

H v a d t æ n d e r ?

Et debatskrift om voksendannelse

Undervisningsministeriet

1999

Hvad tænder?

Et debatskrift om voksenuddannelse

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 13-1999 under temaet institutionernes udvikling, herunder lærerudvikling mv.

Redaktion: Pia Friberg

Illustration: Erik Sørensen

Grafisk tilrettelæggelse: Jørn Moesgård AS, Århus

Omslag: Jørn Moesgård AS, Århus

Tryk: EJ Offset, Beder

1. udgave, 1. oplag, juni 1999, 2.500 stk.

ISBN 87-603-1409-5

ISBN 87-603-1411-7 www

ISSN 1399-2279

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Området for folkeoplysning og voksenuddannelser

Bestilles (UVM 9-028) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Fax nr. 3392 5219

E-mail: jan.alfredsson@uvm.dk

Tlf. nr. 3392 5220

eller hos boghandlere

Trykt med vegetabiliske trykfarver på 100% genbrugspapir

Printed in Denmark 1999

Pris: 150 kr. inkl. moms

Rabat: 10% ved køb af 10-49 stk.

15% ved køb af 50-99 stk.

20% ved køb af 100 stk. og derover

Forord

KÆRE VOKSENUUNDERVISER

Denne publikation er til dig. “Hvad tænder?. Et debatskrift om voksenuddannelse”, udgives under Området for voksenuddannelse og folkeoplysnings projekt “Operation Voksenunderviser”. Operation Voksenunderviseres målsætning er, at de voksne skal have god og kvalificeret undervisning, så deres kompetencer og kvalifikationer udvikles i overensstemmelse med individuelle og samfundsmæssige behov og krav.

Udvikling er tidens mantra. Udvikling er en forudsætning for at kunne følge med tiden. Dette gælder både for os som individer og for de grupper og organisationer, som vi er en del af. Vi er bevidste om, at udvikling skaber forandringer, og at det er positivt at udvikle sig. Men måske er vi ikke helt så bevidste om, at forandringer også skaber usikkerhed, for hvad fremtiden og det nye vil bringe.

Som voksenunderviser har vi mange visioner – vi vil så meget, og vi kan så mange teorier og begreber, men det er svært at få omsat al den gode vilje til handlinger, der opfylder vore visioner.

“Hvad tænder? Et debatskrift om voksenuddannelse” indeholder fire artikler, der alle sætter fokus på nogle af de forhold, der både motiverer til og står i vejen for den “ideelle” udvikling af voksenuddannelse.

1. Hvad er det for mekanismer, der får voksenunderviserens opgave til på en gang at være spændende og frustrerende?
2. Hvorfor stiller de voksne krav om at lære noget, samtidigt med at de værger sig mod læring?
3. Hvorfor er det ikke ligetil, at lære den traditionelle industriarbejder at sige hvad der skal gøres, når hun gennem generationer har lært sig at gøre, hvad der blev sagt?
4. Hvorfor er netværkssamarbejde i teorien godt og i praksis vanskeligt?

Som voksenunderviser tænder vi på, at tænde lys og lyst hos de voksne, der søger vore skoler. Men ind imellem bliver vi trætte og lidt udrændte. Det er arbejdsgruppens håb, at “Hvad tænder?” vil inspirere og mane til eftertanke: Hvordan

har jeg det med min lærerrolle? Er skolens voksenpædagogiske målsætninger ajour med de voksnes behov? Har vi behov for skoleudvikling? Hvad kan jeg gøre, for at blive ved med at være tændt?

Arbejdsgruppen bag Operation Voksenunderviser er bredt sammensat af repræsentanter fra undervisningsverdenen. Gruppen består af Anders Siig Andersen, Roskilde Universitetscenter, Leif Bergmann, Henley in Denmark, Henning Jørgensen, Aalborg Universitet, Niels Jørgen Nordbøge, Undervisningsministeriet, Henning Salling Olesen, Roskilde Universitetscenter, Kim Pedersen, Danmarks Lærerhøjskole, Bjarne Wahlgren, Danmarks Lærerhøjskole, samt Pia Friberg, som har været projektets formand frem til maj 1999. Du kan læse mere om Operation Voksenunderviser på www.uvm.dk.

Vi ønsker dig held og lykke med din voksenundervisning.

Pia Friberg,
På vegne af Uddannelsesstyrelsen

Indholdsfortegnelse

Forord

af Pia Friberg, Finansrådet 3

1. Lærereens hverdag

– refleksioner over lærereens rationale

af Jens Ager Hansen, Karin Svejgaard og

Thomas Tylén, Danmarks Erhvervspædagogiske Lærerud-
dannelse 7

1.1	Læreren i undervisningslokalet	9
1.1.1	Menneskeopfattelser	11
1.1.2	Menneskemassen	14
1.1.3	Lærerpersionens autoritet	15
1.1.4	Tillid	16
1.2.	Læreren på uddannelsesinstitution	18
1.2.1	Positioner i lærerarbejdet	20
1.2.2	Tid	23
1.2.3	Facaderum og bagrum	24
1.3.	Læreren i samfundet	26
1.3.1	Informations- og kommunikationsteknologi (IKT)	26
1.3.2	Elevdemokrati, medindflydelse og ansvar	27
1.3.3	Personlig udvikling og personlige kvalifikationer	28
1.3.4	Fra undervisningsplanlægning til organisering af læring	28
1.3.5	Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling	30
1.3.6	Nogle udfordringer til uddannelsessystemet	31

2. Læring, identitet og sårbarhed

– om modstand og forsvar i voksenundervisningen

af Lis Hemmingsen og Kim Pedersen,

Danmarks Lærerhøjskole 35

2.1	Personlige kvalifikationer, motivation og modstand	36
2.2	Den kulturelle frisættelse og voksenlivets sårbarhed	37
2.3	Uddannelse, køn og alder	38

2.4	De voksnes ambivalens i undervisningen	43
2.5	Modstand i undervisningen	47
2.6	Læreren og modstanden	49
2.7	Lærerens egen modstand	50

3. (Nogle) voksnes lærings- og undervisningsbegreber

– om modstand og forsvar i voksenundervisningen

	af Leif Hansen, Roskilde Universitetscenter	53
3.1	Baggrundsmusik	53
3.2	Hvad skal vi lære?	55
3.3	Hvordan kan og skal vi gerne lære alt dette?	56
3.4	Er det ikke et problem?	64

4. Netværksdannelse

– en ny strategi for voksendannelsespolitikken

	af Birgitte Bagge og Ann Vejlin Jensen, Aalborg Universitet	67
4.1	Nye netværkstyper og statens ændrede rolle	69
4.2	Ambitioner for en fremtidig netværksstrategi	72
4.3.	Netværksbetingelser og barrierer	75
4.3.1	Den gensidige afhængighed	75
4.3.2	Aktører med forskellige mål og strategier	78
4.3.3	Relationer imellem aktørerne	79
4.4	Muligheder og potentialer i lokalt skolearbejde	84
4.5	Netværk som struktureringsprincip eller forhandlingsmekanisme	87

1. Lærerens hverdag - refleksioner over lærerens rationale

Af Jens Ager Hansen, Karin Svejgaard og Thomas Tylén, DEL

Lise Hansen blev lærer, fordi hun savnede nye faglige udfordringer. De 3 forskellige jobs, hun havde haft i det private erhvervsliv – efter hun blev færdig med sin uddannelse – havde for så vidt været både interessante og udfordrende. Ikke mindst det seneste job som mellemløber. Alligevel følte hun det på den måde, at nu måtte hun komme videre med sit liv. Gerne i et job, som var mindre præget af præstationsræs, økonomi og deadlines. Med mere luft til personlig udvikling, samspil og samtaler med mennesker.

Da hun så annoncen fra en erhvervsskole om et job som voksenunderviser, blev hun nysgerrig. Annoncens tekst passede godt på hende selv, syntes hun. En god teoretisk uddannelse. Praktisk erfaring fra erhvervslivet. Lyst til undervisning og samarbejde med voksne. Fleksibilitet og omstillingsparathed. Selvstændighed i arbejdet.

Det så meget spændende ud.

Hun havde både planlagt og undervist på interne kurser og seminarer i sine tidligere jobs, så hun stod heller ikke uden erfaring med det. Ikke lange, sammenhængende uddannelser, men korte én- eller todages kurser, og det var gået godt. Det havde været spændende at finde ud af og beskrive, hvad kurserne skulle indeholde. At organisere stoffet, udarbejde materialer og ikke mindst gøre erfaringer med, hvordan hun skulle vende og dreje stoffet, så deltagerne lærte det, de skulle. Den slags selvstændigt arbejde passede hende.

Så hun søgte jobbet, og blev ansat.

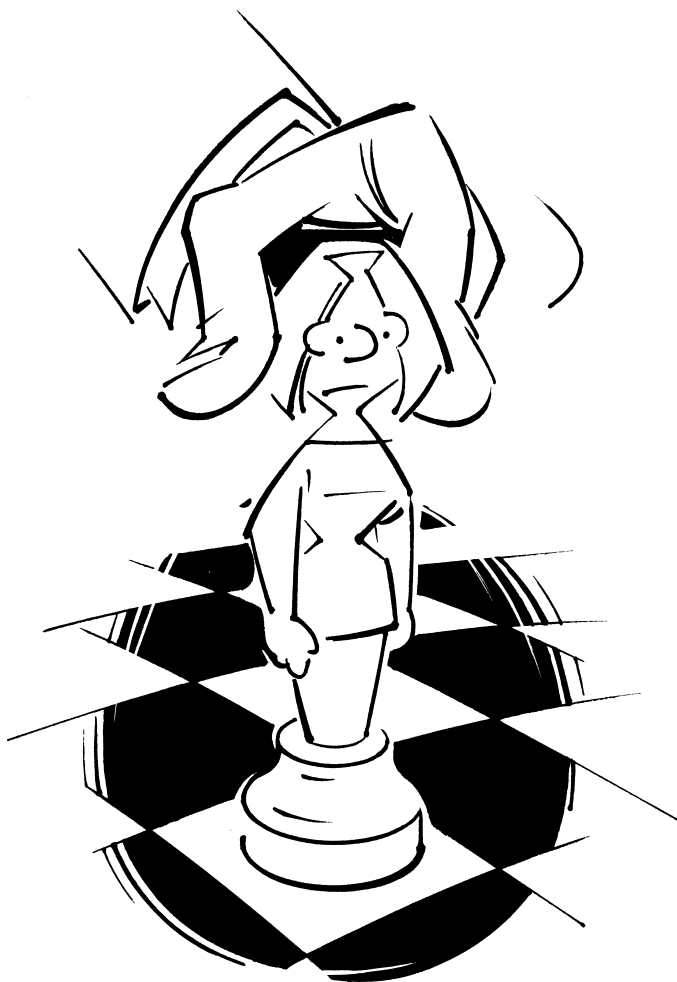
Når Lise Hansen nogle år senere sammenligner sine erfaringer med sine forventninger, må hun konstatere, at hverdagen nok blev noget anderledes, end hun troede. Ikke mindst fordi undervisningen skulle leve op til stadig flere krav, som kommer både "indefra" og "udefra". Indefra: fra håndtering af fag, emner, elever. Udefra: fra kolleger, skolens ledere, virk-

somhederne, erhvervslivet og politikkerne.

1) Vi bruger konsekvent
betegnelsen elever i
stedet for at skelne
mellem elever,
kursister og
studerende

Hun fandt snart ud af, at hun som lærer ikke kun havde ansvaret for at formidle et relevant fagligt stof til en gruppe elever¹. Faktisk var hun en brik i et stort samfundsmæssigt og internationalt handlingsprogram, som ikke blot drejede sig om, hvordan man tilrettelægger undervisning og uddannelse bedst muligt for forskellige elevgrupper. Nej, hun bidrog fra sit lille hjørne af verden i praksis til, at uddannelsespolitik blev tænkt sammen med og måske gjort til en integreret del af erhvervs-, social- og arbejdsmarkedspolitik.

Så når folk spurgte hende, hvad hun lavede, tøvede hun med at svare. Ikke fordi hun var flov over at sige:
– Lærer.



Men fordi det, man almindeligvis forstod ved den stillingsbetegnelse, ikke rigtig dækkede det, hun gav sig af med. Og når de videre spurgte, hvad hun så syntes om sit arbejde, blev hun dem måske ikke ligefrem svar skyldig. Ikke fordi hendes job gik hende på. Men det spændte vidt: fra eufori hen over leverpostej til mørke huller af deprimerende tildragelser.

Hvad hun lavede? Hvordan hun befandt sig med det? Disse dagligdags spørgsmål kan være besværlige at svare på. For det afhænger af, hvilket perspektiv eller hvilken synsvinkel, man anlægger. Man kan nemlig fokusere på lærerens funktion og vilkår i 1) undervisningslokalet, sammen med eleverne om et emne; 2) uddannelsesinstitutionen, sammen med kolleger og ledelse og 3) samfundet, sammen med erhvervsliv og uddannelsespolitik.

I realiteten kan man ikke skille de tre synsvinkler fra hinanden. Men vi gør det alligevel – på papiret – af hensyn til overskueligheden. Vi håber hermed at skitsere en sammensat sammenhæng omkring det job, der beskrives med det simple ord lærer. Vi afholder os fra at komme med løsninger eller anvisninger på de vanskeligheder eller problemer, vi skitserer. Den slags forekommer altid at være yderst diskutabelt. Vi nøjes med at sætte fokus på nogle centrale områder omkring og i en moderne lærers arbejde. Om områderne så virkelig er centrale og ser ud, som vi beskriver dem, ja, det står inderligt gerne til diskussion. Lige som det for øvrigt også kan og må diskuteres, hvad man stiller op med dem.

1.1 LÆREREN I UNDERVISNINGSLOKALET SAMVÆR OG SAMTALE

Lise Hansen har bemærket, at hun ofte siger til sine elever:

- Prøv at sætte flere ord på.

Eller:

- Kan du ikke uddybe det, du siger?

Eller:

- Lad os snakke om det.

Mange gange går det fint. Arbejdet glider, og eleverne når fornuftige resultater. Andre gange er det som om både elevernes ord og hendes egne ord bare bliver til lyde uden mening. Jo mere eleverne snakker, og hun selv snakker, jo mere fremmede står de over for hinanden. Sådan oplever hun det i hvert fald.

Om eleverne har det på samme måde er ikke til at sige. Netop det viser, hvor fjerne de forekommer at være fra hinanden. I sådanne situationer virker det ikke overbevisende, at misforståelser eller ligefrem konflikter og modstand mod undervisningen opstår, fordi læreren og eleverne ikke "snakker nok" eller "rigtigt" med hinanden. Tværtimod. Al deres snak – i hvert fald al hendes snak – synes mere at føre ind i problemerne end at være vejen til deres løsning.

Vores lærer oplever her et karakteristisk træk ved lærerarbejdet: Man mødes med eleverne om symboler eller en symbolsk repræsenteret virkelighed, nemlig begreber og ideer.

Nogle lærere støtter sig i deres undervisning til et værksted eller kan inddrage praktisk arbejde, hvor de viser eller demonstrerer det, de samtidig taler om. Den sag, de mødes om, befinder sig uden for dem selv og kan iagttages, føles, lugtes: kokkeeleven og kokkefaglæreren kan sammen se og lugte, når kødet brænder på; smedeeleven og smedefaglæreren kan måle og se om svejsningen holder sig inden for de nødvendige tolerancer. Samværet og samtalen mellem læreren og eleven udspringer med andre ord af og understøttes af, hvad man kunne kalde en objektiv funderet gensidighed.

Men også læreren, der mødes med eleven om en håndgribelig tredje sag må under tiden se sig henvist til ord og begreber alene, når hun skal forklare det, hun taler om. Det gælder for eksempel dele af teoriundervisningen. Og foregår mødet mellem lærer og elev med ord alene som medium, opstår der af og til vanskeligheder. For så må begge parter ty til tolkninger af det, der bliver sagt. Her udspringer samværet af en subjektiv funderet gensidighed.

Gensidigheden mellem de to baserer sig på deres subjektivitet, det vil sige deres evne til og forudsætninger for at aflæse eller afkode det, den anden siger. De mødes ikke om en sag eller en genstand, der er givet på forhånd. De må netop selv konstruere sagen igennem samtale: læreren må formulere forklaringer, og eleven må formulere forståelse – også dér, hvor læreren vælger undervisningsformer og -principper, der vægter elevens læring.

At de må forstå hinanden gennem deres subjektivitet betyder ikke, at de fuldstændig bliver overladt til tilfældige indskydelser og forgodtbefindende. For vores måder at aflæse hinanden

på er på forhånd skolet eller trænet, idet vi på forhånd har deltaget i forskellige samtaler og samvær, hvor vi får de mønstre og regler i blodet, som gør den slags social aktivitet meningsfuld.

Men når vi møder nogen, der ikke spiller efter de samme regler som os, kan der opstå vanskeligheder med at forstå hinandens bidrag til samtalen og samværet. Som når for eksempel en parole som "Uddannelse til alle" resulterer i, at læreren møder nye eller andre elevgrupper og elevholdninger, end han og den uddannelsesinstitution, han repræsenterer, har været vant til.

Eller når samfundet ændrer sig, – så regler og samvær generelt mister deres værdi, kan der lige ledes opstå vanskeligheder: Hvad siger man i den og den situation? Hvad kan man tillade sig hér? Hvad kan man ikke tillade sig dér?

Eller når kravene til skolen ændres, så lærer og elev skal være sammen om et nyt stof eller måske slet ikke rigtig ved, hvad for et indhold de skal være sammen om, men først må "snakke sig frem til en løsning", – så kan der opstå vanskeligheder.

Alle disse vanskeligheder sætter lærerens og elevens evner til at tolke samtale og samvær under voldsomt pres. Risikoen for at misforstå hinanden klæber hele tiden til samtalen og samværet som et ubehag. Det præger atmosfæren på den måde, at læreren skiftevis kan have en fornemmelse af, at "alt vil gå godt" og at "alt kan bryde sammen".

Ubehaget kan også slå ud på den måde, at læreren begynder at opleve eleverne som en hob, som "de andre". Nogle gange som fascinerende, andre gange som dæmoniske.

Lige som for den rejsende, der kommer til et land, hvis sprog og omgangsformer hun ikke behersker, får kroppens bevægelser pludselig en overdreven betydning for læreren: et øjenbryn, der hæves; en pande, der rynkes; en mund, der smiler skævt; et hoved, der ryster uanseligt og en pegefinger, der løftes.

Igennem sådanne signaler aflæser læreren forholdet til eleverne, til "de andre".

1.1.1 MENNESKEOPFATTELSER

I forbindelse med sin undervisning griber Lise Hansen tit sig selv i at tale til sine elever, sådan som hun havde bestemt sig, at hun aldrig ville tale til sine elever. For det mindede hende om den måde, en af hendes egne lærere engang talte til hende og hendes klassekammerater. Lidt nedladende, vrissende.

Især når nogle af de fagligt svage elever ikke rigtig gider at følge med, fordi det volder dem så stor vanskeligheder.

Da hun i sin tid startede som lærer, regnede hun tolerance som en af sine ressourcer. I dag oplever hun sig selv som mere utålmodig. Enkelte af eleverne kan hun direkte ikke døje at være sammen med eller se på.

For nylig holdt hun så eksamen. Da kom det alligevel bag på hende, at det gav et stik i hjertet, når en af de svage elever leverede en så ringe præstation, at de rimeligvis blev nødt til at dumpe vedkommende. Om aftenen var hun længe rastløs og lidt trist. Den samme triste fornemmelse kunne i øvrigt snige sig ind på hende, når hun sammenholdt uddannelsens krav med nogle elevers faglige niveau og personlighed. Så tænkte hun på, hvor meget de skulle ændre sig. Engang greb hun endda sig selv i at tænke:

– Det er synd for dem.

Vores lærer er ikke unormal. Et misantropisk eller melankolsk menneskesyn følger nemt med erhvervet som underviser. Og de følges nemt ad.

Læreren har til opgave at få mennesker til at forandre sig hen mod de mål, der nu engang gælder for den uddannelse, hun varetager. Eleven bliver næsten defineret som én, der skal forandre sig, blive en anden. Samværet mellem lærer og elev ville jo heller ikke give mening for nogen af parterne, hvis en sådan forandring eller kvalificering af eleven ikke fandt sted. Men lærer og elev går til forandringsprocesserne fra hver sin vinkel. Læreren, som repræsenterer institutionen, varetager bekendtgørelser og så videre, møder eleven med utålmodighed. Eleven, som mærker forandringerne på og i egen krop, møder kravet om forandring med den egensindighed, der kommer sig af, at nye kvalifikationer ikke bare hæftes så smertefrit på personligheden, som man sætter et navneskilt i reversen.

Udebliver elevens forandring, eller bevæger han sig op ad uddannelsens trin i et alt for sindigt tempo i forhold til de fremskridt, som institutionen foreskriver, risikerer læreren at falde i grøften med misantropi.

Den målestok, læreren måler elevens forandring med, burde kun bruges på elevens faglige personlighed. Men den kommer let til at omfatte hele elevens personlighed. Så læreren opfatter ikke kun eleven som mangelfuld eller uvidende

på det aktuelle faglige felt, som læreren har i opdrag at mødes med eleven i. I sit mismod over, at eleven ikke viser de ønskede faglige fremskridt, kan læreren opfatte eleven som mindre værd, ja, ligefrem dum. Den unge lærers misantropi omfatter måske kun denne og hin bestemte elev. Efterhånden som læreren får højere anciennitet, gælder den elever som sådan. Og på sluttrinet er der ikke langt til, at læreren opfatter mennesker og menneskeheden med aversion eller afsky. Ikke åbent udtalt. Men med en ironisk distance.

En distance, der paradoksalt nok også kan tjene som værn mod melankoli. Eller kan forsvares som værn mod melankoli. For nok kan det være slemt for læreren, at hendes elever ikke forandrer sig, eller at de forandrer sig i et upassende tempo eller i en upassende retning (efter hendes målestok). Lige så slemt kan det være, at de faktisk forandrer sig, eller at de skal forandre sig.

Læreren opfatter i sine tungsindige stunder undervisning som overgreb. Overgreb på hvad? På lærerens (og for den sags skyld også mange andre menneskers) uklare forestillinger om, at enhver elev, der bliver hende betroet, besidder en eller anden form for uskyldighed eller repræsenterer en naiv verden, som det er synd at berøve vedkommende eller ødelægge. Derfor bliver læreren melankolsk:

“Melankoliker bliver den, som fortaber sig i en fortabt verden, der efterlader sig det magtesløse ønske ikke at gå tabt”
(Flemming Harrits, 1983).

