfelt mellem nutid og fremtid. Kontrollen over dette spændingsfelt vil sandsynligvis være et område for konflikt mellem arbejdsmarkedets parter i det håb at de nye aktivitetsmatricer kan bestemmes udefra og systemudviklingen dermed lader sig styre<sup>23</sup>.

### Afsluttede bemærkninger

Den her fremlagte skitse til forståelse af efteruddannelse som en særlig virksomhedsform, peger på den som en praksisfelt, der afgrænser sig fra anden uddannelsesvirksomhed ved at opdragelsesdimensionen, i form af strukturbegrundelse og paternalisme i den form de optræder i den grundlæggende uddannelse, er fraværende. Denne afgrænsning muliggør et potentiale i praksisfeltet for udvikling af nye handlemuligheder for deltagerne.

Denne særlige vægtning i artiklen skyldes måske en bias på grund af min tilknytning til et specielt område; efteruddannelse af opdragere og de særlige muligheder, der ligger i dette. Det er dog snarere en kvantitativ forskel. Overskridelsens didaktik spiller med og imod de konkrete betingelser de enkelte faggrupper har for udvidelse af netop deres handlemuligheder.

## NOTER:

1. Begrebet praksisfelt vil i artiklen blive brugt for at betegne et specifikt afgrænset område i den menneskelige arbejdsdeling, som har sin genstand, sine metoder m.m.
2. Uddannelsens historie er konkret mere modsætningsfuld og ikke så entydig. Den har primært været klassespecifik; Pædagogisk teori forholder sig primært til kvalificeringsaspektet hos det fremstormende borgerskab, hvorimod grundskolen (folkeskolen) har haft andre specifikke begrundelser. Jeg vil i det følgende fremhæve visse socialpsykologiske fællestræk.  
Den konkrete historie kan studeres andetsteds.
3. Transformationen af det feudale samfund, og dynamikken i denne er behandlet på forskellig vis. Her skal der fokuseres på de produktive eller konstituerende aspekter ved denne dynamik se f.eks. Asplund, J.: Tid, Rum, Individ och Kollektiv. 1983. Stockholm.
4. Foucault, M.: Seksualitetens historie. Rhodos, 1978.
5. Foucaults »vidensarkæologi« handler på et niveau netop om de konkrete metoder, dette projekt har benyttet sig af.  
Hans institutionsanalyseres genstand har været struktureringen af særlige livsoplysninger, deres normative virkning gennem erhvervelse af viden og de produktive (produktion af det subjektive) resultater; Når f. eks. Giddens, 1984, derfor kritiserer Foucault for at almengøre meget afgrænsede samfundsmæssige institutioner til generelle funktionsmåder, forholder han sig kun til et lag i forfatterskabet og ikke til den af Foucault afdækkede relation mellem magt/viden og subjektets dannelse.
6. En af reguleringens synlige sider er *differentieringen* i uddannelsessystemet.
7. En fælles pædagoguddannelse. Betænkning nr. 1213, 1990.
8. H. Giesecke: Indføring i pædagogik. NNF, 1985.
9. Klafki, W.: Kategoriel dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. NNF, 1983.
10. R.S. Peters: Uddannelsens filosofi. NNF, 1980.
11. Se f.eks. temanumret »Voksenuddannelse, voksenpædagogik«, Unge Pædagoger, 3, 1991.
12. Her tænkes især på grundopfattelserne i »den kritiske teori om subjektet«. Kvalificeringen opfattes som en krænkelse af (det i forvejen eksisterende) subjektets muligheder for udfoldelse. Ziehe & Stubenrauch, 1983, giver tydelige eksempler. I kapitlet »At lære og at bevare« skrives: »Udtrykket »bevare«, som vi anvender i kapiteloverskriften, sættes i forbindelse med de beskyttelsesinteresser hos subjektet, som tangeres af eller endog trues af indlæringskonceptioner« (Ziehe og Stubenrauch, Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. 1983, Politisk Revy).
13. Se f. eks. Illeris, Modkvalificeringens Pædagogik, 1981, Unge Pædagoger og Henning Salling Olsen, Voksenuddannelse og Erfaring, 1985, Unge Pædagoger.
14. Engelsted, N.: Personlighedens almene grundlag. Bind 2. Århus Universitetsforlag, 1989.
15. Karpatschof, B.: Psykologien og Kulturen. I Kultur og Psykologi (red. Berliner & Karpatschof), Københavns Universitet, 1989.
16. Karpatschof, B.: Leontjews virksomhedsbegreb – og menneskets virksomhed. I Psyke og Logos, I, 1981.
17. Der er flere aktuelle eksempler. F. eks. Ernst & Young's undersøgelse af brugen af EDB på danske virksomheder. Konklusion; de enorme investeringer i EDB har ikke ført til øget produktivitet. EDB bruges i hovedparten af danske virksomheder til at løse opgaverne på samme måde som før indførelsen af den nye teknik. »Computeren er en smart skrivemaskine«. Såfremt den tekniske innovation skal få gennemslag skal hele organiseringen og arbejdsformer i virksomheden ændres.
18. Det betyder ikke, at der ikke kan være behov for at re-organisere sin samfundsmæssige tilknytning. Voksne kan have brug for en uddannelse. Eller gennem



videreuddannelse forbinde sig med det samfundsmæssige på, for den enkelte, nye måder.

Men problemerne med disse uddannelse er grundlæggende af metodisk art.

19. En nærmere diskussion af Giddens projekt og hans teori om strukturation, ligger udenfor artiklens rammer og ærinde. Jeg vil udelukkende overtage Giddens pointe om forholdet mellem agent/handlinger, struktur og system og perspektivere den i forhold til efteruddannelse. (A. Giddens: *The constitution of society*. Polity Press, 1984.)
20. Modellen er inspireret af Giddens, 1984.
21. I Vygotskys begreb »zone of proximal development« ligger der ligeledes ansatser til en dynamisk forståelse af tilegnelsen. Spørgsmålet er hvorvidt denne ligeledes er begrænset til den individuelle udvikling eller begrebet hos Vygotsky er tænkt som relaterende til samfundsmæssig praksis. Når Cole poetisk beskriver Zonen som barnets dialog med sin egen fremtid, tyder set på at de moderne fortolkere af Vygotsky ikke har øje for den side, der er barnets dialog med den samfundsmæssige fremtid.  
Vygotsky, L. S.: *Mind in Society*. 1978. Harvard U.P Griffin & Cole: *Current activity for the future: The Zo-ped*. I (red.) Rogoff & Wertsch: *Childrens Learning in the »Zone of proximal development«*, 1984, Jossey-Bass.
22. Engeström, Y.: *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit Oy, 1987.
23. Dette sker allerede i stort omfang. Der satses mere og mere på holdningsbearbejdende efteruddannelse og handlingsorienterede kurser.