Folk skal have en uddannelse. Ellers går de bagud af dansen både økonomisk og socialt (og psykisk). Sådan er vilkårene i dag. Lise Hansen ved det godt. Man kan ikke kæmpe mod fremskridtet, det kan ikke være anderledes. Og dog ønsker hun ofte, at alt var anderledes: At det, eleverne er og repræsenterer havde gyldighed: de unges fanden i voldskhed og leven i nuet; de ældres vægren sig mod omskoling med henvisning til den hvile, de fandt i det, de nu engang kan. Lad dem dog være. Men det går alt sammen tabt og må gå tabt.

Lærerens melankoli viser sig som tungsind og pludselig nedtrykthed. På grund af hvad? På grund af, at hun overbebyrder sig selv med at samle på indtrykkene af det, der falder

til jorden; det ingen agter på, når det går tabt i sporene af fremskridtet.

På vej hjem fra arbejde, registrerer den melankolske lærer den dag således kun posedamerne og bumsen, der har pisset i sine bukser.

1.1.2 MENNESKEMASSEN

De rykker i hende fra alle sider, eleverne:

- Se her. Hva mener du om det? Ka jeg gøre sådan?

Mange gange gør det hende ikke noget. Hun kan ligefrem lide det. Hun udfylder en funktion, der er brug for hende. Andre dage bliver det for meget af det gode. Måske fordi for mange rykker i hende og vil have hende til at tage stilling så til det ene, så til det andet. Både elever og kolleger.

Den evindelige gniden sig op ad hinanden går hende på. Én dag talte hun alle de kontakter, hun havde i løbet af dagen. Vel at mærke kontakter, der krævede en eller anden grad af involvering fra hendes side: vejledning af elever, samtale med kolleger om samarbejde, samtale med praktikværter og så videre. Hun nåede op på knap 20 personer. Al det sociale samvær, som ellers går for at være et plusord, går hende på. Så får hun enten et kynisk forhold til sine medmennesker eller bliver indadvendt og ruger over, hvad hun opfatter som sin manglende kapacitet.

Ikke så underligt at Lise Hansen kan få det på den måde. I relationerne til eleverne skal hun have sin opmærksomhed henledt på dem. Ikke i form af et personligt engagement, altså hvad man kunne kalde en intensiv relation. Lærerens relation til eleverne burde være professionel, eller hvad man kunne kalde ekstensiv. Men også denne type af relationer både slider og styrker lærerens personlighed. For eleverne forventer, at hun forholder sig til hver enkelt, sætter sig ind i deres situation, deres forudsætninger og deres person. Hun må gøre sig åben. Ikke først og fremmest af humanistiske eller moralske grunde, men fordi vejledning og undervisning ellers ikke bliver så effektiv.

Når det så lykkes at give noget fra sig, som eleven kan bruge i sin forandringsproces, styrker det lærerens egen personlighed, på samme måde som de fleste vel styrkes af tilfredsstillelsen ved at glæde andre gennem deres arbejde.

Men det slider, når eleven ikke vil være medarbejder på sin

egen forandring og markerer dette ved defensive rutiner eller åben modstand. Selv fra en professionel afstand til eleven kræver det en vis anspændelse og blottelse af hendes nervebaner, når hun vil sætte gang i en vrangvillig elev.

En kynisk indstilling kan ses som en beskyttelse af disse nervebaner: Læreren trækker sit engagement tilbage fra samværet. Hun involverer sig ikke. Og det hun ikke involverer sig i, er den andens betydningsunivers og erfaringshorisont. Læreren afstår fra forsøg på at hitte rede i, hvad den anden mener og hvorfor, når denne udtrykker sig på den ene eller den anden måde. Hun afstår vel at mærke ikke, fordi det forekommer svært eller umuligt for hende, som det kan være tilfældet der, hvor afstanden mellem hendes og elevens sprog netop synes uovervindelig. Hun afstår, fordi det virker trættende, udmattende, at skulle anstrenge sanser og tanker, at skulle virke interesseret i den andens sag. Læreren vægrer sig mod en snigende følelse af blot at blive betragtet og behandlet som en vejlednings- og vidensautomat, der lige som cola-automaten på gaden altid bør stå til elevernes disposition.

En kynisk attitude kan nok i denne sammenhæng ses som udtryk for en beskyttelse af slidte nervebaner. Men maneren kan slå indad og blive til afstumpethed. Læreren passer så nok sit arbejde, men gør det følelsesløst og rått. Hun fungerer, synes hun selv, med nød og næppe i forhold til andre mennesker, – på nippet til at blive som en automat eller robot. Hun undgår ikke at fremstå som grov og uforskammet, hvor det egentlig ikke var meningen eller særligt berettiget. Så galden afleveres ikke uden ruelse: Kynismen slår tit om i selvbebrejdelser over ikke altid at besidde eller praktisere en rummelighed, som kunne give plads til den venlighed og imødekommenhed, som arbejdet fordrer, og eleverne har krav på.

1.1.3 LÆRERPERSONENS AUTORITET

Lise Hansen har bemærket, at hun er begyndt at tøve et kort øjeblik, inden hun kommer med det svar, hun udmærket kender. Eleverne bemærker det måske, måske ikke. Hun gør i hvert fald selv. For det undrer hende, at hun på det seneste holder lidt igen med sine bidrag. Hun er ellers fagligt velfunderet, og forbereder sig altid omhyggeligt til undervisningen. Alligevel fornemmer hun, at hendes ord ikke rigtig får vægt eller gyldig-

hed for eleverne. Som om eleverne er skeptiske eller ligefrem mistroiske over for hendes evner og kompetence, eller i hvert fald betydningen af disse evner.

Lise Hansens oplevelse viser, at lærerpersonen på én og samme tid er marginal og central.

I én henseende aftager lærerens person i vægt og betydning. Hun mister faglig legitimitet. Ikke i relation til det faglige felt, hun selv er uddannet i. Der er hun som tidligere tiders lærere både indsigtsfuld og kompetent. Hun kan sit stof, er inde i det og over det.

Legitimiteten aftager derimod i en anden relation, nemlig i forhold til eleverne. Her får hun svært ved at godtgøre, at hendes faglige autoritet rummer relevans for dem. Institutionen låner hende ikke den gennemslagskraft, som hendes forgængere fik alene ved at være repræsentanter herfor. Dengang indgik skolen alliancer med hjem og erhvervsliv ved at love succes det ene sted, hvis man fulgte reglerne de andre steder. Tidligere stod hjem, erhvervsliv og skole inde for lærerens faglige autoritet. Nu omstunder står kun skolen inde for hende, og det med nød og næppe: For den forlanger, at hun hele tiden ændrer sig, udvikler sig.

Så den moderne lærer repræsenterer sig selv. Det, hun hævder og står på, reduceres til et synspunkt blandt andre. Hun virker ikke på forhånd troværdig, med alt hvad det ellers giver af (måske illusorisk) selvtillid. Hun opnår kun at stå til troende – uden sikkerhed for at blive troet. Hun må blive en autoritet i sig selv, og som Mùchhausen hive sig selv op ved håret.

1.1.4 TILLID

Efter et af sine undervisningsforløb evaluerede Lise Hansen sammen med sine elever, som hun plejede. Eleverne havde arbejdet med et projekt, der endte med en rapport. Ved evalueringen sagde de så blandt andet, at de gerne ville have haft hendes anvisninger på at skrive den rapport, de skulle aflevere, noget tidligere i forløbet.

Hun havde lige nævnt nogle enkelte forholdsregler og råd for hele holdet og ellers henvist til litteratur, hvor de kunne læse videre på egen hånd. Enkelte grupper havde så kaldt på hende og bedt hende uddybe, hvilket hun selvfølgelig havde gjort.

Når hun i første omgang holdt sig tilbage, skyldtes det

usikkerhed. Hun var netop ikke sikker på, at hun havde noget at tilbyde, som de kunne bruge, fordi hun som sagt havde det indtryk, at de ellers betvivlede det meste af, hvad hun sagde. Så hun opfattede deres indvending som noget i retning af almindeligt brokkeri. Men her tog hun fejl.

Eleverne viste hende tillid. De stolede på hendes professionelle kompetence, hvilket de paradoksalt nok kan gøre, samtidig med at lærerpersonligheden mister pondus og autoritet. For en moderne institution udtrykker netop sin kompleksitet også i sammensatte eller parallelle handlinger og udsagn hos de personer, der mødes inden for dens rammer.

Tillid bliver (sammen med almindelige regler, love og bekendtgørelser) en væsentlig faktor i reguleringen af forholdet mellem lærer og elev i en moderne uddannelsesinstitution. Ikke tillid forstået som et psykologisk begreb, der angår fortrolighed med den andens særlige væsen, særlige empati, særlige moral og lignende, som så viser sig i en hjælpsom og venlig håndtering af andres person.

Den professionelt forankrede tillid afsætter nok et lignende psykologisk aftryk. Men den professionelle tillid baserer sig på tiltro til den hjælpsomme og måske venlige håndtering af andres sag (og dermed kun indirekte deres person). Og grunden, til at man overhovedet henvender sig til den anden med sin sag, er, at han formodes at være ekspert.

Arbejdsdelingen i et samfundet gør, at vi i høj grad bliver henvist til hinanden som eksperter: Læreren henvender sig til mekanikeren, når bilen går i stykker, og hun må så nære tillid til, at mekanikeren er ekspert og forholder sig som ekspert (med risiko for, at hun tager fejl og bliver snydt). Praktiseringen af denne tillid til ekspertens ekspertise er nødvendig, for at relationen og hele det sociale felt omkring den kan fungere.

På samme måde må elever have tillid til lærerens ekspertise angående den sag, de er sammen om: udvikling af elevens kompetencer. Ellers giver samværet heller ikke her mening.

Risikoen for at fejlbedømme eksperten foreligger naturligvis altid: eksperten var ikke det, hun gav sig ud for eller det, eleverne troede. Men den professionelle tillid eller tilliden til den professionelle, som læreren møder, indskrives hende i det mindste i en social sammenhæng, hvor nogen har brug for hendes kompetencer. Og når de øjeblikke opstår, hvor hun

mødes med tillid og gengælder den på fornuftig og kvalificeret vis, når hun forvandler bly til guld – med andre ord: når undervisningen lykkes, så ønsker hun, at hun aldrig var nødt til at afbryde lektionen og forlade lokalet.

Men alle ved, at for enden af enhver vellykket lektion venter der et lærermøde, forberedelse til andre lektioner og besindelse på og deltagelse i det videre arbejde i institutionen. Således også for Lise Hansen. Lad os følge hende på vej ud af undervisningslokalet.

1.2 LÆREREN PÅ EN UDDANNELSES- INSTITUTION

Lise Hansens afdelingsleder bad hende på et tidspunkt om sammen med nogle kolleger at tage kontakt med en af de lokale virksomheder. Den ønskede et kursus inden for det felt, hvor Lise Hansen havde sin ekspertise.

I første omgang blev hun smigret over at få vist denne tillid. Dernæst fik hun nogle betænkeligheder, for egentlig havde hun ikke gjort op med sig selv, om hun interesserede sig for den slags. Hun trivedes godt sammen med sine elever i klassen. Og så var der ydermere det, at Jørgen skulle være med i det team, de skulle danne. Ham kunne hun ikke døje.

Da Lise Hansen overvejede at søge et job som lærer på en erhvervsskole, forestillede hun sig som sagt, hvad det ville sige at være lærer. Hun troede, en lærer bruger sin arbejdstid på at undervise elever. Hun tænkte tilbage på den undervisning, hun selv fik i folkeskolen og videre. Hun huskede gode lærere og mindre gode lærere. De gode lærere var dem, der brændte for det faglige stof, de formidlede – eller de, der interesserede sig for eleverne. Lise Hansen opdagede hurtigt, at meget havde forandret sig i forhold til læreres arbejde.

Dengang læreren var en person, der kun underviste nogle elever, lå denne arbejdsopgave inden for ret faste eller standardiserede rammer: Læreren havde nogle fag, et skema og nogle centralt fastsatte lære- eller kursusplaner, og ofte også en lærebog, der modsvarede læreplanerne. Skemaet betød, at der var hold eller klasser, altså elever eller kursister. Disse rammer definerede lærerens undervisnings- og ansvarsrum.

Mange lærere fik først bedømt om de nåede målet med undervisningen gennem elevernes eksamensresultater. For at

kunne gennemføre undervisningen måtte læreren naturligvis forberede sig. Forberedelsen var ligesom undervisningen et individuelt anliggende, men bestod ofte af en kombination af faglige og didaktiske/metodiske overvejelser i forhold til lære- eller kursusplanerne på området. Nogle lærere underviste lidt mindre end andre, fordi de læste fag, hvor der var opgaver, der skulle rettes – men ellers bestod lærerarbejdet stort set af det samme for alle lærere.

På erhvervsskolen, hvor Lise Hansen arbejder, foregår der naturligvis en del undervisning i klasseværelser og værksteder. Men i relation til undervisningen varetager kollegerne også andre opgaver; de vejledere på projekter, coacher deltagerne og virker som mentorer for deres faglige og personlige udvikling; administrerer elevforhold som fravær, valgfag med videre.

Undervisningen finder ikke altid sted i klasseværelser og værksteder, men kan også foregå individuelt eller i grupper i simuvirksomheder, dataværksteder eller Open learning Centre – eller helt uden for skolen, på studieture og ekskursioner, ofte arrangeret af lærerne. Eller lærerne sidder foran en pc'er, fordi deres kursister stort set aldrig er på skolen, de bliver nemlig fjernundervist.

Andre lærere befinder sig slet ikke på skolen, de besøger lokale virksomheder for at sælge kurser, hvad Lise Hansen måske skulle. Atter andre rejser til udlandet, fordi de deltager i internationale udviklingsprojekter sammen med andre lærere på fjerne destinationer.

Hverken rammerne om eller indholdet i uddannelserne bygges efter standardmål. På skolerne arbejder alle nu ud fra en mål- og rammestyringsmodel. Det vil sige, at skolerne selv skal forestå uddannelses- og undervisningsplanlægningen, og i dette arbejde deltager lærerne. Udover at varetage undervisningen skal læreren på mange uddannelser gennemføre tværfaglige aktiviteter og projekter. Og som noget afgørende nyt, skal en del af underviseropgaverne ikke løses individuelt, men i team.

Det at være lærer har i 90erne ændret sig. Fra udelukkende at være en der underviser til noget ikke længere så éntydigt. Men man kan måske præcisere sagen ved at skelne mellem funktioner og opgaver.

Før bestod lærerarbejdet stort set af én funktion, undervisning. Til denne funktion var der knyttet en række opgaver:

planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Funktioner er arbejdsområder: at undervise, at være koordinator, coach, kursussælger, teammedlem med videre. Disse funktioner kan defineres ved en række arbejdsopgaver: planlægning af møder, afdækning af en virksomheds efteruddannelsesbehov, projektansøgninger, kollegial feed back med videre. Lærerarbejdet har med andre ord udviklet sig fra at bestå af funktioner og opgaver, knyttet til undervisning, til funktioner og opgaver, der i højere grad er knyttet til rammerne for undervisning – eller funktioner og opgaver af mere administrativ, koordinerende eller ledelsesmæssig karakter. Selvom de fleste lærere formentlig stadigvæk bruger mest tid på undervisning, kan der alligevel være store forskelle på, hvilke arbejdsopgaver, de forskellige kolleger udfører.

1.2.1 POSITIONER I LÆRERARBEJDET

I et evalueringsprojekt (DEL 1998) beskriver vi, hvordan lærerne prioriterede mellem de funktioner og opgaver, der blev defineret som lærerarbejde. Det tolkede vi som generelle indstillinger til det at være lærer, og til lærerarbejdet. Vi fandt fire forskellige områder, som lærerne orienterede sig i forhold til: Læreren orientering mod arbejdsopgaver kunne enten være rettet "*ind i undervisningen*", det vil sige de orienterede sig efter funktionen at undervise; andre lærere udviste stor interesse for de funktioner, som ikke direkte gav anledning til undervisningsopgaver, det kaldte vi funktioner og opgaver "*rundt om undervisningen*", eller "*udenomsværkerne*".

²⁾ Selvom der findes dobbeltlærerordninger eller lign., menes her, at det er læreren, der som individ, indgår i relationen med deltagerne.

Lise Hansen orienterede sig i hvert fald i starten af sin karriere mod opgaver og funktioner, der ledte ind i undervisningen.

At undervise² er basalt set et *individuel* møde med deltagerne. Og læreren skal have mulighed for at udfolde sit personlige nærvær og sin spontanitet i enhver undervisning. Med, som vi så ovenfor, alt hvad det indebærer af risiko for skævgang og mulighed for lyksalighed. Men på en erhvervsskole indgår lærerne også i forskellige samarbejdsrelationer. Lærernes orientering kan her enten være styret af ønsket om større *individualitet* eller *kollektivitet*.

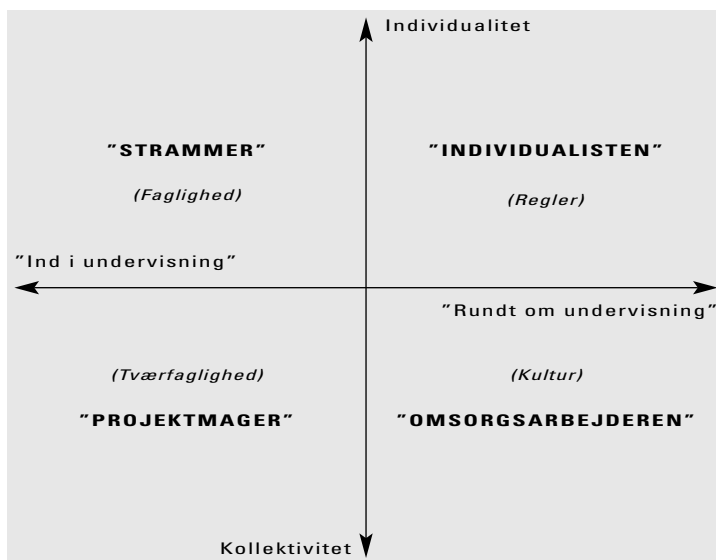
Der gives formentlig ikke nogen entydig baggrund for de forskellige orienteringspunkter. Men interessen for udenomsværkerne kommer sig måske af, at der er tale om nye, synlige,

nødvendige og/eller interessante opgaver i en organisation. Eller opgaverne og funktionerne giver læreren mulighed for i et vist omfang i praksis at definere sig væk fra undervisningen. Det kan være tilløkkende for lærere, der – af grunde som vi beskrev ovenfor – gerne undgår det direkte møde med eleverne.

De lærere, der primært orienterer sig mod undervisningen, og dermed forsøger at omgå udenomsværkerne, har måske svært ved at se en sammenhæng mellem udenomsværkerne og undervisningen. De kan heller ikke se, hvordan udenomsværkerne skulle virke kvalificerende, hverken i forhold til lærerens person, undervisningen eller eleven. Sådanne udenomsværker oplever nogle lærere som meningsløse. De røver tid fra det, de mener må være lærerens kerneydelse, nemlig undervisning. Lise Hansen opfattede i første omgang afdelingslederens opfordring om at sælge kurser til en lokal virksomhed ud fra et sådant synspunkt.

De fire positioner kaldte vi *strammeren*, *individualisten*, *projektmakeren* og *omsorgsarbejderen*. På trods af benævnelserne er der tale om positioner og ikke persontyper. Én og samme person kan således indtage forskellige positioner alt efter omstændigheder og sammenhænge.

Følgende model/landskab kan vise de nævnte positioneringsmuligheder i relation til hinanden:



“Omsorgsarbejderen” brænder for samarbejdet med andre, men centrerer sig omkring de arbejdsopgaver, der ligger “rundt om undervisningen”. Hun (ofte kvinder) er optaget af samarbejdsfora, hvor lærerne kan snakke sammen om eleverne, inspirere og hjælpe hinanden med undervisningen, prøve nye og synlige undervisningsaktiviteter. Det social-psykologiske klima på lærerværelset betyder meget, og hun trækker et stort læs i lærersamarbejdet.

“Omsorgsarbejderen” fungerer på mange måder som afdelingens brændstof: tager initiativer, spørger til kollegernes ve og vel og ofrer sig, hvis ingen vil tage referat og så videre. Men risikoen for at brænde op, eller at andre synes, hun “er for meget” forekommer nærliggende.

“Projektmageren” søger samarbejde i forhold til tværfaglighed, udarbejder projektforslag og er optaget af selve undervisningsarbejdet. Projektmageren opfatter lærerteams som en sammenhæng, hvor der tages beslutninger om arbejdsdeling. Har man fået en opgave, individuelt eller sammen med andre, udfører man den. Lægger helt klart ikke så stor vægt på de social-psykologiske sider af samarbejdet, men er mere optaget af at få undervisningen til at hænge bedre sammen. Projektmageren lever en forholdsvis anonym tilværelse i forhold til lærersamarbejdet.

“Projektmageren” arbejder sagsorienteret, målrettet og synes ikke at bidrage til “small talk” og “sladder”. Men hun risikerer at blive beskyldt for ikke at deltage i eller bidrage til det nødvendige sociale liv.

“Individualisten” er ganske vist optaget af, at rammerne for undervisningen diskuteres, men således at han (er ofte mænd) kan bedrive sin egen undervisning bedre. Undervisningsarbejdet er principielt et individuelt arbejde, men han indser, at nogle fælles rammer må og skal aftales. Og det fungerer mest hensigtsmæssigt, hvis lærerne selv har indflydelse på dette.

”Strammeren“ mener ikke, lærerne bør involveres i alt det med rammerne for undervisningen. Det er et ledelsesproblem. Når de lægger rammerne fast, giver det “mig” et bedre grundlag for at bedrive “min” undervisning.

1.2.2 TID

De positioneringer blandt lærerne, vi fandt gennem ovennævnte evalueringsprojekt, kan også forklares ud fra lærernes forhold til tid. Hargreaves (1996) skelner mellem monokron og polykron tid.

Inden for den monokrone tidsopfattelse opleves virkeligheden som en lineær progression. Her sætter læreren fokus på én opgave ad gangen, og bruger energi på at overholde tidsplaner og på at afvikle arbejdsopgaverne bedst muligt inden for disse planer.

I den polykrone tidopfattelse koncentrerer læreren sig om at gøre mange ting på en gang. Hun retter i mindre grad interessen mod at overholde tidsplaner, men sætter ind på at gennemføre opgaver på en god måde. Den polykrone tidsopfattelse er mere menneske- end opgaveorienteret.

Opdelingen i en monokron og polykron tidsopfattelse bruger Hargreaves til blandt andet at forklare nogle forskelle mellem lærere og ledelse.

Den utålmodighed, som mange skoleledere giver udtryk for i forhold til det tempo, forandringer kan foregå i, stammer fra lederens monokrone opfattelse af klasseværelset. Skolelederen ser ikke den kompleksitet og den intense umiddelbarhed, som læreren oplever i klasserummet, hvor læreren må udvikle færdigheder i at håndtere mange forhold samtidig.

Lærerne oplever derimod, at forandringer går alt for hurtigt. Midt i det kaotiske liv i klasserummet, – hvor læreren for eksempel i stigende omfang må tage hensyn til den enkelte deltager og deres læringsituation, – skal lærerne forholde sig til nye fagplaner, fremstød for nye samarbejdsrelationer i lærerkollegiet og meget andet:

“Lærerne oplever klasserummet polykront, ikke monokront. De har derfor en tendens til å forenkke endringerne eller sette ned tempoet, slik at den kompliserte, polykrone klasseromsverdenen kan holdes innenfor kontrollerbare grenser”

(Hargreaves 1996, s.118)

Det kan resultere i et underligt paradoks. **Jo mere kortsigtede og urealistiske tidsplaner lærerne præsenteres for, jo mere vil lærerne forhale processen.** Og jo mere utålmodig kan ledelsen

risikere at blive, hvilket kan resultere i en intensivering af lærernes arbejde og en optrapning af pres, forventninger, krav og kontrol med, hvad lærerne gør, og hvor meget de bør gøre. Hargreaves taler om en øget *separation* mellem lærerne og skoleadministrationen. Og ofte reagerer skoleorganisationer med en modsat proces, der fører parterne sammen igen, men på en meget speciel måde, nemlig gennem *kolonisering*.

1.2.3 FACADERUM OG BAGRUM

- Har du tid et øjeblik?

Lise Hansen spørger en af de kolleger, hun har et fortroligt forhold til.

- Jeg ved ikke rigtig, hvad jeg skal sige til de der nye opgaver, jeg skal i gang med. På en måde er de jo spændende nok. Og så ville jeg gerne høre din mening. For jeg ved ikke rigtig...

Hun tager sig til hovedet. Det er som om, det hele nogen gange render af med hende. Hvis det så bare havde været, fordi ledelsen bestod af dumme mennesker. At det var dem, der rendte af med hende. Så var det til at gennemskue. Men det virker så uigennemtrængeligt. Så selv om hun ved, det er barnligt og ufornuftigt, ville hun sætte hælene i, hvis hun altså havde været en anden. Men det er hun ikke. Så hun nøjes med at drikke kaffe med en kollega.

Så kommer hun på tærerne igen. Hun tænker:

– Hvis ledelsen ellers vidste, hvor gavnlige pauser kan være for hele organisationens liv og virke, ville de flytte efteruddannelsesmidlerne til kaffekassen.

Begrebet kolonisering tager udgangspunkt i, at lærernes tidsbestemte arbejdsrum kan opdeles i et såkaldt facaderum og bagrum.

I facaderummet står man i klasserummet, deltager i tilrettelagte møder – her udspiller relationerne sig til eleverne, kolleger og ledelse og eventuelt eksterne samarbejdspartnere. I facaderummet må man passe på og regulere sin adfærd, her påtager man sig sine professionelle forpligtelser på en måde, hvor personlige behov bliver skudt i baggrunden.

I bagrummet derimod kan man slappe af, trække sig tilbage fra stresset og kravene fra facaderummet, – hvad enten det drejer sig om de krav, der stilles til personen som lærer i klasserummet, eller som kollega ved formelle møder, eller som ansat

i forhold til ledelsen. Bagrummet kan være skarpt adskilt i tid og rum fra facaderummet; frikvarteret på lærerværelse, hjemme ved skrivebordet eller i skolens retterum eller lignende. I bagrummet foregår de uformelle samtaler om elever, kolleger og ledelse. Her gives moralsk støtte til kolleger eller elever; her fungerer de uformelle relationer, der bygger på tillid, solidaritet og fællesskabsfølelse. Her fortæller lærerne historier. Bagrummet giver lærerne tid og mulighed for at håndtere den polykrone og komplekse arbejdsdag. I bagrummet trækker læreren sig ind i et sneglehus med sine bløddede.



Hargreaves påpeger, at lærernes bagrum ofte koloniseres til specifikke formål, lærersamarbejde, administrative formål med videre. Lærerne kan også selv bidrage til koloniseringen, når de for eksempel insisterer på formalisering af kollegiale møder. Så forvandles mere private bagrum til offentlige facaderum, hvilket kan betyde, at lærernes arbejde bliver underlagt

“Overvåking (der) innebærer, at det som hittil har vært den enkeltes private planer, tanker, refleksjoner og intensjoner, ikke bare bliver direkte kontrollert, men også i økende grad avdekket og synliggjort” (Hargreaves 1996, s. 122)

Måske reduceres lærernes såkaldte bagrum her i 90'erne. Tidligere bestod bagrummet blandt andet af den tid, der ikke blev brugt til konfrontationstiden, nemlig forberedelsestiden. Så når andelen af undervisningen nu reduceres til fordel for andre opgaver, må tiden til lærernes bagrum blive reduceret tilsvarende.

1.3 LÆREREN I SAMFUNDET

Indhugget i lærerens bagrum er ikke det eneste markante træk ved de seneste års udvikling i samfundet med betydning for Lise Hansen og uddannelsesområdet. Det svimler for hende, når hun skifter perspektiv: **For nogle gange kan hun af samfundsbatten se, at hun bærer på en væsentlig del af ansvaret for fremtidens samfund; andre gange ser hun blot sig selv som en lille spån, der kastes ind i et magnetfelt.**

1.3.1 INFORMATIONS- OG

KOMMUNIKATIONSTEKNOLOGI (IKT)

Tag nu for eksempel undervisningsministerens handlingsplan vedrørende integration af informations- og kommunikationsteknologi i undervisningen (Undervisningsministeriet 1998). Både i sine tidligere jobs og i fritiden var Lise Hansen en temmelig rutineret PC-bruger. Tekstbehandling, regneark og informationsøgning på internettet var hverdagskost for hende. Hun døjede heller ikke med at lære eleverne at anvende udstyret. Men forventningerne til hende som lærer voksede eller ændrede sig. Hun skulle ikke kun anvende IKT som middel i undervisningen. PC'eren overtog efterhånden dele af hendes eget arbejde, kunne hun se. Hvad ville der blive af den nødvendige og udviklende samtale mellem eleverne og lærerne, hvis PC'erne fik en så central funktion?

På en konference havde hun ganske vist hørt en klog mand fra Universitetet sige, at hun ikke skulle være bekymret. Der opstod nye samtaleformer på grundlag af det nye medie. Og på den anden side kunne hun jo også godt se meningen med IKT-handlingsplanen. EDB og IKT var kommet for at blive. Så på trods af alle betænkeligheder hoppede hun med på

vognen. Og nu bagefter er hun glad for, at hun gjorde det – det gav hende i virkeligheden nye muligheder og frihedsgrader i undervisningen. At undervise med EDB og undervise i EDB.

1.3.2 ELEVDEMOKRATI, -MEDINDFLYDELSE OG ANSVAR

Eleverne på hendes skole havde fået gennemført, at der blev stillet en cola-automat op ude på gangen. Det var et resultat af al snakken om elevdemokrati og medbestemmelse. Undervisningen stillede de ikke så mange krav til. Hun syntes egentlig ikke, eleverne havde ændret sig meget, siden hun selv gik i skole. De unge ville have fri, så de kunne kysse pigerne og give knallerten gas; og de voksne ville hjem til børn, have og kone. Kravet om udvidet elevdemokrati, som ministeriet gik så meget op i, gjorde på en måde hendes tilværelse mere kompliceret som lærer, syntes hun. For i princippet er det da et både godt og nødvendigt initiativ, at elever får større medansvar og -indflydelse på deres hverdag i uddannelserne, men hvad betyder det i praksis?

Betyder det, at eleverne selv skal bestemme, hvilket stof de har brug for at lære og hvordan undervisningen skal tilrettelægges? Kan eleverne bære et sådant ansvar? Vil de overhovedet have det? Måske har de seneste 10 års markedsvilkår på uddannelsesområdet slået igennem i elevernes forhold til skolen: De forholder sig til den lige som de forholder sig til en butik. De går ind og tager den vare eller den service, der kan bydes på. Men de gider ikke blande sig i, om personale og kunder indgår i demokratiske relationer.

Demokratiseringsbestrebelse og –tendenser betegner uden tvivl en mere menneskelig udvikling af skolen. Også selv om stat og erhvervsliv måske sidder med slet skjulte dagsordener, der går ud på snarere at øge effektiviteten end menneskeligheden. Nok kan man i mange sammenhænge høre både ledere, lærere og politikere aflevere megen bragesnak også om dette emne, det vil sig størknede udsagn, der piller al tvivl, undren og fornyelse ud af ordene ved at reducere dem til betegnelser i en humanteknologi og vupti-pædagogik. Hør bare hvordan ord som “Ansvar for egen læring”, “Den enkelte elev”, “Individuelle valg” og snart “Elevmedbestemmelse” bliver brugt i dag: Som om det gav sig selv, hvad de betød.

Men ud af tågesnakken dukker eleven i de her år trods alt op som et seriøst fokuspunkt. Ikke uproblematisk, men med mulighed for et udvikle mere humanistiske perspektiver for skolen. Nu mangler vi måske bare at sætte fokus på læreren. For hvordan kan hun for eksempel selv tage ansvaret for sin egen undervisning, hvis hun ikke har et afgørende ord at skulle have sagt om dens tilrettelæggelse?

1.3.3 PERSONLIG UDVIKLING OG PERSONLIGE KVALIFIKATIONER

Igen henvendte en af Lise Hansens elever sig efter lektionen. Og igen væltede den samme historie frem: Det gik skidt på hjemmefronten, hun skulle nok skilles.

– Og hvad ville der så ske med min uddannelse?

Bagefter kom Lise Hansen altid i syv sind. På den ene side berørte historien og kvinden hende; på den anden side vidste hun ikke rigtig, om hun egentlig skulle tage sig af den slags omsorg, der gik ud over det rent faglige, men for kvinden rakte langt ind i det faglige felt.

Hendes stillingsbeskrivelse var i sådanne situationer for snæver: Kvinden appelerer til hende som både psykolog og socialpædagog. Læreren arbejde omfatter nu tilsyneladende ikke kun faglig formidling, men også omsorg og vejledning.

Kvalifikationsforskere påviser, at undervisning må bakke op om eller inddrage eller tage hensyn til elevernes mulighed for at udvikle personlige kompetencer. Ikke af hensyn alene til elevernes blå øjne, men måske især af hensyn til Danmarks fremtid set såvel nationalt som internationalt. Ord som selvstændighed, omstillingsparathed, lære at lære, samarbejdsvilje, fleksibilitet, og forventningen om, at hun evaluerer de enkelte elevers personlige kvalifikationer, viser, at hun allerede i embeds medfører rundt “derinde” i elevpersonligheden, hvor man ellers kun har sendt psykologer og præster. Så kan det undre, at eleven viser hende tillid også på det personlige og private område?

1.3.4 FRA UNDERVISNINGSPANLÆGNING TIL ORGANISERING AF LÆRING

– Læring mig her og læring mig der!

Nogle gange blev det Lise Hansen for meget med al den snak om læring både fra forskere og kolleger. Som om der slet ikke

længere skulle undervises. Forskerne snakkede om et paradigmeskifte i pædagogikken. Hun måtte tænke undervisning på en anden måde, sagde de. Udviklingen og nye kvalifikationsbehov stillede krav om en ændret tilgang til undervisningspraksis. Hun skulle ikke længere undervise, men organisere læring.

Tanken er ikke ny. I mange år havde man inden for pædagogikken fremhævet det væsentlige i, at eleverne – ikke lærerne – står i fokus og får sved på panden i undervisningen. Det sagde allerede Grundtvig for over 100 år siden. Men i forhold til den nuværende praksis i uddannelserne er tanken alligevel ny og revolutionerende. I særdeleshed som talen om differentieret og individualiseret undervisning og læring tager til i styrke og omfang.

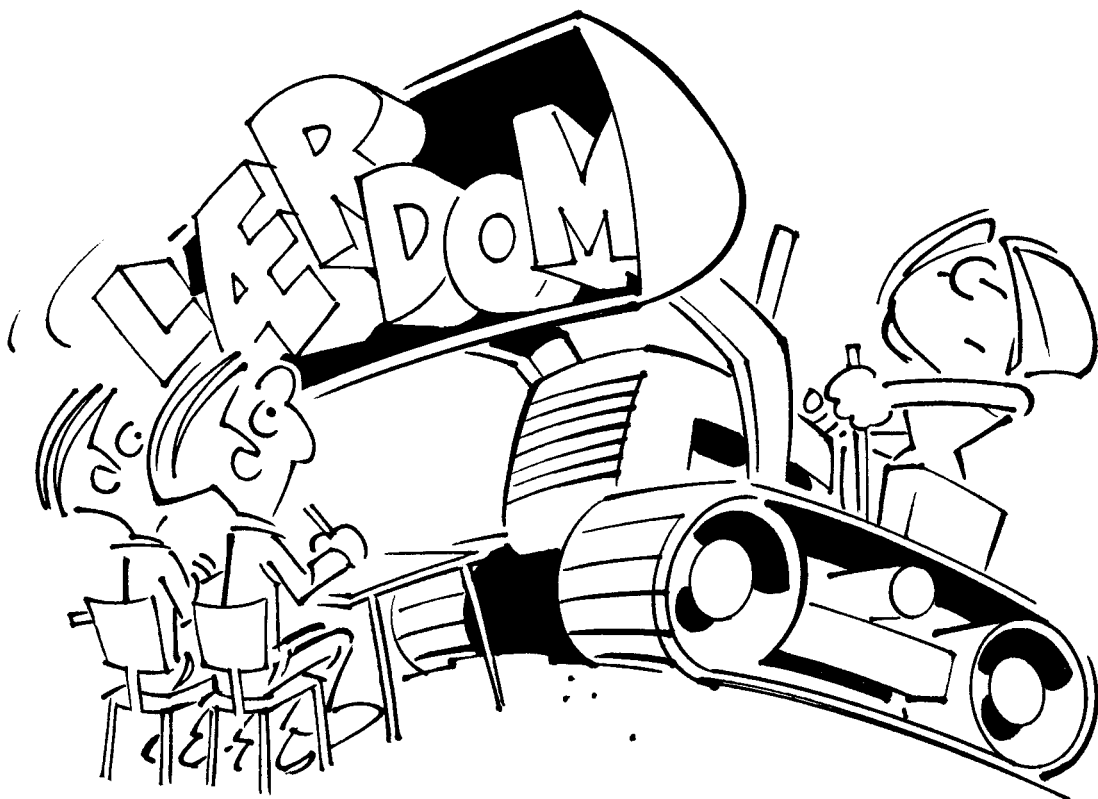
På den ene side kan man forholde sig skeptisk til udviklingen og se det som historien om Kejsersens nye pædagogiske klæder. Tøjet var meget smukt og elegant, men kunne kun ses af dem, som var på højde med de faglige krav til eget arbejde. Og ve de lærere, som ikke så skønheden i det nye: De var ikke kvalificerede!

På den anden side er det rigtigt set, at langt de fleste lærere i deres undervisningstilrettelæggelse beskæftiger sig mere med sig selv. De fokuserer på, hvad de selv skal foretage sig i undervisningen, mere end hvordan eleverne skal arbejde med stoffet, og hvad de skal have ud af arbejdet. Også selv om undervisning til enhver tid har drejet sig om elevernes (ind)læring af viden, forståelse, færdigheder, holdninger og “at lære at lære”. Så måske kan skiftet fra at tale om “undervisningsplanlægning” til “organisering af læring” på længere sigt sætte en hensigtsmæssig ændring af praksis i gang.

Men nemt er det ikke. Læreren må også lære. Og at lære noget nyt indebærer oftest, at man må aflære eller destruere noget gammelt, det vil sige nogle holdninger og synspunkter og færdigheder, som udviklingen stempler som forældede.

Også Lise Hansen har gennem hele sin fortid som elev, studerende, kursusdeltager, kursustilrettelægger og lærer opbygget skabeloner og forventninger til både sig selv og eleverne om, hvordan undervisning, læring og samarbejdet om hendes fag i klasseværelset skal foregå. På den ene side deltager hun gerne i udviklingen og videreudvikler sit pædagogiske repertoire som lærer. På den anden side føler hun sig ikke kvalificeret

til den nye lærerrolle, hverken fagligt eller pædagogisk. Hun glædes ved udfordringer, hvor hun nedbryder forhindringer, men hun ved ikke altid, om benene bærer. Så hun har det skiftevis som en bulldozer og Bambi på glat is.



1.3.5 KVALITETSSIKRING OG KVALITETSUDVIKLING

Så kom der endnu et nyt initiativ på skolen. På et møde orienterede Lise Hansens leder om, at skolen nu var blevet pålagt at sætte fokus på kvalitetssikring og –udvikling af skolens ydelser. Ledelsen var i færd med at udarbejde en handlingsplan for dette arbejde. Skolen ansatte vist en medarbejder og nedsatte en arbejdsgruppe til at stå for koordineringen af arbejdet.

Nogle måneder gik inden de hørte noget mere til sagen. Men så dukkede den op igen i form af et evalueringsskema, som alle elever skulle udfylde, og et spørgeskema til aftagerne, som skulle tilkendegive, om de havde været tilfredse med skolens ydelser.

Hun havde arbejdet med blandt andet en certificering i henhold til ISO 9000-standarden i et tidligere job. Så hun var ikke uerfaren med kvalitetsarbejde. Forstod også nødvendigheden af det. Men man kan ikke sige, at hun blev begejstret, da hun så det skema, som eleverne skulle udfylde. Hvad kunne hun som lærer bruge det til? Det virkede alt for overfladisk.

Problemet med dette skema og med mange af de skemaer, der bruges til evaluering af undervisning, stammer fra deres oprindelse og håndteringen af dem.

De fleste evalueringsskemaer og –praktikker overføres enten direkte fra organisationer, der baserer sig på industriel produktion. Eller de er stærkt inspireret heraf. Men uddannelse er ikke produktion – kun set fra et meget, meget overordnet økonomisk perspektiv. Hverken når man ser på proces eller resultat. I en pædagogisk organisation er begge langt mere “uhåndterlige” eller “flydende”, sammenlignet med industriens processer og resultater.

Og lige som man ikke kan forvente, at elever kan “tage ansvar for egen læring”, hvis de ikke først lærer at tage ansvar, så kan man heller ikke forvente, at de kan evaluere, uden at have lært at evaluere. Det vil sige lært at se perspektivet i de udsagn, de giver om sig selv, institutionen og læreren og så videre. Og kan eleverne mon evaluere alle sider af det pædagogiske felt? Har de kompetence og indsigt til at vurdere, om lærerens undervisningsformer var velvalgte, sådan som man under tiden ser, de bliver spurgt?

1.3.6 NOGLE UDFORDRINGER TIL UDDANNELSESYSTEMET

Lise Hansen spekulerer ofte på, hvorfor alle disse forandringer på uddannelsesområdet sættes i sving. Hvor står centrifugen, som sætter det hele i gang?

Det overordnede svar på spørgsmålet må forstås i lyset af internationaliseringen af det danske samfund og samfundsøkonomien. Samfundet må investere i uddannelse, fornyelse og videreudvikling af alle sektorer for at kunne fastholde og videreudvikle konkurrenceevnen i et internationalt/globalt perspektiv. Et par aktuelle og overordnede centrale udspil fra regeringen i denne sammenhæng er for eksempel “Uddannelse til alle - UTA” og “Danmark som foregangsland”.

Stadig flere danskere skal have en stadig bedre uddannelse. For eksempel har regeringen opstillet det mål, at 95 % af en årgang skal have gennemført en erhvervsqualificerende uddannelse ved årtusindskiftet. Og 50 % af en årgang må gennemføre en videregående uddannelse nogle år senere. De svageste i uddannelsesmæssig henseende skal også tilbydes en erhvervsrettet uddannelse.

Et andet overordnet perspektiv i sammenhængen er, at uddannelse og investering i yderligere uddannelse koster mange penge. Konsekvensen bliver et behov for dels at undersøge og afprøve nye (efter)uddannelses- og kvalificeringsformer, dels et behov for at evaluere kvaliteten og effektiviteten i de nuværende tiltag. Og dokumentere uddannelsernes kvalitet i forhold til brugerne.

Set i sammenhæng med de lande som Danmark sammenligner sig med internationalt, befinder de danske uddannelser sig generelt set i den dyre ende. Den kendsgerning tilskynder selvfølgelig til, at man indhenter erfaringer fra andre lande og undersøge alternativer til den nuværende praksis, for eksempel integration af IKT i uddannelserne, Open Learning Centers, garanteret merit for tidligere gennemført undervisning, alternative uddannelses- og kvalificeringsformer som fjernundervisning, åbent værksted og større grader af selvstændigt studiearbejde.

Dermed må man også genoverveje lærerrollen i undervisningen i det hele taget. I hvilket omfang er læreren nødvendig i undervisningen? Hvilke opgaver skal hun i særdeleshed varetage? Organisere læring i stedet for at tilrettelægge undervisning?

Uddannelserne skal gøres mere fleksible. Indtil nu har organiseringen af undervisningen i uddannelsessystemet i høj grad været baseret på følgende planlægningspraksis: et hold, et fælles starttidspunkt, en lærer, et fag, en lærebog, et klasseværelse. Også denne praksis står overfor et opgør.

Et aktuelt alternativ hedder for eksempel "individuelle læringsstier". Visionen er at uddannelsesmiljøerne skal blive så fleksible, at hver elev kan planlægge sit eget personlige uddannelsesforløb - vælge sin egen læringssti i et læringslandskab (som ikke nødvendigvis alene er placeret på egen skole). Konsekvensen bliver, at uddannelserne må stykkes op i moduler, og at de enkelte elever gives indflydelse på valget af moduler i deres egen uddannelse. Konsekvensen bliver videre, at modulerne kan gennemføres på

flere måder: at skolerne og lærerne kan tilbyde flere veje gennem modulet. Så kan eleven vælge den vej, som passer bedst til hans eller hendes læringsstil og andre omstændigheder i forbindelse med uddannelsen. Det stiller ikke kun krav til eleverne om at sætte fokus på deres faglige interesser. De skal i højere grad fokusere på deres evne til at gå i skole. De skal finde deres læringsstil, lære at lære, reflektere over valg af moduler og så videre.

Læreren får dermed også nye udfordringer. Ud over at planlægge og kvalitetssikre forskellige "stier" gennem de enkelte moduler (herunder for eksempel også fjernundervisning); at undervise på hold med varierende elevsammensætning; og at evaluere elevernes faglige og personlige udbytte heraf, skal de også kunne varetage opgaven som elevernes personlige uddannelses- og læringsrådgiver. Lærernes evne til at samtale med eleverne, at konfrontere dem med stærke og svage sider og give dem en seriøs og velbegrunderet personlig rådgivning rykker mod centrum af lærerarbejdet.

Om alt dette bliver en malstrøm som Lise Hansen og andre lærere med hende drukner i, eller det bliver en bølge, de kan ride på, er ikke givet på forhånd. Nogen redningsplanke kan vi ikke kaste ud. Men vi vil pege på et par felter, som vi mener, både ledelse og lærere må tage vare på, når fremtidens udfordringer skal tages op. Felterne ser vi som nødvendige, men ikke tilstrækkelige. Vi peger kun på dem, fordi de nemt glemmes:

Organisationen må skabe rammer og muligheder for at udvikle og understøtte en professionel tillid, der bliver hjerteblødt for en lærer i en moderne organisation.

Det gøres ved at sætte fokus på øverum og bagrum:

Det siges, at øvelse gør mester. Ved at gentage og løbende videreudvikle egen praksis kan man efterhånden opnå ekspertise og raffinere kvaliteten i denne praksis. Men det er spørgsmålet, om læreren nogensinde når at opnå ekspertise i andet end pædagogisk genovervejelse, fleksibilitet og omstillingsevne. Øverum, som sikrer læreren et solidt fundament af indsigt og færdighed i et stof må være en vigtig ballast, netop når læreren med hele sin personlighed udsættes for forandringer.

I den forbindelse bør man nok aktivt tage hånd om det sociale og kulturelle liv i de organisationer, der bygger på pædagogisk arbejde. Bagrum må beskyttes, selv om det måske i første omgang kan synes bagstræberisk eller økonomisk ineffektivt.

Litteratur

DEL 1998: Morten P. Hansen, Karin Svejgaard.
Evaluering af autonome lærerteam.

Harrits, F, 1983: Melankolia, Kritik nr.65

Hargreaves, A, 1996: Lærarbeid og skolekultur. Læreryrkets
forandring i en postmoderne tidsalder.
Ad Notam, Gyldendal 1996

Undervisningsministeriet 1998: Informations- og kommuni-
kationsteknologi i uddannelsessystemet. Handlingsplan 1998-
2003.

2. Læring, identitet og sårbarhed - om modstand og forsvar i voksenundervisningen

Af Lis Hemmingsen og Kim Pedersen, DLH

Når voksne deltager i undervisning må de ofte ændre de opfattelser, de har. Det er en krævende proces, både mentalt og følelsesmæssigt, som gør den voksne sårbar. I sidste ende er det en udfordring til den voksnes identitet. Med kravet om at voksenundervisningen skal være såvel fagligt som personligt kvalificerende forstærkes forsvarsreaktionerne.

Det gamle ordsprog, om at det ikke altid går som præsten prædiker, rammer også ned i lærernes situation. Undervisningen forløber ofte på en ganske anden måde, end læreren har planlagt. Der sker uforudsigelige ting, når mennesker mødes – og deltagerne reaktioner i undervisningen kan være nogle andre end læreren havde forestillet sig, da der blev planlagt. Der kan opstå nye, spændende vinkler på stoffet, som kræver uddybninger og diskussioner, men man kan også som underviser opleve, at deltagerne forholder sig passivt eller aggressivt til undervisningen.

I beskrivelsen af sådanne situationer hører man blandt lærere ofte udtryk som “der var virkelig modstand”, “de var så sløve” eller “de blokerede fuldstændig”. Bag klasseværelsets lukkede dør har der udspillet sig situationer, hvor deltagerne mere eller mindre direkte har afvist lærerens intentioner med undervisningen. Med reducerede forklaringer om at kursisterne blokerer, eller at de er sløve, snyder læreren imidlertid sig selv for indsigt – samtidig med at kursisternes reaktioner undervurderes. Spørgsmålet er, hvad der ligger bag reaktionerne. Hvad er modstanden udtryk for?

Selvfølgelig kan reaktionerne ganske enkelt skyldes utilstrækkelig planlægning og en dårlig faglig og pædagogisk formidling. Der kan være et dårligt samspil mellem læreren og

nogle kursister – eller mellem nogle af kursisterne indbyrdes – som lægger sig som en tung dyne ned over lokalet. Men årsagerne til at kursisterne ikke for alvor tager fat i stoffet kan også handle om deres situation og forhold til at deltage i undervisning, deres forestillinger om god undervisning. Og det kan ikke mindst have at gøre med de krav, de voksne stilles overfor.

2.1 PERSONLIGE KVALIFIKATIONER, MOTIVATION OG MODSTAND

Personlige kvalifikationer efterspørges i stigende grad af virksomhederne. Det drejer sig om samarbejds- og kommunikationsevner, evnen til problemløsning, og der efterlyses ansvarlighed, selvstændighed, initiativ, kreativitet og fleksibilitet. Også fra Undervisningsministeriet understreger man, bl.a. i “National Kompetenceudvikling” (1997), behovet for de personlige kvalifikationer, som – skriver man – “hidtil er blevet betragtet som et sideprodukt af den almindelige undervisning”. Nu skal der i undervisningen arbejdes bevidst med denne *medlæring* ved, at de personlige kvalifikationer udvikles sideløbende med de faglige, og der lægges samtidig vægt på, at de voksne skal lære at lære.

Midlerne hertil er bl.a. et stærkere fokus på deltagerens læring – frem for lærerens undervisning – og et større ansvar hos deltagerne for deres egen læreproces. Med dette paradigmeskift, som nogle mener at voksenundervisningen befinder sig i, lægges der imidlertid ikke blot op til en stærkere betoning af deltagerens læring.

Psykologen Steen Larsen har i en tv-udsendelse om undervisning sagt, at “**Et menneske der lærer bliver et andet menneske**”¹⁾. Med dette understreger han, at undervisningen – når den er bedst – efter hans mening ændrer den lærende. Personen bliver en anden, fordi erkendelsen om verden bliver ny og radikalt anderledes fra tidligere.

En undervisning, der skal medvirke til personlig kvalificering, kræver deltagerens motivation, men personligheden er vores egen. Det betyder, at undervisningen ikke blot må bygge på deltagerens motivation, og dermed deres vilje til at lære nyt. Den må også tage højde for, at forsvars- og modstandspotentialer – i højere grad end tidligere – bringes ind i klasseværelset.

Der bydes op til en større mangfoldighed i de voksnes lære-

¹⁾ Tv-udsendelsen
“Pædagogiske
portrætter”,
DR, TV-åben,
februar 1999

processer – men dermed skabes der også et større rum for modstand, fordi den anderledes tilrettelæggelse af undervisningen bryder afgørende med nogle af de forventninger, de voksne kommer med. Det centrale kvalifikationskrav: at lære at lære, er ensbetydende med, at de voksne skal reflektere over deres egne læreprocesser. Refleksionerne, metalæringen og forventningerne om personligt engagement og forandring, er som sådan et tveægget sværd, der både trækker på deltageres motivations- og modstandspotentialer – og derfor kan de bidrage til såvel læring som modstand.

Når voksne yder *modstand*, kan deres reaktioner altså i lige så høj grad tolkes som et *forsvar*. De lægger mere eller mindre bevidst afstand til det, de deltager i – og vælger at bruge deres psykiske energi på at undgå at tage stilling eller involvere sig, frem for at bruge energien på at lære nyt. Og denne modstand må nødvendigvis forstærkes i disse år, hvor netop den personlige kvalificering er på den pædagogiske dagsorden.

Vejen til at forstå, acceptere og tackle dette modstandspotentiale går gennem forståelsen for de voksnes situation og deres ambivalente forhold til at lære.

2.2 DEN KULTURELLE FRISÆTTELSE OG VOKSEN LIVETS SÅRBARHED

Omstillingen fra industrisamfund til videnssamfund er gået hånd i hånd med opløsningen af de samfundsmæssige normer, traditioner og rammer. Det kulturelle opbrud har betydet en kulturel frisættelse på godt og ondt. På godt fordi vi har friheden til at vælge, som vi har lyst til, og på ondt fordi vi hele tiden er tvunget til at foretage valg i tilrettelæggelsen af vores tilværelse.

Det betyder også, at identitet ikke længere er noget, som eksisterer i samme selvfølgelig grad som tidligere. Uden den grundlæggende sikkerhed – og når de klare rammer og retningslinjer er opløst – eksisterer hele tiden muligheden for, at det vi gør, det kan gøres anderledes. Vi kan vælge. Anthony Giddens (1997) karakteriserer i den forbindelse identiteten som den reflekterende og personlige, fortløbende fortælling om det individuelle liv. Identitet er på den måde en fortsat søgeproces, hvor begivenheder i den ydre verden hele tiden indarbejdes i den enkeltes fortælling om sig selv.

Dette slår – naturligvis – også igennem i voksenundervisningen. Tidligere var det “at være voksen” ensbetydende med at være færdig(ud)dannet i enhver henseende. Men – med Fjord Jensens (1999) beskrivelse – så fungerer samfundet “ikke længere som et en-bølge samfund. Livet former sig ikke blot som ét projekt, som en uddannelse én gang for alle forbereder til. Det udgør en serie af bølger”.

I bogen “Livsbuen” peger Fjord Jensen (1993) på forskellige sporskifter, som finder sted i den voksnes livsløb og som indbefatter, at den voksnes projekter skifter karakter over tid. Det andet sporskifte, som også kaldes livsvendingen, udgør en revurdering af første sporskiftes resultater, nemlig løsrivelsen fra forældrene. I det andet sporskifte finder der en vurdering sted af de valg, man hidtil har truffet og baseret sit liv på. Det er en form for status, en refleksion over familie- og arbejdslivet, ens personlighed og de værdier, man har været orienteret mod. Og det er samtidig en søgen, som er præget af, at det enkelte menneske endnu kan nå at korrigere sit liv. Der udspiller sig her – i det nogle vil betegne “midtvejskrisen” – et eksistentielt drama, “når voksne mennesker indretter deres liv efter, ikke hvor mange år de har levet, men hvor mange år, de endnu har udsigt til at leve” (Fjord Jensen, 1999).

I dette andet sporskifte, i midtlivet, eksisterer for de fleste voksne fortsat kravet om at tage vare på børn – og måske også aldrende forældre – samtidig med, at overvejelserne omkring omsporing af livsforløbet eksisterer. Voksenlivet i denne fase er således præget af store skift og valg, og der er store krav til den voksnes forandrings- og udviklingskapacitet. Oven i dette kommer kravet om uddannelse, endog livslang uddannelse, som i denne sammenhæng kan blive en yderligere belastning og øge sårbarheden.

2.3 UDDANNELSE, KØN OG ALDER

Forskellige skole- og uddannelsesbaggrunde – og dermed også forskellige undervisnings- og uddannelseserfaringer – viser sig i differentierede holdninger og måder, hvorpå kursisterne griber deres læreprocesser an på. De har forskellige lærestile og søger (til en vis grad) også uddannelser, som de forventer netop vil imødekomme deres forventninger. Dette har betydning for, hvorledes kursisterne deltager i undervisningen, om de f.eks. er

²⁾ Voksendidaktik-
projektet, Roskilde
Universitetscenter.
Der refereres til pro-
jektets 3. rapport:
Annegrethe Ahrenkiel
m. fl.: "Voksenud-
dannelse og deltager-
motivation",
Roskilde
Universitetsforlag,
1999

tilbageholdende eller udfarende, men også køn og alder spiller ind på forholdet til uddannelse og undervisningen.

I et endnu ikke afsluttet forskningsprojekt om voksendidaktik har man arbejdet med at indkredse, hvad der for deltagerne i voksenundervisningen er væsentlige forhold af betydning for deres uddannelsesmotivation og læreprocesser. Der er tale om et pilotprojekt med resultater på et forholdsvis spinkelt grundlag, som skal tjene til strukturering af det videre arbejde².

Projektrapporten bygger på interviews med deltagere i voksenundervisning, og man har her primært fokuseret på tre forskellige typer af voksenuddannelser på henholdsvis AMU-centre, VUC-centre og på daghøjskoler. På trods af det spinkle interviewgrundlag – som i øvrigt kun i meget ringe omfang inddrager veluddannede og uddannelsesvante – peger deres pilotundersøgelse på nogle væsentlige elementer til at udbygge forståelsen af de voksnes modstand i undervisningen.



På tværs af skoleformer har man bl.a. set på interviewmaterialet ud fra to forskellige vinkler, nemlig køn og alder, og det fremgår klart, at der er nogle tydelige forskelle. De skriver, at der synes at være nogle køns-stereotyper, som både kønnene og uddannelserne er indstillet på og ofte hænger fast i og lever op til. De skelner mellem de *kvindeorienterede* uddannelser, nemlig VUC og daghøjskolerne, og de *mandsorienterede* uddannelser, som især er repræsenteret med AMU-uddannelserne.

De kvindeorienterede uddannelser er i en vis forstand indrettet på og lever op til en kvindestereotypi. Uddannelsesstederne frekventeres især af **kvinder, og der lægges vægt på, at læringsmiljøet er hyggeligt, socialt og trygt**. Beskrevet over en kam har uddannelserne et spinkelt eller slet intet erhvervs-perspektiv, og de midaldrende kvinder stiller ikke store krav til tilbuddenes udformning eller til det meningsfulde i de aktiviteter, de bliver tilbudt. De er positive over for uddannelse, tror på at de lærer noget, og at det er godt for dem.

På den ene side er der ingen tvivl om, at mange kvinder gennemfører forløb på VUC eller daghøjskolen, netop fordi der er et tæt og trygt læringsmiljø, hvor der arbejdes meget bevidst med, at kvinderne undgår nederlag. På den anden side kan kvinderne legitimere deres uddannelsesaktivitet over for familien og omverdenen med, at det er godt at komme ud blandt andre mennesker, lærer noget om sig selv osv. Men dermed kommer det samtidig til at “fungere som begrundelser, der lægger op til at præstationerne og det faglige indhold ikke er så betydningsfuldt og dermed gør det muligt at undgå præstationsangst”. (Ahrenkiel, 1999)

I de mandorienterede uddannelser, repræsenteret ved AMU-uddannelserne, er mændene (naturligvis) i overtal, og her er skolekulturen og holdningerne imødekommende over for – og præget af – de behov og stereotyper, der opfattes som mandlige. (Andersen, 1996).

AMU-centrene er rettet mod erhvervslivet og kvalificering af ufaglærte i forhold til arbejdsmarkedets aktuelle behov. Der foregår også andet på AMU-centrene, men det er i høj grad den direkte og målrettede kvalificering, kursisterne kommer efter. På den måde opfyldes nogle behov og forventninger hos den voksne generation af ufaglærte mænd. De bedømmer et kursus ud fra, om det kan bruges direkte og

sikre (den fortsatte) tilknytning til arbejdsmarkedet. Bare det at deltage i et kursus opleves af nogle som identitetstruende, fordi det jo netop fortæller – og endnu værre: i praksis kan vise – at der er noget, man(d) ikke kan. Udgangspunktet er det praktiske arbejde, og de mere personlighedsudviklende kursuselementer accepteres oftest af mændene, fordi det kan legitimeres med direkte henvisning til arbejdsmarkedets kvalifikationskrav.

Man kan umiddelbart sige, at beskrivelserne ikke overrasker. Mænd og kvinder oplever uddannelse forskelligt, og deres (eventuelle) modstand i undervisningen vil komme frem i divergerende sammenhænge og med forskellige udtryk. Hvad der måske kan undre mere er, at kønsstereotyper slår så markant igennem, og at uddannelserne hænger så fast i dem.

Forskerne rejser selv i pilotundersøgelsen spørgsmålene, om de kvindeorienterede uddannelser med det meget beskyttende miljø fungerer hæmmende for kvindernes udvikling og udbytte. Og på samme måde rejses spørgsmålet til de mandsorienterede uddannelser, om også de er for imødekommende over for deltagerens maskulinitet. Får deltagerne for meget medløb? Udfordres de for lidt?

Dette er den ene side af sagen. Den anden side drejer sig om, at ingen af de beskrevne uddannelser er rene mande- eller kvindeuddannelser. I de kvindeorienterede uddannelser er der en tendens til, at mændene brokker sig (for) meget, og at de er alt for lidt villige til at give det nye eller anderledes en chance, som de ikke umiddelbart kan se nytten af. Der er også antydning af, at de reagerer desorienteret og skal bruge meget energi på at finde nye reaktionsmåder.

Kvinderne i de mandsdominerede uddannelser er accepterende og forsøger at komme igennem ved at dukke sig. Der er i undersøgelsen antydninger af, at kvinderne reagerer med nervøsitet og tilbagetrækning, og at de savner trygheden i samværet. Deres overlevelsesstrategi bliver i denne sammenhæng “den stille pige”.

Meget tyder på, at disse mønstre og reaktionsmåder har en tæt sammenhæng med den voksnes alder – eller hvor på livsbuen, den voksne befinder sig. Den gruppe, som hidtil er beskrevet, er, hvad man kan kalde for “de voksne voksne”. Der skal – og kan – ikke sættes alder på, men det er karakteristisk

for den voksne voksen, at uddannelsesdeltagelsen er knyttet sammen med kønnet.

Ahrenkiel m.fl. (1999) skriver, at det her er iøjnefaldende, at den mandlige forsørger-identitet og den kvindelige husmor-identitet danner en fast forankring i de voksne voksnes tilværelse, men at denne komplementaritet er under afvikling. Den kulturelle frisættelse har slået igennem og medført ændrede holdninger, bl.a. til uddannelse og arbejde. Det ses først og fremmest – men *ikke* kun – hos de unge voksne, hvor man ikke møder de samme entydige mønstre som hos den lidt ældre generation.

De unge voksne vil gerne deltage i uddannelse, og de vil også gerne have et arbejde, men det skal være sjovt og engagerende her-og-nu. De forventer ikke at blive “fyldt på” med det stof, som læreren synes er vigtigt, men tager selv stilling til, hvad de vil lære. De vælger til og fra ud fra deres behov, og de har svært ved at acceptere at beskæftige sig med noget, der ikke interesserer dem. Eller sagt anderledes og positivt, så har de en stærkere bevidsthed om, hvad de selv vil – og en åbenhed overfor at andre kan vælge anderledes. Det stiller krav til fællesskabet og udfordrer begreber som solidaritet og demokrati. (Simonsen, 1998)

I forbindelse med en evaluering, som vi har foretaget, af et udviklingsprojekt på en teknisk skole, trådte forskellene mellem de unge voksnes og de voksne voksnes opfattelse af undervisningen tydeligt frem. Formålet med projektet var at udvikle voksenuddannelsesmiljøet på en kortere videregående uddannelse.

De studerende på uddannelsen var fra omkring 20 - 45 år, og i forbindelse med evalueringen blev der gjort et forsøg på at afdække deres forventninger til et godt læringsmiljø. De blev præsenteret for en række udsagn og bedt om at sætte et kryds ved de tre faktorer, som de opfattede som de vigtigste for et godt læringsmiljø.

Det viste sig, at de studerende som samlet gruppe mente, at det vigtigste var, at læreren var en engageret formidler, at samarbejdet mellem de studerende var godt, og at de studerendes erfaringer blev inddraget i undervisningen. Hvad der var interessant i denne sammenhæng, var imidlertid de yngre og ældre studerendes svar i forhold til hinanden. Det var her kimen lå til forståelse af uenighederne lærere og studerende imellem – og især mellem de studerende indbyrdes – om undervisningens tilrettelæggelse.

Der var i alt 35 studerende, hvoraf 13 var 25 år og derunder. Det er selvfølgelig et meget spinkelt talmateriale at generalisere på, men for skolen i den aktuelle undersøgelse var tendensen klar. Det viste sig nemlig, at alle de 13 unge voksne havde sat kryds ved, at de syntes, det var vigtigt, at deres erfaringer blev inddraget i undervisningen. Ingen over 25 havde sat kryds her.

De *ældre* studerende prioriterede, at 1) læreren er en engageret formidler, 2) det faglige niveau er højt og 3) der er et godt samarbejde mellem de studerende. De *ynge* studerendes prioritering var, at 1) de studerendes erfaringer inddrages i undervisningen, 2) der er et godt samarbejde mellem de studerende og 3) læreren er en engageret formidler. Væsentligt længere nede på listen kom her udsagnet – og dermed prioriteringen – om, at det faglige niveau er højt.

Som en tendens understøtter dette, at der hos de unge voksne lægges vægt på nogle andre forhold i undervisningen. **De voksne voksne lagde vægt på den faglige formidling og fagligheden generelt, mens de unge voksne lagde mere vægt på det selvstændige – og selvdefinerede – arbejde.** Det var også tydeligt, at de unge voksne i højere grad trivedes med projektarbejdet og de mere åbne læreprocesser.

Selvfølgelig agerer alle de unge voksne ikke ens, og betydningen af socialt tilhørsforhold og køn er ikke udvisket. Men på tværs af disse forhold er tendensen, at de unge voksne stiller andre krav og har andre forventninger til undervisningen, end man tidligere har set. Det betyder også, at der i de kommende års voksenundervisning i stigende grad vil vise sig anderledes mønstre og prioriteringer. Og med dette vil nye former for ambivalenser over for uddannelse og undervisning tone frem og aftegne sig som nye former for modstand.

2.4 DE VOKSNES AMBIVALENS I UNDERVISNINGEN

I det foregående er beskrevet nogle af de forhold, som er afgørende for den voksnes møde med undervisningen. Hvordan modstanden kommer til udtryk vil imidlertid være forskellig fra person til person. Men helt centralt er det, at den voksne har et modsætningsfyldt – eller ambivalent – forhold til undervisningen, og at det er i dette rum af paradokser, at undervisningen skal folde sig ud.

På et uddannelsesforløb kan nogle af paradokserne

- her beskrevet på kort formel – f.eks. vise sig ved, at

- nogle af deltagerne har lidt nederlag i uddannelses-systemet, og har dermed dårlige erfaringer med nogle undervisningsformer – samtidig med at det er denne form for undervisning, som de betragter som den ”rigtige”,
- man er utilfreds med sin nuværende situation, samtidig med at man føler sig “sendt” på kursus,
- man helt eller delvis føler undervisningen som en trussel mod ens egen selvopfattelse samtidig med, man gerne vil erhverve sig ny viden og nye handlemuligheder,
- man er bange for at tabe ansigt, samtidig med at man gerne vil have styrket sin selv værdsfølelse og lære nyt.



Den voksnes møde med uddannelsessystemet er på godt og ondt præget af, at det netop er *voksne*, som gennem et livsforløb har udviklet en relativt stabil og sammenhængende selvopfattelse. Der er tale om et kvalitativt andet sammenhængende billede end det, den unge har af sig selv. Den voksne har gjort en lang række erfaringer i sit liv, som den unge ikke har nået endnu. Der er skabt netværk, etableret familie og den voksne har almindeligvis også fået nogle arbejds- og måske også uddannelseserfaringer. Deltagelsen i undervisning og uddannelse er som oftest et bevidst valg – om end det også i nogle tilfælde kan være mere eller mindre tvunget af omstændighederne. Det kan være en nødvendighed – for at få eller bevare et job – eller der kan være motiver om at udvikle sig eller opnå status. Pointen er her, at valget er bevidst. Den voksne vil opnå noget med deltagelsen, der har betydning for hans eller hendes livssammenhæng.

Voksne har altså et andet og mere funktionelt forhold til læring og uddannelse end de unge. Den voksne vil lære noget, der kan bruges, og derfor stilles der også krav om – enten direkte eller indirekte – at vide, hvad der skal ske, hvornår det skal ske og hvorfor. Tiden skal bruges fornuftigt, og der skal planlægges i forhold til familie, venner, arbejde og andre forpligtelser. Og så skal det føre til resultater. Men resultaterne, den nye indsigt og viden, kan godt være vanskelig at integrere, hvis den kolliderer med tidligere etablerede forståelser og opfattelser. Derfor kan de voksne være både sårbare og afvisende over for at skulle problematisere eller revidere deres tidligere opfattelser. De vil gerne lære noget, men det er et psykisk belastende og hårdt arbejde at ændre opfattelser og erkende, at der skal handles anderledes – både fordi det er en kritik af den måde, man har handlet på tidligere, og fordi det stiller krav om ændringer.

De voksne deltager i undervisningen som individer. De har hver især deres egne holdninger og erfaringer, og de forventer i høj grad også at blive betragtet som enkeltindivider – og ikke som en klasse. I hvert fald ikke af læreren. Derfor kan det også af de voksne opleves både ydmygende og frustrerende at skulle deltage i skolens liv på de samme præmisser som de unge – og med de unge. Det kan være lokalerne, der er dominerede af de unges plakater, eller kantinen der er fyldt med hujende unge –

eller det kan være låste døre til værksteder, man gerne vil arbejde i. Alt sammen noget som kan opleves som signaler om, at man ikke hører til og befinder sig i en struktur, man ikke har indflydelse på.

Dette kolliderer også med de voksnes ønsker om at være medbestemmende og ansvarlige. De både kan og vil tage et ansvar. Det har i nogle år i den pædagogiske debat været formuleret slagordsagtigt, at deltagerne skal tage *ansvar for egen læring*. Men de voksne tager ansvar i den forstand, at de forholder sig ansvarligt i forhold til dem selv, deres familie og netværk. De vil gerne lære noget, men problemet kan være, at de netop har et instrumentelt forhold til det at lære, og at deres skoleopfattelse hviler på en forestilling om, at læreren er den, som skal lære dem noget. **Problemet er derfor snarere, at de voksne har lært at være uansvarliggjorte i en undervisningsammenhæng.**

De voksnes funktionelle forhold til læring skaber imidlertid sammen med deres identitetsopfattelse ambivalenser over for undervisningen. Det viser sig ved, at man gerne vil lære noget, men på den anden side ønsker man heller ikke at blive så meget klogere, at man skal ændre sin selvopfattelse eller sin dagligdag for meget (Wahlgren, 1998).

Samtidig er udfordringen, forstyrrelsen af den kendte orden, netop forudsætningen for at lære noget radikalt nyt – eller om man vil, at man gennem læreprocessen bliver et andet menneske. Dette er i sidste instans nødvendigt, og det er her vanskelighederne kan opstå, fordi det dermed også bliver en udfordring af den lærendes identitet. Peter Jarvis kalder dette for læringens store paradoks. Han skriver: “Interpersonel harmoni bliver betragtet som ekstremt ønskværdigt, og læring bliver tilsvarende betragtet som et efterstræbelsesværdigt mål. Men for at opnå de bedste betingelser for læring må den ideale harmonitilstand forstyrres, og disharmoni må opstå mellem den lærende og den lærendes omverden” (Jarvis, 1992).

I forhold til den personlige læreproces betyder det, at den voksne kursist skal nedbryde etablerede kategorier for at skabe nye kategorier. Eller sagt på en anden måde: man bliver nødt til at ommøblere sit hus for at få plads til nyt inventar. Dette udtrykker den dobbelthed, der ligger i voksenpædagogikken, som progressions- og regressionsinteresser hos den voksne, hvor

modsatrettede og dog forbundne tendenser er virksomme på samme tid. **Progressionsinteresserne er rettet mod ønsket om oplevelser af forandring og fremskridt** – en orientering mod nye situationer, ny viden og nye færdigheder. **Regressionsinteresserne er psykisk tilbagerettede – en orientering mod det kendte, trygheden og sikkerheden.** Orienteringen mod det nye, progressionsinteressen, følger et *risikoprincip*, hvor den voksne kaster sig ud i det ukendte ud fra devisen “det ville være tosset, hvis jeg ikke forsøgte”. Risikoen består i, at projektet kan mislykkes, at den voksne f.eks. føler sig blottet eller dum og trækker sig tilbage. Samtidig lurer, som en drivkraft, angsten for at gå i stå. Regressionsinteressen følger et *sikkerhedsprincip*. Den psykiske energi er rettet mod gentagelsen i kendte tilstande. “Hvad man har, det har man” er således et udtryk for regressionsinteressen, som kan bremses, når nærheden bliver til en angst for omklamring og afmagt. Den voksne kan da reagere med distance for ikke at lade sig rive med af situationen.

Såvel progressions- som regressionsinteressen er forbundet med en angst, som i “begge tilfælde er en angst for at falde tilbage i en oprindelig afhængighed enten gennem stilstand eller ved at mislykkes – og således afmægtigt være udleveret til andre og ikke kunne undvære deres evner og overmagt” (Ziehe & Stubenrauch, 1983).

Både progressions- og regressionsinteresser er til stede i voksenundervisningen og må tilgodeses fuldt ud. Læringsparadokserne stiller krav til voksenunderviseren og undervisningen om både at respektere den voksne kursist som en ansvarlig person med ansvar for sit eget liv, egen autonomi og integritet, og at kursisternes handlemuligheder og ressourcer synliggøres. Yderligere må modstanden mod forandringer respekteres samtidig med at undervisningen giver udfordringer som gør, at kursisterne ikke kan undlade at komme i bevægelse. Derfor er det vigtigt at underviseren tydeliggør disse paradokser, således at kursisterne bliver i stand til at handle i relation til dem.

2.5 MODSTANDE I UNDERVISNINGEN

Modstandsformerne kan have mange forskellige udtryk. Lige fra den form hvor en kursist nægter at deltage aktivt i resten af dagens undervisning, hvis hun ikke får lærerens opmærksomhed i starten af undervisningen, til den mere radikale form

hvor kursisterne forlader undervisningen og søger et andet sted hen, hvor de mener at undervisningen er bedre og mere seriøs. Andre former for modstand kan være at stille spørgsmål til, om nu undervisningen og læreren er kvalificeret nok, eller ved direkte at obstruere undervisningen, kritisere lærerens person, eller ved ubegrundet at kritiserer lærere eller andre kursister for f.eks. at være racistiske eller fremsætte påstande om, at nogle kursister får en anden og bedre behandling af læreren. Kursisterne kan ligeledes yde modstand, når de i deres læreproces bliver bevidste om, at de færdigheder, viden og handlinger, de tidligere har mestret, ikke er tilstrækkelige i forhold til nye krav. Hermed **kan undervisningen blive en trussel mod kursistens selvopfattelse og identitet og bevirke forskellige modstandsformer**. Der kan være tale om modstand mod forandringer generelt, som eksempelvis kan tackles gennem parallellæring, hvor det lærte eksisterer i undervisningen men forbliver disintegreret i personens øvrige handlinger.



Endelig skal tavsheden og et lavt engagement nævnes som en reaktion på undervisningen. Peter Berliner (1993) kalder dette for den passive aggression, som er kendetegnet ved den manglende dynamik og passivitet. Den viser sig typisk ved forskudte kommentarer til undervisningen og forløbet – som f.eks. når læreren midt i et oplæg bliver spurgt om, hvorfor der ikke er huller i de omdelte papirer. Den reelle kritik fremsættes ikke i situationen, men transformeres til en irritation som i dette tilfælde, hvor der mangler huller i papirerne. Og først langt senere kan den egentlige kritik eller frustration måske dukke op til overfladen. Ofte vil deltagerne reagere med uklare og neddæmpede attituder, og passiviteten sikrer dem imod overskridelser og nyformuleringer. Passiviteten gør deltageren til en aktiv ikke-deltager.

2.6 LÆREREN OG MODSTANDEN

Spørgsmålet der står tilbage er naturligvis: Hvad stiller læreren op med modstanden – eller forsvaret mod at lære nyt? Problemet er både, at der ikke er tale om én modstand – men mange forskellige typer af reaktioner – og at reaktionerne kommer frem som et resultat af samspejlet mellem lærer og deltager, undervisningens tilrettelæggelse og indhold. Der er ingen tvivl om, at modstanden kan minimeres – eller kommes i møde – hvis læreren spiller åbent ud og diskuterer med deltagerne, spørger hvad det er der sker og selv forsøger at analysere sig frem til, hvad der er på spil. Hvad er det for nogle dobbeltheder eller ambivalenser, som reaktionerne afspejler? Modstanden må accepteres som et signal om, at der er noget galt et eller andet sted i undervisningen, i rummet, i relationen mellem deltagerne – noget som kan betragtes som en didaktisk udfordring til voksenunderviseren. Den handler bl.a. om at skabe et trygt læringsmiljø, som samtidig rummer udfordringer, forstyrrelser og provokationer, der bringer deltagerne videre.

Der er ingen tvivl om, at det både er en faglig og personlig udfordring at arbejde med modstanden. Den kræver sit af læreren – måske det allervigtigste for lærerarbejdet: at læreren tør se deltagerne i øjnene, og at læreren bogstavelig talt har styrke til at stå på egne ben. Bo Jacobsen skriver bl.a. i sin bog “Voksenundervisning og livserfaring” (1998) om lærerens etik og personlige væremåde: “Afgørende er, at den måde en lærer “bor”

og “føler sig hjemme” i sin krop... må skønnes at have betydelige virkninger i klasselokalet.” Hans pointe er, at deltagerne kan mærke, om de står over for et menneske, der “har slået rod”, om det er et menneske med en identitet og kerne, man kan forholde sig til. Ægtheden og helstøbtheden er af den største betydning.

Det er store krav, og det kan være vanskelige processer at tackle. Ikke desto mindre er kravene i dag, at voksenunderviserne skal være både fagligt, pædagogisk og personligt kompetente. De skal kunne begrunde deres undervisning, både i forhold til kolleger og deltagere, forholde sig kritisk til deres egen undervisning og kunne argumentere for deres valg. Det kræver en kritisk stillingtagen til sin egen praksis, at man kan se og er opmærksom på, hvad man gør – og hvorfor. Derfor er det vigtigt, at lærere i fællesskab diskuterer, vurderer og udvikler deres undervisning gennem refleksion. Det kan være gennem samtaler, kollegasupervision, logbogsskriverier – men grundlæggende handler det om i fællesskab at blive opmærksom på egen praksis.

2.7 LÆRERENS EGEN MODSTAND

Lærere er også en slags mennesker – kunne man fristes til at sige. Det betyder, at de også reagerer med modstand over for at lære nyt. I forbindelse med lærerkvalificeringsforløb har vi oplevet, at lærerne er kommet med udsagn om kvalificering, som netop kan betragtes som læringsparadokser. De afspejler nogle af de ambivalenser, som lærere har, f.eks. over for kollegasupervision. Det kan f.eks. være et udsagn som: “Jeg synes, det er en smadder god idé, men lige i øjeblikket er det ikke så godt, for jeg er lige startet med en ny klasse, og de har brug for tryghed. Så det er ikke så godt, at der sidder nogle i klassen”.

Fra de efteruddannelsesforløb for lærere, som vi har gennemført, er det vores erfaring, at lærerne generelt mener, at vekseluddannelsesprincippet er godt og givtigt for deres kursister, men lærerne vælger selv dette princip fra, når de deltager i kursus. På samme måde er de generelt enige om, at ansvar for egen læring er nødvendigt og et godt princip, men de tør ikke selv tage fat og tage ansvar for egen læring, f.eks. gennem selvstyrede forløb med logbog og kollegasamtaler. Ofte udtrykker de et stort behov for kvalificering, men de har svært ved præcist

at formulere, hvad den skal indeholde, og hvordan den skal foregå. De taler om nødvendigheden af fordybelse, hvis bare de kunne få tid og rum til det. Når muligheden så er der, gribes den ikke. Eller når lærerne mener, at deres kursister har stort udbytte af at anvende metoder, der kan fastholde deres læreproces og skabe metarefleksion f.eks. gennem anvendelse af logbog, så forekommer det samtidig fjernt for dem selv at gøre notater i logbogsformen.

Læring handler om at blive forstyrret i etablerede forståelser. Modstanden afspejler en sårbarhed og ambivalens overfor at lære nyt, men den er også en forstyrrelse, man må tage ved lære af.

Litteratur

Annegrethe Ahrenkiel m.fl.(1999) : Voksenuddannelse og deltagermotivation, Roskilde Universitetscenter

Vibeke Andersen (1996): Almenkvalificering og skolekulturer, Roskilde Universitetscenter,

Peter Berliner (1993): Modstand i undervisningen, Danmarks Forvaltningshøjskoles Forlag,

Anthony Giddens (1997): Modernitet og selvidentitet, Reitzel, København

Knud Illeris (1995): Læring, udvikling og kvalificering, Roskilde Universitetscenter,

Bo Jacobsen (1998): Voksenundervisning og livserfaring, Christian Ejlers Forlag

Peter Jarvis (1992): Paradoxes of Learning, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Johan Fjord Jensen (1993): Livsbuen – voksenpsykologi og livsaldre, Gyldendal

Johan Fjord Jensen (1998): Livsvendingen, i:
Hans Cornelius (red): Voksenunderviserens veje og udfordringer,
Undervisningsministeriet

Birgitte Simonsen (1998): De nye unge – de nye voksne, i:
Kim Pedersen og Karin Svejgaard (red): På sporet af læring
– konferencerapport, Undervisningsministeriet,

Bjarne Wahlgren (1998): Modstand mod læring, i:
Hans Cornelius (red): Voksenpædagogisk opslagsbog

Thomas Ziehe & Herbert Stubenrauch (1983): Ny ungdom
og usædvanlige læreprocesser, Politisk Revy

3. (Nogle) voksnes lærings- og undervisningsbegreber

Af Leif Hansen, RUC

3.1 BAGGRUNDSMUSIK

Alle taler om det, og stadig flere gør noget ved det: voksenundervisning og livslang læring er blevet centrale begreber, både i de politiske og administrative cirkler, i de faglige organisationers arbejde, i uddannelsesinstitutionernes udviklingsstrategier osv. Ressourceforbruget i voksenundervisningen stiger, og deltagertallet øges år for år.

I en stadig mere globaliseret økonomi og med en hastig teknologisk udvikling er voksendannelsesspørgsmålet også for alvor kommet på dagsordenen i industri og erhvervsliv: nu er uddannelse og læring blevet midler til at opnå den produktivitet og konkurrencekraft, som er en forudsætning for overlevelse i den globale jungles nådesløshed. I vores del af verden, de skandinaviske velfærdslande, stiller situationen sig på en ganske bestemt måde: vi har vænnet os til en høj og relativt ligeligt fordelt velstand, men også til, at den kunne opretholdes på grundlag af selv et forholdsvis beskedent uddannelsesniveau i arbejdsstyrken som helhed. I Danmark er det f.eks. ca. en trediedel af arbejdsstyrken, som har forladt det almene uddannelsessystem efter folkeskolen – og af disse har langt de fleste heller ingen kompetencegivende erhvervsuddannelse.

Det ser ud til, at det i stigende grad accepteres over alt, at vi kun kan bevare dette velfærdssamfund, hvis vi tænker og arbejder "snildt" på alle niveauer: vi kan og vil ikke konkurrere med de nye industrinationer i f.eks. Fjernøsten på lønniveauet – derfor må vi gøre noget andet. Hvad er så det? Jo, hvis vi sørger for, at der i alle vore arbejdsprocesser – såvel materielle som immaterielle – er en i forhold til konkurrenterne ekstra høj grad af værditilvækst fra A-Z, fra råvare til færdigprodukt, eller fra idé til handling, så kan vi bevare og udbygge vores relative rigdom.

I de materielle arbejdsprocesser, f.eks. i industrien, drejer

det sig om hvad der sker i forarbejdningsprocessen: bliver der nedlagt et stort vidensindhold i produktet, er der et spændende design, har produktet kvalitet, fremstilles der med høj produktivitet osv.? I de immaterielle processer, f.eks. i undervisningssektoren, drejer det sig også om høj kvalitet: foretages aktiviteterne på grundlag af ordentlige behovsanalyser, kan alle komme til orde med deres personlige forudsætninger i processen, er der mulighed for at omsætte det lærte i den praktiske virkelighed, er der vilje til at lære af fejltagelser osv.?

Kort sagt: hvis vi vil bevare vores velfærdsoverskud må vi gøre noget ved vores uddannelsesunderskud. Og forøvrigt: i en stadig mere kompleks og opsplittet verden truer også underskud på demokrati- og orienteringsfronten; hvor vil vi hen med vores liv og samfund, med hvilken hastighed, og med hvilke (menneskelige, kulturelle og økologiske) omkostninger? Ganske kolossale udfordringer – intet under, at voksenuddannelse og folkeoplysning spiller en central rolle i de samfundsmæssige debatter her ved indgangen til det 3. årtusinde.



3.2 HVAD SKAL VI LÆRE?

For di forandringer i alle aspekter af vores liv sker så hastigt og er så dybtgående som de er, er det vigtigere end nogen sinde at vores uddannelsessystem, også for de voksne, medvirker til at skabe så brede kompetencer som muligt hos deltagerne. **Det er ikke længere nok, at man lærer én ting én gang for alle; nu skal man lære mange ting hele tiden;** uddannelse kan ikke længere forstås som noget, der hører til i en livsfase, men må være en integreret del af alles livsform. Man kan sige, at tidligere var uddannelse en mulighed for få medlemmer af samfundet i en afgrænset del af deres liv; i det postindustrielle videnssamfund er uddannelse en nødvendighed for alle medlemmer af samfundet hele deres liv.

I forhold til arbejdslivet er det nødvendigt, at flere lærer mere bredere end tidligere. På grund af det stigende konkurrencepres og dermed behovet for, at vi arbejder snildere som omtalt, er det ikke længere nok at de erhvervsorienterede uddannelser kun fokuserer på at bibringe deltagerne teknisk-faglige kvalifikationer. Naturligvis er det stadig nødvendigt, at vi som arbejdskraft har de bedst tænkelige kvalifikationer med hensyn til paratviden, værktøjs- og materialekendskab, og andet i forhold til det specifikke faglige job vi skal varetage. Men på grund af de ændringer i arbejdsprocesser og virksomheders indre organisation, som følger med indførelsen af mere snilde produktionsmetoder, må vi også tilegne os andre slags kvalifikationer: ligesom økonomien og virksomhederne konstant overskrider nationalstatens grænser skal vi overskride tidligere arbejdsdelinger, faglige og organisatoriske grænser. Vi skal varetage bredere jobfunktioner, vi skal både kunne kommunikere, organisere og arbejde metodisk (analysere og planlægge systematisk, f.eks.). Sådanne evner kunne man kalde almene kvalifikationer. Ikke nok med det: hierarkierne i virksomhederne brydes ned, vi skal alle arbejde mere selvstændigt og på eget initiativ; vi skal kunne samarbejde, udvise personligt ansvar, være fleksible og kvalitetsbevidste m.v. Disse nye kompetencer kunne man kalde personlige kvalifikationer – for den traditionelle industrikulturs medarbejder en ganske betragtelig personlig grænseoverskridelse, som i udfordringskraft kan stå mål med den globale økonomis grænsesprængning.

Så meget om kvalifikationskravene i det aktuelle og fremti-

dige arbejdsliv; men som hele mennesker er vi jo ikke bare økonomiske størrelser, bærere af arbejdskraft. Vi er også borgere i samfundet, politiske størrelser, hvis forpligtelser og retigheder i et demokratisk samfund strækker sig længere og går dybere end til blot at være maksimalt højproduktive i indtjningssektoren. Vi har også ret og pligt til at forbedre vores indsigt og skærpe vores udsyn, så vi på det bedst tænkelige saglige grundlag har evnen og viljen til at være medbestemmende om de fælles anliggenders – dvs. samfundets – mål, mening og indretning. Det er ikke nok, at jurister, økonomer og andre eksperter sætter (udsalgs)pris på demokratiet. Som almene borgere skal vi allesammen kunne og ville værne om vore grundlæggende værdier – i det mindste indtil vi i fællesskab evt. beslutter noget andet.

Herudover er vi jo også mennesker slet og ret, eksistentielle størrelser, alene med tilværelsens gåde og sammen med familie, kæresten, venner og vort sultne nabobarn under ækvators samme sol. Vi skal vel også i løbet af den livslange læretid have tid til at stille os selv et par grundlæggende spørgsmål. For eksempel dette: hvad nytter det, at vi erobrer den halve verden, hvis vi mister vores sjæl? Og dette: er det sandsynligt, at erobringen af også den anden halvdel vil give os sjælen tilbage? Hvem ved – i øjeblikket vist ingen. På den anden side: hvorfor skulle voksenundervisningen lære os en masse svar om få forhold i en rasende fart hele livet, hvis ingen længere er i stand til at stille ét eneste væsentligt spørgsmål? Det er da et godt spørgsmål, hvis jeg selv må stille det – sådan op.

3.3 HVORDAN KAN OG VIL VI GERNE LÆRE ALT DETTE?

Det er naturligt, at der med dette voldsomt forøgede fokus på voksenuddannelsernes samfundsmæssige rolle også kastes lys på centrale voksenpædagogiske eller i snævrere forstand: – didaktiske problemstillinger. Hvad er de voksnes læringsstrategier, dvs. hvorfor og hvordan vil de gerne lære? Hvad forstår de ved god læring og undervisning, hvilke undervisningsformer foretrækker de, og hvad skal uddannelsen bruges til i deres livsperspektiv?

For voksne deltagere, især måske for dem, som er vant til at arbejde fysisk, er det ikke umiddelbart nemt at skulle deltage i formel undervisning: på en uddannelsesinstitution, i et under-

visningslokale, på en hård stol og styret af en blød lærer med et teoretisk stof. Dagene kan blive ulideligt lange, men alligevel tyder meget på, at det er netop denne traditionelle form for "skoleundervisning", som de kortest uddannede voksne foretrækker, når de endelig er blevet deltagere i uddannelse igen (eller "elever" skulle man måske sige, hvis man ser det ud fra deres egen selvforståelse).

Måske gælder dette først og fremmest kvinderne. Af en evaluering af den et-årige voksenerhvervsuddannelse til køkkenassistent (Christiansen, 1995) fremgår det tydeligt, at den traditionelle lærerstyrede undervisning er langt den mest foretrukne. Projektarbejdet over længere tid med læreren som vejleder er den mindst populære af de anvendte undervisningsformer. Deltagerne foretrækker ganske vist, at undervisningen veksler mellem forskellige arbejdsformer, men alligevel er der en overvejende tilslutning til traditionel undervisning som form. Én siger: "Projekter, det skal jeg nok komme til at li'. Men man er vant til at blive dikteret, og det vil man gerne". En anden: "Jeg kan bedre li', når vi får undervisningen lige ind i hovedet". En tredje: "Jeg var en lallerøv, da jeg gik i skole. Nu vil jeg gerne lære med direkte undervisning", og endelig en fjerde: "Jeg kan bedst lide at modtage undervisning, få den og gengive den" (s. 111-113).

Meget tyder på, at der for de kortest uddannede voksne er to ting (som måske er indbyrdes sammenhængende), som er karakteristiske for deres forhold til uddannelse: a) at uddannelsesmotivationen er snævert forbundet med arbejdsverdenen (at fastholde eller (gen)anskaffe sig et job er den væsentligste drivkraft både i forhold til at melde sig til uddannelse og i forhold til hvilke fag der er mest interesse for, når man er kommet i uddannelse), og b) at uddannelse skal bestå af undervisningsformer, som bekræfter den kortuddannedes tilvante rolle på arbejdspladsen som passivt reagerende på andres udspil, i dette tilfælde som passiv modtager af lærerens formidling af abstrakt viden – og som den, der uden egensindig refleksion udfører andres instrukser.

Om daghøjskolekursister hedder det i en undersøgelse (Ahrenkiel m.fl., 1998), at "uanset deres mere eller mindre problematiske situation i forhold til arbejdsmarkedet er deres orientering mod arbejdslivet dominerende for at de valgte edb-

kurset og for den måde de forholder sig til kurset på” (s. 35). Om VUC-kursister hedder det i samme undersøgelse, at for de midaldrende kvinder har “VUC en kompensatorisk funktion i forhold til den skolegang de ikke fik nok af som unge”. Det er i sig selv en pointe at komme i skole igen. De vil “gerne undervises, lære nogle fag, læse lektier, løse opgaver og få deres læring dokumenteret ved at tage eksaminer – deres tilgang til VUC er præget af taknemmelighed, videbegærlighed og social integration...” (s. 53).

Voksne kursister omtales af og til som normkonforme og autoritetstro. Det henføres til, at deres referenceramme i forbindelse med uddannelse er en folkeskole, som blev drevet på grundlag af autoritære principper, og som de ikke havde succés i. De søger så som voksne på f.eks. VUC, fordi de nu føler sig parate til en “second chance”. Allerede af denne grund er der indimellem en tendens til, at genopførelsen af stykket om deres skolegang skal have nøjagtig de samme rollefordelinger som da det blev spillet første gang; de skal jo nu indhente det, som de af forskellige grunde ikke fik ved førsteopførelsen, men som andre havde succés med. Nu er de parate til at gennemgå den samme prøvelse. Som én siger: “Engang imellem kunne det være rart at få lidt mere af det gamle terperi i stedet for gruppearbejde” (Scavenius 1995, s. 50).

Det ser ud til, at en del kortuddannede voksne deltagere tolker deres begrænsede succés med skoleuddannelse i første runde som et frivilligt, individuelt fravalg – eller som et aktivt tilvalg af ufaglært lønarbejde. Indtægten gjorde det muligt i en tidlig alder at opnå uafhængighed af forældre, få egen bolig, blive respekteret som voksen osv. De problematiske skoleerfaringer giver således ikke anledning til en principiel kritik af folkeskolen eller uddannelsessystemet, af dets middelklasseorientering, sorteringsfunktion osv. De ufaglærte kvinder ser snarere deres kortvarige skolegang som udtryk for en manglende personlig udholdenhed, “skoletræthed” eller utilpassethed i forhold til de fremherskende normer (Christiansen, 1995, s. 113). På den måde ligger et traditionelt læringsbegreb lige for: Eleven: “Nu er vi (endelig) modne nok til at terpe – terp venligst, frk. Jensen”. Over for dette står et moderne voksenpædagogisk begreb om erfaringspædagogik: Voksenunderviseren: “I er jo så modne, at det ville være tåbeligt ikke at inddrage jeres

mangfoldige livs- og arbejds erfaringer i læreprocessen – tænk venligst selv, Vita og Vera”. Der opstår således nemt i voksenundervisningen et sammenstød mellem deltageres forventninger og underviserens professionelt baserede, moderne undervisningsprincipper. Det er der ikke noget mærkværdigt i – hvis vi antager, at det er rigtigt, hvad jeg hævdede for lidt siden, at de kortuddannede kvinder i vidt omfang deltager fordi de gerne vil kompensere for noget, de ikke nåede for 25-30 år siden. Men hvordan kan man indhente noget, som for længst er overhalet? Der er tale om en usamtidighed: mellem på den ene side kvindernes subjektive lærings- og undervisningsbegreb, som er produceret i verden af i går (på basis af deres skole-, arbejds- og kønsrolle erfaringer i det traditionelt organiserede industrisamfund); på den anden side den indre (pædagogiske, didaktiske, teoretiske) udvikling i det postindustrielle videnssamfund af i morgen med kravene om ansvar for egen læring, selvstændig refleksion, initiativ osv. **Kort sagt: gennem generationer har den traditionelle industriarbejder skullet lære sig at gøre, som der blev sagt; nu skal hun “over night” lære sig det modsatte: at sige, hvad der skal gøres.** Og voksenuddannelserne skal være motor for denne revolution fra oven; begribeligvis må det give gnidninger. Det er der ikke noget ondt i – blot er det et spændende spørgsmål, hvem der skal være hammer, og hvem der skal være negl? Hvordan kan en uddannelsesrevolution fra oven udvikle selvstændighed hos deltagerne gennem læreprocesser, som er dem fremmede, iblandt ligefrem påtvungne? Et muligt svar kunne være: ved at gøre hele denne problemstilling til en del af læreindholdet, altså at dele den samfundsmæssige-pædagogiske udfordring med deltagerne selv. Læreprocessen bør således ikke blot omfatte undervisningens *hvad*, men også dens *hvordan* og *hvorfor*.

Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at hele denne problemstilling er ganske kompleks, bestående af en myriade af modstridende følelser og holdninger hos de voksne kursister selv – og sikkert også hos lærerne (er jeg formidlende fagmenneske – eller dialogisk folkeoplyser, eller eksistentiel sparringspartner, eller det hele på én gang? Hvad forventer de af mig – hvad forventer jeg af dem?). Under alle omstændigheder sætter deltagerne efter alt at dømme stor pris på undervisernes moderne demokratiske personlige profil – men måske, som nævnt,

knap så stor pris på de moderne undervisningsformer, som kræver stor selvstændig aktivitet og ansvar af dem...! I den forstand spejler de udmærket netop det samfundsmæssige opbrud og den kulturelle transformation, som jo er den egentlige baggrund for deres rolle som voksne uddannelsesdeltagere. Som kortuddannede i uddannelse er de globaliseringsteatrets amatørskuespillere – men var de ikke i uddannelse, ville de hurtigt reduceres til turbo-Historiens tableau af massestatister.

I endnu en undersøgelse af kvinders forskellige uddannelsesmotiver og -strategier blev der foretaget livshistoriske interviews med et antal kvinder, som deltog i en deltidsorganiseret merituddannelse til pædagog (dvs. en særlig tilrettelagt pædagoguddannelse for erfarne medhjælpere). Det fremgår af undersøgelsen (Illeris m.fl., 1998), at det er svært for kvinderne at håndtere de modsætninger, som deres hverdag byder på, når de skal kombinere de velkendte roller som lønarbejder og husmoder med den nye rolle som uddannelsesdeltager. F.eks. er det svært for dem at få “plads” til lektielæsning i en hjemmekultur, hvor kvinden forventes at skabe hygge i hjemmet efter normal arbejdstid. Kulturen her tilsiger, at man efter aftensmaden ikke er alene i studerekamre, men sammen i fjernsynsstuen. Uddannelsen bliver således indskrevet i en “hver-for-sig-kultur”, dvs. en kultur, hvor arbejde og fritid tænkes som skarpt adskilte, og hvor der ikke er udbredt accept af og forståelse for i familien, at der kan ligge forpligtelser i forhold til instanser uden for hjem og familie også efter arbejdstids ophør (f.eks. lektielæsning).

Arbejdet er det centrale instrument i tilværelsen forstået på den måde, at det at fastholde et arbejde er vigtigt for at man kan tjene en løn, som igen er forudsætningen for at leve et godt liv med familien og i fritiden. Uddannelse tolkes også ind i dette univers af arbejde som instrument for “det gode ligningen synes at være: hvis uddannelse er en forudsætning for arbejde, og arbejde igen er en forudsætning for et godt liv – så må vi acceptere uddannelse; men uddannelse forstås langt fra som en værdi i sig selv. Mange af de her interviewede kvinder omtaler uddannelsen som noget der skal overstås. Uddannelsesstrategien kan beskrives som en: “Få-det-overstået-så-jeg-kan-fastholde-min-stilling”-strategi (s. 142).

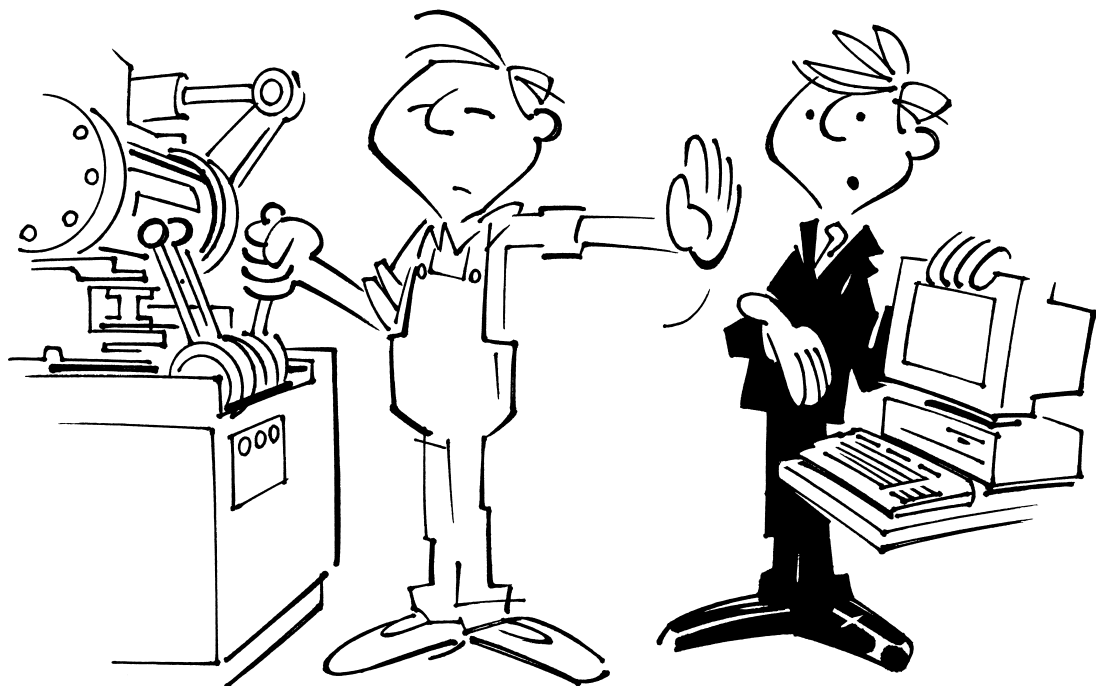
Men denne strategi kan udgøre en barriere mod en bredere læring, idet den jo for den enkelte tilsyneladende kun giver

mening som redskab til at fastholde det kendte arbejde og den fortrolige hverdag. Denne instrumentalisering af uddannelse modvirker en dyberegående faglig og personlig læring og udvikling – og risikerer dermed at bekræfte og legitimere hidtidig arbejdspraksis, hvilket principielt næppe kan siges at være et hensigtsmæssigt udbytte af en videre uddannelse. Det teoretiske refleksionsrum, som byder sig til for de meritstuderende i kraft af uddannelsesdeltagelsen, har de svært ved at tage imod (s. 144). Det fremstår måske nærmest truende for den stabilitet og orden, som er en helt integreret bestanddel af den livsform eller hverdags- og familiekultur, de er socialiseret ind i – men som de måske allerede har et latent ambivalent forhold til, fordi de allerede forud for uddannelsesdeltagelsen er spændt ud i en dobbeltrolle mellem husmorfunktioner og -identitet i hjemmet på den ene side og på den anden side den lønarbejderrolle, som de i kraft af deres arbejde som pædagogmedhjælper er i.

Uddannelsen kan aktualisere eller eksponere nogle konflikter eller modsigelser, som allerede foreligger i kimform – men den tematiserer dem ikke i sin egen praksis, eller med andre ord: uddannelsen (forstået som ramme om overskridende faglig og personlig udvikling) gør ikke sin egen væsentligste dynamik til indhold i læreprocessen. Måske fordi den (planlæggerne, underviserne osv.) ikke er opmærksom på disse forhold – eller fordi kvinderne nødvendigvis må vælge afværgestrategier i forhold til *for megen* personlig læring, hvis de vil bevare og understøtte egen identitet, relationer og roller, som er udviklet i andre sammenhænge (i en anden samfundstype, på et andet arbejdsmarked, under andre konstruktioner af kønnenes roller osv.) end den, som uddannelsesdeltagelsen udspringer af. Dén henter jo sin logik fra bevægelser i den objektive struktur: i omstillingen og moderniseringen af den offentlige sektor, i uddannelsessystemets funktion i denne forbindelse, i professionaliseringen af omsorgsfunktionerne osv. – ikke i første omgang fra et subjektivt og dybtfølt ønske hos de deltagende kvinder om at lade sig grundlæggende omstille eller reprogrammere ved hjælp af livslang læring.

Lad os kaste et blik på den maskuline side af denne problemstilling. Resultaterne af en nyere undersøgelse af en række lidt ældre (40 til 60-årige) ufaglærte mænds motivation og bar-

rierer i forhold til deltagelse i voksenuddannelse kan give os et fingerpeg om, hvordan deres interesse for undervisning ser ud (Christensen m.fl., 1997).



Deltagerne i undersøgelsen blev blandt andet spurgt, hvad de forstår ved en god arbejdsplads, hvordan de ville prioritere en række udsagn herom, hvis de frit kunne vælge arbejdsplads. Udsagnene: "At min arbejdsplads giver mulighed for faglig udvikling" og "mulighed for efteruddannelse" opnåede den laveste score af samtlige udsagn. Generelt gav mindre end halvdelen udtryk for at være interesserede i at deltage i voksenuddannelse. Blandt dem, som var interesserede i uddannelse, var der størst interesse for uddannelser, som lå tæt på deres hverdag i arbejdsliv og organisationskultur: de ville helst tage kurser på AMU-Center eller Teknisk skole, eller deltage i virksomhedsinterne forløb. På tredjepladsen kom forløb, som kunne gennemføres af deres faglige organisation. De uddannelsesskeptiske blev spurgt om, hvad der efter deres mening var de væsentligste forhindringer for deres uddannelsesdeltagelse.

De angav, at de ikke havde tid, at der var for travlt på deres arbejdsplads, at de følte sig for gamle, og at der ikke var nogen uddannelsespolitik på deres arbejdsplads. På spørgsmålet om hvilke ændringer i uddannelsessystemet, der efter deres opfattelse skulle til for at de i højere grad ville kunne deltage, svares der især, at kurserne skal kunne bruges direkte i forhold til det daglige arbejde – og at uddannelsesdeltagelse ikke må koste den enkelte penge.

Krydskørsler i datamaterialet peger på, at interessen for uddannelse falder i takt med stigende alder. Hos dem, hvis forældre var positivt interesserede i respondenternes skolegang, er der alt andet lige en større interesse i at deltage i voksenuddannelse. Noget tilsvarende gælder for dem, hvis arbejdsplads giver mulighed for efteruddannelse – samt for dem, som er beskæftiget på lidt større arbejdspladser. Jo mere traditionelle værdier, der lægges vægt på i arbejdssituationen (godt kammeratskab, godt arbejdsmiljø, høj løn og tryghed, f.eks.), jo ringere er uddannelsesinteressen.

Det fremgår af undersøgelsen, at mændenes identitet er baseret på deres evne til at finde og fastholde arbejde, at udholde fysisk slid, forsørge en familie og således vinde respekt og anerkendelse såvel på arbejdspladsen som i familien og det øvrige samfund. Deres livshistorier er præget af, at de har søgt økonomisk og anden uafhængighed i en tidlig alder, at de aldrig har langtidsplanlagt deres arbejdstilværelse, og at skolegang og uddannelse har været set som unødvendige elementer i deres opbygning af et godt liv. De har i vidt omfang personlig erfaring af, at det ikke er uddannelse, men viljen til at ville påtage sig arbejde, som er garant for succés i tilværelsen. Ofte har de ligefrem ubehagelige erindringer om nederlag i skolen. Således bliver “arbejde”, ikke “uddannelse” den bærende konstruktion i deres værdiunivers. Stabilitet prioriteres frem for udvikling, der er en generel utryghed ved forandringer – og uddannelse forbindes naturligt nok med både udvikling og forandring.

Det at uddanne sig bliver i forlængelse heraf ofte – i bevidstheden hos deltagerne og i deres praktiske præferencer vedrørende undervisningssituationens indhold og form – reduceret til et instrument for fastholdelse af et job og en traditionel arbejdsidentitet. **Uddannelse bliver en partiel, defensiv ad hoc**

foranstaltning rettet mod at afstive et vaklende hus (det industrielle ufaglærte arbejdes langsomme forsvinden) i stedet for en omfattende tegning til en fremtidssikret nybygning (det postindustrielle videnssamfunds uforudsigelige omskifteligheder). Mange undervisere i f.eks. den erhvervsrettede voksenuddannelse har gjort den erfaring, at det kan være ganske svært at gennemføre deltagerorienterede og brede forløb med inddragelse af moderne undervisningsformer. Når underviseren eksempelvis forsøger at tage "blødere" emner op (psykologi, samarbejde, samfund, personlig udvikling osv.) sker der ofte det, at de voksne deltagere bliver uinteresserede og uansvarlige; de vender tilbage til en adfærd som skoleelever, mens underviseren bliver overansvarlig og føler, at han eller hun skal trække hele læsset selv (Illeris m.fl., 1998, s. 173-191). Men dette er jo netop i direkte modstrid med hele rationalet bag de voksnes deltagelse i uddannelse: at udvikle brede, personlige kompetencer, herunder selvstændighed og ansvarlighed, fordi fremtidens arbejds- og samfundsliv i langt højere grad end tidligere vil få brug for alles direkte involvering – det er jo hele grundlagsfilosofien bag parolerne og retorikken om nødvendigheden af livslang læring for alle.

Den rodfæstede arbejdsidentitet, som industrisamfundet med stort held har indsocialiseret i arbejderkulturen, kan således i et vist omfang ses som en barriere imod fornyelse og omstilling. Arbejderne har tilegnet sig holdninger og adfærd, som vidtgående har rod i fremmedstyringen, uselvstændiggørelsen og underordningen i de hierarkiske strukturer i det arbejdsdelte fordistiske samfund. Nu skal den livslange læringsuddannelsesinstitutioner udøve den svære, subtile kunst: at få medarbejderne til at droppe det fastlåste, men bevare det stabile i deres arbejdsidentitet: "Fleksible, men stabile medarbejdere søges; stort kørekort og mobil karakterfasthed en fordel; ingen værkerfører, selvstyrende grupper – meget forskelligt fra voksenuddannelse".

3.4 ER DET IKKE ET PROBLEM?

Jo, det er naturligvis et stort problem, hvis/at de voksne deltagere i uddannelse, som har det største behov for at udvikle brede kompetencer, samtidig anser den moderne voksenundervisnings indhold, form og sigte for at være irrelevant og uinte-

ressant. Meget tyder i hvert fald på, at der muligvis er et problem her: at den subjektive dynamik, erfaring og identitet, som de kortest uddannede møder voksenuddannelserne med som deres historiske bagage, i sig selv udgør en hindring eller barriere for, at de kan og vil lære det, som er nødvendigt for at de kan forblive integrerede på arbejdsmarkedet, i samfundet og kulturen også i fremtiden. Dilemmaet ser ud til at bestå i, at hvis man baserer voksenuddannelsernes didaktik på deltageres umiddelbare erfaring – så bliver uddannelsernes indhold og sigte for snævert, og undervisningsformerne bliver traditionelle og dermed kontraproduktive i forhold til det, de netop skulle medvirke til at frembringe: selvstændige, ansvarlige og handlekompetente individer. På den anden side: hvis man ikke baserer uddannelserne på de voksne deltagers egen livsverden, men på systemets revolution fra oven – hvordan kan man så frembringe de eftertragtede kompetencer? Kan man diktere selvstændighed og pånødt selvregulering?

Dilemmaet er ikke uløseligt, men fordrer nok lidt omtanke, tid og rum:

– måske kan og skal noget så omfattende som afmontering af en gennem generationer indarbejdet social-kulturel identitet hos store grupper af befolkningen ikke forceres igennem, effektivt og omkostningsneutralt i økonomisk forstand, men kostbart i menneskelig; måske skal meritokratiet og andre af systemets hysteriske forandringsagenter sendes på kurser i langsomhed?

– måske er ikke uddannelse i traditionel, formel forstand (skole, klasseværelse, lærer) løsningen for de kortuddannedes læringsbehov og -interesse; måske skal man snarere etablere lærende social-kulturelle eksperimenter i de praksisfelter, hvor deltagerne færdes i deres hverdagsliv – og på grundlag af deltageres egne artikulerede behov, men i konfrontation og sparring med andre samfundsmæssige aktører, som i en slags aktionsforsknings-perspektiv kan spille evt. begrænsninger i perspektivet tilbage til de kortuddannede – og vice versa.

Selve den fundamentale problemstilling må tematiseres som læreindhold, men alle aktørers synsvinkler må med ligelig ret

kunne brydes i definitionen af, hvori problemet egentlig består – og i diskussionen af, hvor fremtiden mon egentlig har gemt sig?

Det er de væsentligste spørgsmål vedrørende (nogle) voksnes lærings- og undervisningsbegreber, som jeg kan få øje på lige nu. Nu har jeg sagt, hvad der bør gøres – så bør andre gøre, hvad der er blevet sagt. Hm.

Litteratur

Ahrenkiel, Annegrethe m.fl.: Voksenuddannelse og deltagermotivation. 3. rapport fra Voksen-didaktik-projektet. Roskilde Universitetsforlag, 1998.

Christensen, Lillian m.fl.: Travle, halvgamle mænd i uddannelsessamfundet. En undersøgelse af nogle 40-60 årige mænds motivation og barrierer i forhold til deltagelse i voksenuddannelse. Undervisningsministeriet, 1997.

Christiansen, Litha: Når mormor læser lektier. Evaluering af den ét-årige voksenerhvervsuddannelse til køkkenassistent. Undervisningsministeriet, 1995.

Illeris, Knud m.fl.: Udspil om læring og didaktik. 1. rapport fra Voksendidaktik-projektet. Roskilde Universitetsforlag, 1998.

Scavenius, Camilla: VUC-profil. VUCs identitet og læringsmiljø. 2. delrapport. Danmarks Lærerhøjskole, 1995.

4. Netværksdannelse – en ny strategi for voksenuddannelsespolitikken?

Af Birgitte Bagge og Ann Vejlin Jensen, Aalborg Universitet

Begrebet netværk optræder stadig oftere som et nyt mantra. Netværksbegrebet anvendes ofte til at afmystificere komplekse sammenhænge: Mikrobiologer beskriver således celler som informationsnetværk, imens økologer begriber komplekse sammenhænge i naturens kredsløb som netværkssystemer. Vender vi blikket mod voksen- og efteruddannelsesområdet, er netværksbegrebet også blevet stadig mere anvendt til at beskrive komplekse relationer og sammenhænge mellem uddannelsesinstitutioner, virksomheder og brugere indenfor voksen- og efteruddannelsesområdet. Der tales om, at nye netværksformer vokser frem, og i dag udgør centrale politiske lokale og regionale arenaer. **Men hvad kendetegner disse nye netværk indenfor voksen- og efteruddannelsesområdet?**

Med de mange nye udfordringer og krav der stilles til de enkelte uddannelsesinstitutioner, er det vigtigt at få rejst en diskussion af, **hvad det indebærer for de enkelte institutioner og lærere at indgå i regionale netværkssamarbejder.** Dette vil vi sætte fokus på i denne artikel ved at diskutere en række generelle betingelser for at etablere netværksrelationer, ligesom vi vil sige noget om, hvilke barrierer og muligheder der kan være forbundet med en stigende netværksdannelse imellem voksen- og efteruddannelsesinstitutioner.

Hverken marked eller bureaukrati udgør i sig selv selvtilstrækkelige styringsmekanismer indenfor et komplekst politikområde som voksen- og efteruddannelsespolitikken. En reformering af voksen- og efteruddannelsespolitikken baseret på et stringent New Public Management¹⁾ (NPM) inspireret rationale vil realistisk set ikke kunne opnå den fornødne legitimitet og opbakning. Dette hænger blandt andet sammen med årtiers danske traditioner for at betragte **uddannelsespolitikken som**

¹⁾ New Public Management er en betegnelse for en række forestillinger og reformideer til effektivisering af den offentlige sektor, som har været dominerende op gennem 1980'erne og 1990'erne. Kendetegnende for disse strategier er en kopiering af styringsrationaler fra den private sektor til den offentlige sektor.

et velfærdsstatsligt anliggende, der ikke kun skal styres ud fra en økonomisk effektivitetstankegang, men som et politikområde der også skal være i stand til at rumme velfærds- og fordelingspolitiske hensyn. Det vil på den anden side heller ikke være opbakning til at vende tilbage til tidligere tiders centralistiske detailstyring af uddannelsesinstitutionernes ageren, idet det så ville være nødvendigt at fratage skolerne en lang række af de kompetencer og frihedsgrader, de har opnået i forhold til selv at varetage centrale planlægningsfunktioner i forbindelse med den konkrete undervisning. Her kan netværkstanken ses som et moderne styringsmix mellem dele af markedsrationalet og dele af den traditionelle offentlige rationale indenfor uddannelsessektoren. Med netværksrationalet er det tilsyneladende muligt at kombinere elementer fra de to andre styringsrationaler.

Hvorvidt det er muligt via lovgivning at skabe gode betingelser for netværkssamarbejde på de lokale og regionale voksenuddannelses politiske arenaer, og hvilke indholdsmæssige konsekvenser de nuværende politiske rammebetingelser får for indholdet i disse netværk er ligeledes centrale omdrejningspunkter for denne artikel. Det er vigtigt at diskutere sammenhængen mellem politiske mål og ambitioner på den ene side, og på den anden side hvilke konkrete incitaments- og motivationsstrukturer, som disse styringsrationaler skaber hos aktørerne på uddannelsesinstitutionerne. Eksempelvis skaber en øget brug af taxameterstyring øgede incitamentet for institutionerne til at konkurrere indbyrdes, hvilket ikke harmonerer med politiske ambitioner om et øget regionalt skolesamarbejde.

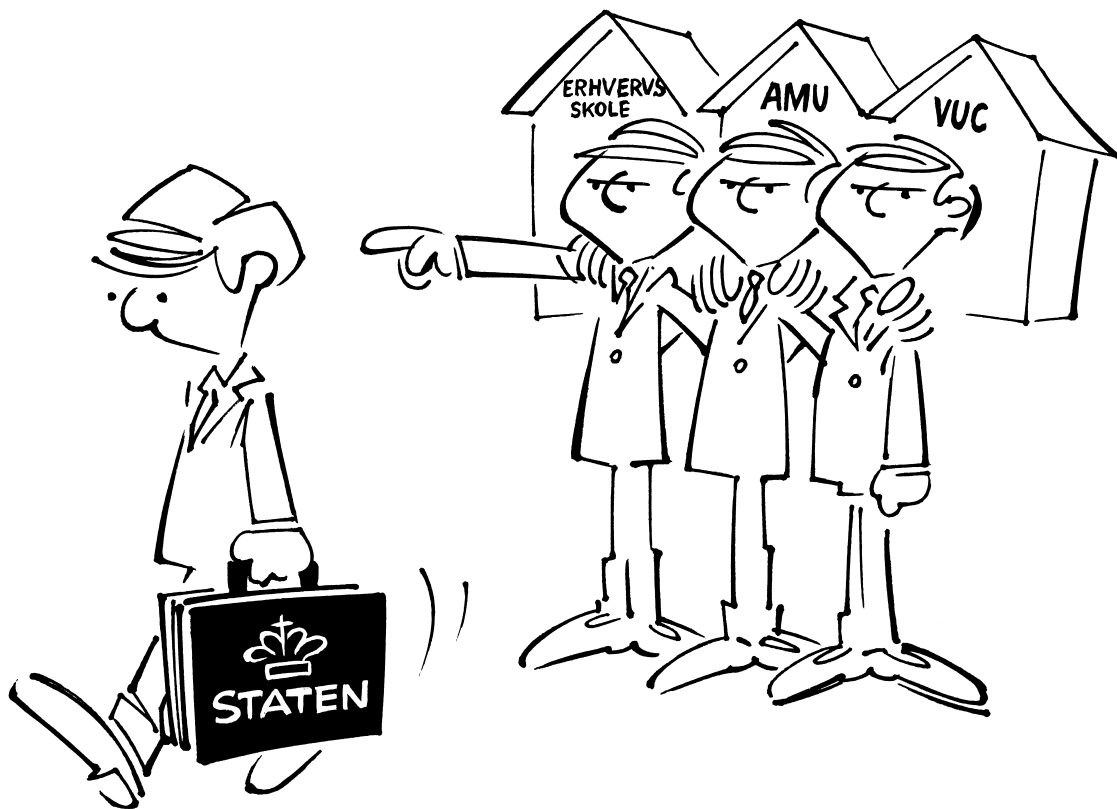
Vi vil i artiklen diskutere betingelser for netværk ud fra tre perspektiver:

- Betydningen af statens forandrede rolle
- Generelle betingelser for lokale- og regionale skolenetværks-samarbejder
- Muligheder og barrierer forbundet med uddannelsesinstitutionernes deltagelse i netværk

4.1 NYE NETVÆRKSTYPER OG STATENS ÆNDRERE ROLLE.

Med VEU-reformen fra 1997 er der tale om en nyorientering indenfor voksen- og efteruddannelsesområdet i Danmark. Forstået på den led at rationalet fra politisk side med reformen er, at erhvervsskolerne (Teknisk skoler, Handelsskoler og Landbrugsskoler), AMU-centrene og VUC på én og samme tid skal ind i en øget konkurrence med hinanden omkring udbudet af kurser samtidig med, at det er blevet lovbestemt, at der skal finde et samarbejde sted imellem netop disse institutioner.

M.a.o. er der blevet skabt et **spændingsfelt**, hvor man fra politisk side på den ene side har intensiveret konkurrenceelementet imellem institutionerne – og dermed “skruet op” for markeds- perspektivet og styringsparameterne her indenfor. På den anden side har man via regelregulering også forsøgt at skabe et større samarbejde.



Dette stiller anderledes krav til det regionale og lokale niveau, idet der ikke længere eksisterer de samme veletablerede institutionelle arrangementer, som politikdannelsen tidligere fandt sted under. Istedet står man idag i en situation, hvor politikdannelsen – i og med at den er decentraliseret ned til skolesamarbejdet – først skal til at finde en platform at stå på. M.a.o. kan man sige, at politikdannelsen er blevet lagt ned i de institutionelle netværk, der eksisterer omkring uddannelsesinstitutionerne, men at disse netværk først er under opbygning. Dermed er der også usikkerhed om rolledefinerings, indhold og prioriteringer. Det betyder ikke, at der eksisterer anarki på feltet, men derimod at perioden p.t. er præget af en vis ustabilitet, hvor netværkene etableres. Det legitime handlingsrum skal altså afgrænses på det regionale og lokale niveau.

Skolesamarbejdet imellem erhvervsskolerne, AMU-centrene og VUC er ikke af ny dato, men **tidligere byggede det på et princip om "frivillighed"**. Nu har man fra central politisk side valgt at normere det via lovgivning – **og dermed er der lagt et tvangselement ind i samarbejdet**. Rationalet bag dette må ses i sammenhæng med, at man igennem et sådant samarbejde bedst sikrer sig udnyttelsen af de statslige ressourcer, og at man decentralt kan skræddersy samarbejdsformer til lokale forhold.

Allerede med revisionen af institutionslovene for AMU-centre og erhvervsskoler fra 1994 pålagdes disse uddannelsesinstitutioner lokalt at samarbejde igennem oprettelsen af lokale fællesudvalg. Indholdsmæssigt hvilede samarbejdet på udbudet af uddannelser, forsøgsaktiviteter, vejlednings- og informationsvirksomhed i forhold til brugerne, fælles udnyttelse af lokaler, lærere, udstyr m.v. samt gensidig meddelelse om planlagte eller forventede initiativer. I 1996 blev kravet om samarbejde yderligere skærpet, idet erhvervsskolerne, AMU-centre og VUC ved en lovændring blev pålagt at etablere lokale samarbejdsfora, der skulle mødes mindst én gang i kvartalet. Som minimum skulle dette lokale samarbejde omhandle udnyttelse af ledige ressourcer – lokaler, lærere, udstyr mv. – samt information og vejledning af brugerne.

Det interessante i den forbindelse er, hvorvidt disse lovbestemte netværk har fundet egne indholdsmæssige fødder at stå på, eller om de mere er blevet "tomme skaller", hvor man mødes, fordi man skal mødes, og ikke fordi man kan se en egen

interesse i netværket. Sagt anderledes rejser dette et spørgsmål om, hvorvidt man kan lovbestemme et netværk fra central politisk side og samtidig sikre sig, at det bliver et indholdsmæssigt netværk, hvor samarbejdet også viser sig at være af reel karakter og ikke udelukkende eksisterer på et formelt plan. Eller anderledes formuleret; kan man "committe" interessenter i et netværk på en opgave igennem et tvangsmæssigt påbud om samarbejde: – kan man aktivere et netværk fra central side? Og ikke mindst må man rejse spørgsmålet, hvilke konsekvenser dette kan have i forhold til initiativer fra skolernes side og mulige barrierer for samarbejdet, samt endelig en diskussion af den mulige eksklusion af bestemte interesser og aktørgrupper dette kan føre med sig.

Her er det nødvendigt at tage en diskussion af **rammebetingelserne** – den politiske kontekst – for netværkene. For at netværkene skal kunne give mening for de involverede interessenter, og disse dermed finder det interessant og er villige til at anvende ressourcer på arbejdet, må netværkene have et væsentligt indholdsmæssigt element. Derfor må man fra central statslig side tilføre disse netværk en vis kompetence og således afgive tilsvarende kompetence fra det centrale niveau. M.a.o. handler det om, at staten decentraliserer magt og kompetence ned til det givne netværk, hvorved dette får en egen autonomi og dermed får sit eget felt udgrænset i forhold til andre netværk/felter. Konsekvensen af dette er omvendt, at staten eller det central politiske niveau herved mister kompetence eller autonomi. Derfor er en meget central pointe også, når man taler om netværksstyring, at staten kun skal forstås som én blandt flere aktører. Staten står altså ikke længere som det autoritative centrum for beslutningstagen på feltet.

Disse betingelser er netop opfyldt indenfor voksen- og efteruddannelse, idet området har fået tillagt ikke en ubetydelig kompetence – dog med det ikke uvæsentlige forbehold, at det centralt politiske niveau har fastholdt en "nødbremse-funktion", idet ressourcefordelingen er blevet fastholdt v.h.a. taxametertilskuddene.

Ikke alene betyder det, at staten har fået en anden rolle, idet netværkene nu i højere grad end tidligere er blevet en selvstændig arena for politikdannelse, men det betyder også, at netværkene består af offentlige-, semi-private- og private aktører,

hvor staten som sagt kun indgår som én blandt mange aktører. Det, at politikdannelsen således i højere grad er blevet bredt ud iblandt en flerhed af aktørkonstellationer, rejser nogle andre problematikker end tidligere. Måske ikke så meget det faktum, at semi-private og private aktører er aktive deltagere i politikdannelsen, for det er der i og for sig intet nyt i – der har eksisteret en lang korporativ tradition i Danmark for aktiv inddragelse af interesseorganisationer i politikdannelsesprocesserne. Det interessante er derimod det niveau, hvor politikdannelsen finder sted. I kraft af at politikdannelsen har flyttet arena, så det nu i højere grad er i netværkene, at interesser fremføres, og politikdannelsen dermed finder sted, bliver det også mindre gennemskueligt, hvilke interesser der fremmes, og hvilke der tilsidesættes eller ekskluderes af det givne netværk. Populært kan man også sige, at netværkene på mange måder udgør "lukkede rum" for den parlamentariske kontrol, idet forhandlingerne i netværkene ikke umiddelbart er åbne for udenforstående. Derfor er det ikke muligt at få et indblik i forhandlingernes karakter, indhold eller selv øve indflydelse på disse, medmindre man er et legitimt medlem af det pågældende netværk. Der rejses altså med den stigende fremkomst af policy-netværk et behov for en demokratisk diskussion af disse!

4.2 AMBITIONER FOR EN FREMTIDIG NETVÆRKSSTRATEGI.

For at kunne vurdere forskellige udviklingspotentialer forbundet med netværksstyring indenfor voksen- og efteruddannelsespolitikken vil vi gennem nedenstående figur illustrere nogle forskellige ambitionsniveauer, der kan optræde for netværk. Niveauerne er medbestemmende for hvilke emner og spørgsmål af såvel politisk som administrativ karakter, der sættes på dagsordenen i det enkelte netværkssamarbejde. Modellen anvendes således til at illustrere mulige ambitionsniveauer for netværk indenfor voksen- og efteruddannelsespolitiske felt.



Figur 1: Ambitionsniveauer for netværk.

Hvis et lokalt- eller regionalt netværkssamarbejde skal udvikle sig til en central politikarena, der er i stand til at give et kvalificeret modspil på såvel lokale/regionale som centrale politiske udspil, forudsætter det, at der sker en koordination af forståelser, adfærd og interesser indenfor det enkelte samarbejde. Et sådan netværk forudsætter derfor, at der blandt aktørerne sker en afvejning af, dels hvilket ambitionsniveau netværksaktørerne befinder sig på (eller hvilket ambitionsniveau de kan blive enige om som mindst mulige fællesnævner) og dermed også hvilke spørgsmål og emner af såvel politisk som administrativ karakter, der sættes på dagsordenen. Disse spørgsmål og emner vil i varierende grad kunne virke konfliktskabende aktørerne imellem.

Netværket udgør den struktur, der indrammer det enkelte samarbejde – eller sagt med andre ord udgør netværket et institutionelt arrangement. Men netværket udgør også det indholdsmæssige fundament, hvor indenfor den interne koordination og interesseafvejning finder sted imellem aktørerne.

Netværk er såvel en forudsætning for – samt et resultat af – det samarbejde der finder sted regionalt og lokalt imellem aktørerne.

Ambitionsniveauet for de enkelte netværk er ikke en statisk størrelse, men kan ændre sig over tid, og må som sådan betragtes i en processuel sammenhæng. Således vil man kunne se eksempler på netværkssamarbejder, der går fra et forholdsvist højt ambitionsniveau til et lavere og omvendt. Udviklingen såvel internt i det enkelte samarbejde som påvirkning fra omgivelserne kan betinge og påvirke forandringer i ambitionsniveauet for det pågældende netværk.

Går vi over til at se nærmere på de enkelte niveauer, finder vi på det **nederste ambitionsniveau** et samarbejde omkring emner og spørgsmål af rent teknisk-administrativ karakter. Dette kan eksempelvis være et samarbejde, hvor de deltagende institutioner enes om at producere et fælles informationsmateriale over skolernes samlede kursusudbud. Her er der ingen af skolerne, der “sætter nogle værdier på spil” eller skal gå imod egne særinteresser. Alle kan se en fordel i at have et “fælles vindue” overfor virksomhederne, hvor de enkelte institutioner præsenterer eget udbud. Alle har så at sige noget at vinde – eller hvad man kan kalde for en “vind-vind” situation.

På det **næste ambitionsniveau** må der nødvendigvis finde en større interesseafvejning og koordinering sted imellem de enkelte særinteresser. Eksempelvis vil der i netværk, hvor man fælles finansierer en uddannelseskonsulent alt andet lige komme flere værdier og interesser i spil. M.a.o. kan der være tilfælde, hvor nogle af institutionerne – på kort sigt – vinder mere ved denne investering end andre af aktørerne i samarbejdet. Alle aktørerne skal derfor dele troen på, at det på sigt vil være en investering, der kommer alle i samarbejdet til gode. På dette niveau vil man også kunne forestille sig situationer, hvor skoler kan gå i dialog omkring fælles lærerudvikling eller former for didaktiske og pædagogiske udviklingsprojekter.

På det **øverste ambitionsniveau** finder vi emner og spørgsmål af mere strategisk karakter, der virkelig vil kunne udfordre institutionernes interesser i et fælles samarbejde. Her vil det være en forudsætning, at aktørerne er i stand til at kunne tilsidesætte egne institutionelle særinteresser til fordel for en samlet koordineret indsats indenfor området. De enkelte institu-

tioner er så at sige nødt til at turde risikere egne institutionelle særinteresser på kort sigt for at kunne drage nytte af et fælles ressource- og interessegrundlag som fundament for samarbejdet på lang sigt.

4.3. NETVÆRKS BETINGELSER OG BARRIERER.

Igennem det ovenstående har vi diskuteret ambitionsniveauets betydning for forståelsen af netværk, og en central pointe har været, at netværkene nødvendigvis må foretage en fælles definering af, hvilket ambitionsniveau, der så at sige udgør netværkets fælles platform. Efter således at have diskuteret ambitionsniveauet som en ramme for netværkssamarbejdet vil vi vende os imod en mere indholdsmæssig diskussion af netværkene – ved at se på hvilke karakteristika der kendetegner netværk.

Begreber har man til at begribe med, og hvis man skal forsøge at begribe netværk, må man finde en måde at definere disse på og dermed få operationaliseret begrebet. Netværk vil vi definere *som mere eller mindre stabile mønstre af interaktion imellem uafhængige aktører omkring et problem eller et politisk program*. Aktørernes måde at opføre sig på i netværket er så primært afhængig af, hvad man tror andre aktører vil gøre i denne politik-sammenhæng. Praktiske sammenhænge mere end ideologi er, hvad vi forventer, netværk etableres og udvikles på.

Vi vil fokusere på tre vigtige karakteristika, der kendetegner policy-netværkene, eller hvad man kunne formulere som de “byggesten”, netværkene hviler på:

- Netværkene eksisterer på grund af en gensidig afhængighed imellem de involverede aktører.
- Netværkene består af forskellige aktører med hvert deres mål.
- Netværkene består af mere eller mindre stabile relationer imellem aktørerne.

4.3.1 DEN GENSIDIGE AFHÆNGIGHED.

Den gensidige afhængighed bygger på en forståelse af, at alle involverede interessenter skal kunne se, at de kan få noget ud af at indgå i netværket. Ikke sådan forstået at alle nødvendigvis

skal have det samme ud af at deltage i netværket, men det må nødvendigvis være en “plus-sums” kalkulation, eller hvad man kunne kalde for en “vind-vind” situation, der ligger bagved, for ellers vil netværk ikke have mulighed for at overleve længe. En vigtig pointe i denne sammenhæng er altså, at netværk bygger på en **gensidig afhængighed**, hvor alle de involverede aktører kan se, at de kan få noget ud af at indgå i samarbejdet, og at dette er bundet op omkring “frivillighed” som et bærende element. Der må være kooperative handlingsorienteringer. Begrundelsen for at indgå i netværket handler således om, at man ikke kan opnå det givne mål alene uden hjælp fra de andre aktører i netværket, hvorfor netværket også tjener det formål, at de enkelte aktører hver især kan opnå deres mål eller dele heraf. Man kan også formulere det på den vis, at de enkelte aktører i netværket er **gensidig afhængige, fordi de ikke kan nå deres mål alene**, men har brug for ressourcer fra andre aktører til at nå det opstillede mål. Når vi i den forbindelse anvender begrebet ressourcer, så forstås dette i bred forstand: autoritet, informationer, forbindelser, ekspertise og finansielle ressourcer.

Den gensidige afhængighed knytter sig altså til ressourcespørgsmålet i bred forstand, denne skal dog ikke opfattes som en tvangsfri afhængighed, men handler i høj grad også om de givne magtforhold internt i netværket, hvor ikke alle aktører besidder de samme ressourcer (igen forstået i bred forstand). Den gensidige afhængighed kan opfattes som et kompliceret spil, hvor de forskellige interesser mere eller mindre succesfuldt sætter sig igennem. På den vis handler den gensidige afhængighed også om at være i stand til succesfuldt at sætte en diskursiv dagsorden for egne (sær)interesser og dermed sætte dagsordenen for den givne problemopfattelse i samspillet imellem aktørerne i netværket. Den gensidige afhængighed kan også komme til udtryk på den måde, at aktørerne i netværket kan opleve en fælles interesse i at afskærme sig i forhold til andre netværk eller enkelt aktører. Det kan således handle om, at man kan have en fælles interesse i at holde andre aktører udenfor samarbejdet eller den kompetence og indflydelse, man selv har opnået i kraft af netværket. Man kan også formulere det på den måde, at ikke alle institutioner og interesser har samme mulighed for at få deres interesser tilgodeset på den regionale og lokale policy-arena.

Den gensidige afhængighed er naturligvis ikke statisk, men ændrer sig over tid, hvorfor man også må have en processuel tilgang, når man skal forsøge at begribe de samarbejder, der finder sted i skole regi.

Skolerne har ingen garanti for gevinster over tid af netværk. Samarbejdet imellem skoler kan opstå og siden “dø hen” igen. Dette vil kunne ske i sammenhæng med, at en enkelt eller eventuelt flere af de deltagende aktører ikke længere føler, at de kan få noget ud af det givne samarbejde eller ikke længere anser samarbejdet som en “vind-vind” situation. Ligesom magtforholdet også internt imellem skolerne kan ændre karakter over tid – f.eks. er nogle kurser/uddannelser i tidsperioder mere i vælten end andre, hvilket har betydning i relation til det interne magtforhold i samarbejdet imellem institutionerne i netværket. Derfor kan man heller ikke betragte samarbejdet i skole netværkene som et givent ligeværdigt samarbejde, men **der kan således internt i disse skolenetværk eksistere en temporær magtbalance**. En sådan vil bestemme, hvilke interesser der har nemmere ved at sætte en dagsorden for samarbejdet end andre. Eksempler på dette kunne være størrelsesforholdet imellem de samarbejdende institutioner, men det kan også afhænge af, om nogle bestemte typer af uddannelser er specielt efterspurgt, hvorfor den eller de givne institutioner, der udbyder disse, måske nemmere vil kunne sætte dagsorden internt i netværket, da de andre aktører i netværket i større eller mindre udstrækning vil være afhængige af denne kompetence. Som et eksempel på dette kan man se den tendens, der eksisterer i forhold til, at næsten alle skoler udbyder PC-kørekort. Her kan man have en formodning om, at de skoler, der traditionelt har beskæftiget sig med data-relateret undervisning, har haft et forspring, da udviklingen gik henimod en stadig større efterspørgsel efter EDB-kurser. Derfor kan man også have en formodning om, at de andre institutioner i en opstartsfasen indenfor denne kursusform har været afhængige af eksempelvis Handels skolens kompetencer og erfaringer indenfor området.

Endelig er det en konkret iagttagelse, at netværk også kan anvendes som “filter” overfor andre institutionstyper, forstået på den led at netværket anvendes til at afskærme bestemte institutionelle interesser i forhold til andre. Noget af det der binder skole netværkene sammen handler netop om at afskærme

sig fra interesser qua den øgede konkurrence på området. I den forbindelse er det påfaldende, at det er de erhvervsrettede dele af voksenuddannelsessystemet, der er forpligtiget til at etablere et samarbejde. Herved sendes der fra det politiske system et signal om, hvilke uddannelsesinstitutioner man prioriterer et samarbejde imellem. Der skabes hermed et **“filter” for interessevaretagelse**, idet uddannelsesinstitutioner som eksempelvis AOF, daghøjskolerne og private kursusudbydere ikke har krav på at “sidde med ved bordet” i de lokale skolesamarbejder. Disse skoler kan derfor – som en konsekvens af den nuværende lovgivning på området – have fået forringet deres muligheder for at sætte egne interesser igennem lokalt og regionalt.

4.3.2 AKTØRER MED FORSKELLIGE MÅL OG STRATEGIER.

Netværk består i princippet af mange forskellige aktører med hver deres mål og strategier, hvorfor en given policy også må forstås som et resultat af en interaktion imellem mange aktører. Aktørerne behøver som tidligere nævnt hinanden på grund af den gensidige afhængighed, men samtidig forsøger de at styre imod egne mål og præferencer. **Netværk er derfor komplekse, og netværkene fremstår til en vis grad også som uforudsigelige.** Ikke alene er der mange aktører involveret, men deres præferencer skifter også ofte karakter igennem interaktionen. Idet netværkene udgøres af flere aktører med forskellige strategier og mål, har aktørerne også svært ved på forhånd at gennemskue, hvilke interesseartikulationer de vil støde på undervejs i processen, og hvilket resultat det vil føre til. Dette er alene nogle erfaringer, de kun kan lære igennem selve processen. Processen kan altså påvirke præferencer og interessetolkninger.

Et konkret eksempel på en væsentlig forskel imellem de forskellige uddannelsesinstitutioner er deres forskellige traditioner for at involvere partsinteresser i beslutningsstrukturen. Ligesom der er stor forskel på den historiske kontekst omkring partsinddragelsen. For Teknisk Skoles vedkommende stammer kravet om paritetisk sammensatte bestyrelser fra 1937-loven, og det er indenfor Teknisk Skole de faglærtes forbund blandt andet Metal, der er stærkt repræsenteret. For Handelsskolernes ved-

kommende blev kravet omkring partsrepræsentation indført med 1956-loven, hvor det også blev fastsat, at der skulle ned-sættes lokalfaglige udvalg indenfor de enkelte fagområder. HK er her det dominerende forbund. AMU-systemet har haft tradi-tion for partsstyre siden starten i 1960, og det er her SID, der er dominerende. Her overfor står VUC, hvor indenfor der ingen traditioner eller krav er omkring partsrepræsentation. Der er dermed meget forskellige traditioner for at integrere interesser fra arbejdsmarkedets parter i skolernes beslutningsstrukturer. Ligesom der er stor forskel på, hvilke interesser der er indenfor eksempelvis SID, HK og Metal i forhold til de emner, der tages op i de lokale netværk. Disse interesseforskelle vil ligeledes kunne udgøre en væsentlig barriere i forhold til samarbejdet.

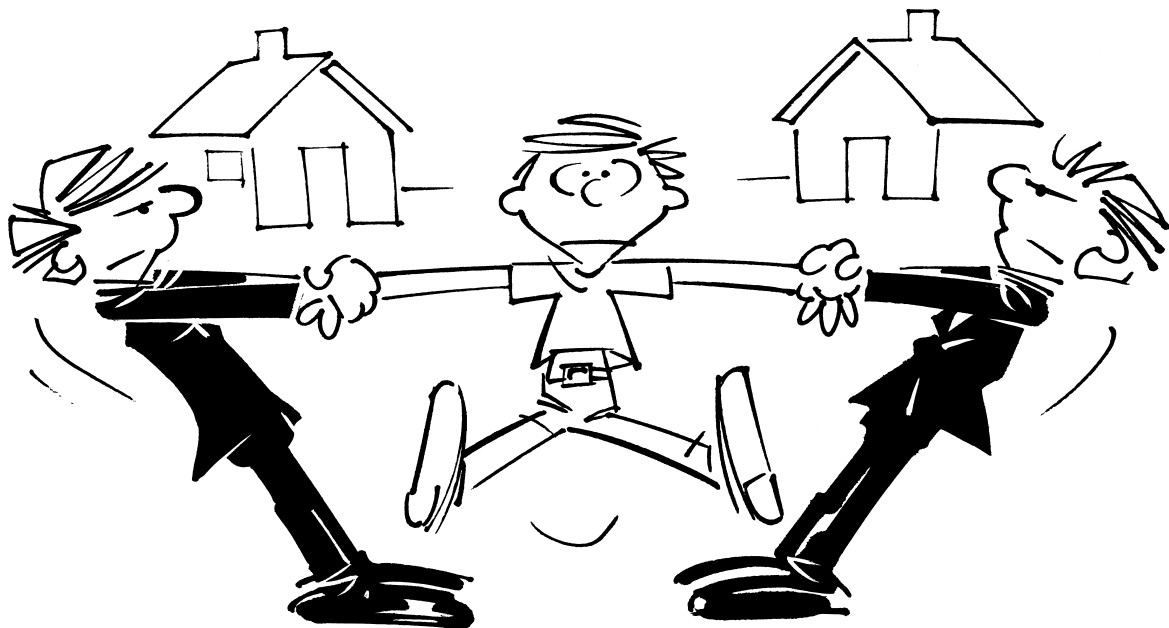
Herudover har uddannelsesinstitutionerne også rodfæste i forskellige sektorinteresser. Således henhører de Tekniske Skoler, Handelsskoler og VUC under Undervisningsministe-riet, mens AMU-centrene hører under Arbejdsministeriet. Udover at dette betyder differentieret styring i form af regler, traditioner, uddannelseskulturer etc., er der yderligere den forskel, at Arbejdsministeriet signalerer en anden tilgang til op-bygningen af netværk, end den tilgang som Undervisningsmi-nisteriet står for. Dette medfører, at der indenfor de enkelte skolesystemer er meget forskellige grader af opbakning og enga-gement forbundet med skolernes deltagelse i lokale netværk. Disse kulturforskelle påvirker naturligvis også institutionernes forventninger og interesser i forhold til at deltage som aktive medspillere i udviklingen af de nye lokale og regionale skole-netværk.

4.3.3 RELATIONER IMELLEM AKTØRERNE

Den gensidige afhængighed imellem aktørerne, og de relationer der opstår under processen, skaber tilsammen mønstre af mere eller mindre stabile relationer aktørerne imellem. Mønstrene af relationer imellem aktørerne kan også forstås som en *institutionalisering*, eller hvad vi tidligere har benævnt som traditioner for samarbejde. Således forstået at hvis aktører indgår i rela-tioner med hinanden over en vis tid, så skabes regler og en vis regularitet, der angiver handlingsanvisninger og ressourcefor-delinger. Det øver indflydelse på de strategiske muligheder aktørerne har for at ændre på relationerne. Ikke forstået sådan

at det således ikke er muligt at oprette nye netværk, men forstået på den måde at det er vanskeligt at oprette nye netværk, hvis disse ligeledes skal besidde et stærkt indholdsmæssigt element. Dette hænger sammen med, at netværk har *tillid* som det væsentligste omdrejningspunkt, og for at opnå dette må netværket bygge på et betydeligt engagement og "commitment" fra alle de involverede aktører – og et sådant kommer ikke henover natten, men kræver netop tid og tradition for håndtering af problemstillinger. Dette betyder også, at de nye netværk, der måske for en umiddelbar betragtning kan anses for at være "tomme skaller" uden de store strategiske eller indholdsmæssige diskussioner, godt over tid kan udvikle sig henimod at have mere substantiel karakter.

Den gensidige afhængighed indenfor det lovbestemte skolesamarbejde er mere kompliceret end som så, idet der samtidig i netværket er **indbygget en ikke uvæsentlig konkurrence**. Primært kan man sige, at det konkrete samarbejde drejer sig om at udveksle informationer om de enkelte institutioners forhold, fælles profilering, annoncering og rådgivning – altså en udveksling af ressourcer på et meget alment og operationelt plan. Hvorimod mere konkrete initiativer på netværksniveau omkring at orientere og vejlede de lokale brugere af efteruddannelsstilbud synes at mangle meget!



Derfor kunne man også formulere det på den vis, at **der tegner sig et billede af et samarbejde der samler sig omkring mindst mulige fællesnævner i mange regioner!**

Målt på hovedstrømmen kan man konstatere, at det, der umiddelbart ser ud til at binde netværkene sammen, handler om at udveksle informationer i et hensigtsmæssigt omfang, og ikke mindst på et overordnet plan lave en fælles profilering af de uddannelser som disse 4 institutionstyper kan tilbyde. Dette skal ses i forlængelse af det andet væsentlige kriterium for indre opbygghed i netværker, nemlig at udelukke eller ekskludere andre interesser/institutioner (f.eks. AOF) og dette kan udgøre en ikke uvæsentlig sammenholdningskraft i netværket. Man kan nemlig have en fælles interesse i at profilere de erhvervsuddannelser sammen, de 4 institutioner kan tilbyde, idet dette måske udadtil kan virke legitimerende, hvis det overfor brugerne sker på et fælles stykke papir og dermed afspejler seriøsitet fremfor behård konkurrence om "kunderne". Der er noget at hente på signalværdien ved at gå ud på det samme stykke papir. Samtidig får man også sendt et signal om, at her er 4 institutioner, der arbejder sammen, hvorved det samtidig overfor omverdenen synliggøres, at der også er nogle, der ikke er med. Ligesom det endelig rent ressourcemæssigt kan være fordelagtigt at gå sammen flere institutioner omkring en generel profilering af uddannelsesmulighederne.

Et yderligere element, der kan siges at binde netværkene sammen, er, at man ved at stå sammen og udnytte den kompetence, der ligger i netværket, står med ikke en ikke uvæsentlig indflydelseskanal til det central politiske niveau. Denne mere strategiske overvejelse optræder i nogle af de lidt større regionale netværk med en vis institutionalisering. Det handler altså om netværk, hvor man måske allerede har en vis tradition for at samarbejde, hvorfor man har et overskud til at tænke udover det konkrete netværk. Dermed kalkuleres også nogle mere langsigtede og strategiske overvejelser omkring, at man ved at være flere institutioner og institutionstyper, der "taler med samme stemme", har mulighed for at øve indflydelse på det central politiske niveau.

At det kan knibe med den fælles informationsudveksling, når man kommer ned på det konkrete niveau, skal ses i lyset af den konkurrence, der samtidig er indbygget i systemet. Det er

her væsentligt at inddrage de mere overordnede rammebetingelser, som disse netværk er underlagt. Der skal stilles spørgsmål til, hvordan de politiske rammebetingelser påvirker udformningen af de lokale netværk. Aktuelt udgør taxameterstyring og økonomisk adfærdsregulering de dominerende reguleringsprincipper indenfor voksen- og efteruddannelsesområdet. En økonomisk adfærdsregulering i forhold til skolerne medfører uundgåeligt, at skolerne indirekte motiveres til at tænke i 'CPR numre', når de samarbejder. Eller sagt med andre ord, der er **kamp om kursisterne, idet disse udløser taxametertilskud til skolerne.**

Hvis man fra statens side ønsker at skabe et samarbejde imellem skolerne, hvor det er kvalificerings- og uddannelsespolitiske spørgsmål, der sættes på dagsordenen i disse netværk, vil det være nødvendigt at formulere en ny og mere ambitiøs policy bag disse netværk. Det handler med andre ord om, at få nogle andre motivationsfaktorer for netværksdannelse sat i spil. De nuværende ambitioner om at ville sikre en effektiv fordeling af ressourcer, lokaler, lærerkræfter og udstyr skolerne imellem ser vi som et forsøg på at skabe "en mindst mulig fællesnævner" for samarbejdet imellem uddannelsesinstitutioner. Ressourcefordeling og lærerkompetencer udgør ofte væsentlige konkurrenceparametre skolerne imellem. En konsekvens heraf er, at skolerne tenderer til at prioritere institutionelle særinteresser højere end fællesinteresser. Teoretisk set kan man argumentere for, at netværkene kan have institutionelle fællesinteresser i at samarbejde omkring faktorer som indkøb af udstyr, fælles brug af lokaler, lærerkræfter etc., imens det i praksis har vist sig, at konkurrence elementet skolerne imellem oftest er for stort.

Det er derfor, aktørerne ligeledes må opfattes som aktører med forskellig strategier og mål. Undersøgelser viser, at der siden reformen er kommet en ikke ubetydelig konkurrence institutionerne imellem. Således udbydes identiske uddannelser af forskellige tætliggende institutioner. Dette kan være en ikke ubetydelig barriere for samarbejdet i netværket, da man måske nok hver især i netværket vil "holde kortene tæt til kroppen", og således umuliggøres en læring af hinandens fejl og succeser også. Ligesom skolerne hver især investerer i det samme dyre udstyr uden at udnytte de muligheder for samarbejde omkring

kurser, der potentielt kunne ligge heri. Som et eksempel herpå kan igen nævnes de populære kurser i "PC kørekort", hvor konkurrenceelementet bag taxameterprincippet er med til at motivere skolerne til at "tænke i" at udbyde kurser, der er "oppe i tiden". Eller sat på spidsen vil denne form for økonomiske styringsprincipper ind imellem kunne medføre, at skolerne først orienterer sig imod hvilke kurser, der kan tiltrække kursister for først efterfølgende at vurdere egne muligheder og kompetencer i forhold til at udbyde disse fag! Set i forhold til de tidligere diskussioner kan man sige, at institutionerne ikke her kan se fordelene ved at samarbejde og derfor mener, at de kunne tabe noget på at åbne for samarbejde. Her vil skolerne så betragte den i systemet indbyggede ulighed qua konkurrencen som værende stærkere end fordelene/potentialerne ved at samarbejde.

Når det er sagt, er det samtidig vigtigt at fremhæve, at der eksisterer en gensidig afhængighed, også når man kommer til det konkrete samarbejde. Men dette finder ofte sted på tværs af netværket – eller hvad man kunne vælge at benævne som i "sub-netværk". Således ser man på det regionale niveau en tendens til skriftlige aftaler om uddannelsesstilbud imellem eksempelvis AMU-centre og Teknisk Skole omkring erhvervsuddannelserne og imellem AMU-centre og VUC omkring almenfaglig uddannelser. Til trods for konkurrencen eksisterer der altså indikationer på, at fordelene ved at samarbejde omkring dele af udbudet kan være så stort, at det kan overskygge nogle af konkurrenceelementerne.

Konkurrencen internt i skolesystemerne kan f.eks. give AMU-centrene interne besværligheder med at samarbejde, ligesom det samme kan gøre sig gældende for erhvervsskolerne og internt for VUC-centrene. Derfor finder samarbejdet ofte sted på tværs af systemerne, idet man måske her kan supplere hinanden og begge få noget ud af samarbejdet. Eller sagt anderledes der optræder et gensidigt afhængigheds forhold indgået ud fra en "vind-vind" situation. Fornuften i dette ligger i, at den anden institutionstype kan bidrage med kvalifikationer til institutionen, som institutionen ikke selv besidder, hvorved begge institutioner kan se ressourcemæssige fordele ved at indgå i samarbejdet.

Netop på grund af den øgede konkurrence kan det være en barriere for skoler i et lokalområde at skulle indgå i samarbejder, da det jo ville være omkring de samme "kunder" konkur-

rencen står. Det lovbestemte samarbejde retter sig netop imod lokalområdet, hvorfor man må være opmærksom på, at dette kan udgøre en barriere for samarbejdet. At dette er et reelt problem, ser man flere eksempler på, hvor skoler eksempelvis vælger at samarbejde med skoler udenfor lokalområdet, til trods for at de samme institutionstyper findes indenfor lokalområdet.

²⁾ Se eksempelvis Rigsrevisionens "Beretning om statslig erhvervsrettet efteruddannelse" fra 1997

Endvidere peger undersøgelser² på, at de **personlige relationer** er afgørende for skolesamarbejdet. Dette hænger godt sammen med de diskussioner, vi har ført omkring stabile relationer imellem aktørerne i netværket. Som vi flere gange har påpeget, bygger netværk på tillid, hvorfor institutionalisering af samarbejdet og dermed traditioner for håndtering af problemstillinger er afgørende. Dette vil som oftest blive bundet op på personelle relationer, da tillid generelt nemmes skabes på et personelt plan end på et institutions niveau. Ser vi nærmere på, hvilke aktører der sidder i de lokale skolenetværk, viser det sig ofte, at det er de såkaldte "ildsjæle", der går ind i netværkssamarbejdet. Personer der så at sige "brænder for", at skolerne skal kunne levere den bedst mulige uddannelsesindsats til virksomheder og medarbejdere ud fra nogle faglige og professionelle kriterier. En tankegang der kræver, at disse personer er i stand til at tænke uddannelsesspørgsmål ud over snævre institutionsinteresser. En væsentlig del af disse netværksrepræsentanters legitimitet er dog afhængig af, at de deltager i netværket som repræsentanter for de institutioner, de kommer fra og dermed også som bærere af de interesser, der er i deres bagland.

4.4 MULIGHEDER OG POTENTIALER I LOKALT SKOLESAMARBEJDE.

At forestille sig, at uddannelsesinstitutioner kan samarbejde i netværk på tværs af faglige, organisatoriske og økonomiske særinteresser, er i sig selv en sympatisk tanke! Som vi allerede har været inde på, er det altafgørende for institutionernes interesser i at deltage i netværk, at alle får noget ud af at involvere sig i samarbejdet. Politikdannelse på nye arenaer samt komplekse implementeringsprocesser har været med til at skabe et behov for moderne samarbejdsformer. Her udgør netværksformen et funktionelt alternativ til både markedsstyring og ren statslig styring. I og med at der med netværksdannelse er tale

om et mix af rationaler, går netværkene ind og "forstyrrer" en ren markedsorientering indenfor voksen- og efteruddannelsespolitikken. I de tilfælde hvor det lykkes at få skabt gode netværksrelationer skolerne imellem, åbnes der for lokalt at tage andre hensyn end de rent økonomiske. En mulighed i et op-prioriteret skolesamarbejde kan derfor være, at skolerne kan tage eksempelvis nogle velfærds- og fordelingspolitiske hensyn ind i den lokale uddannelsespolitiske indsats.

Et andet potentiale i lokale skolenetværk er, at de deltagende aktører kan skabe "lærende netværk". Netværk hvor der på tværs af institutionelle grænser skabes mulighed for at lære af hinandens erfaringer angående faglige, pædagogiske, didaktiske og organisatoriske problematikker. Netværk kan herved være et "læringsrum". En forudsætning herfor er imidlertid, at skolerne er villige til at sætte egne værdier og erfaringer på spil som aktive medspillere, og ikke blot forventer passivt at kunne drage nytte af de andres erfaringer! Det stiller store krav til samarbejdet mellem aktørerne, og det vil – som tidligere nævnt – være en forudsætning, at der sker en fælles afklaring af hvilke ambitioner og mål, der kendetegner det enkelte samarbejde. Der er dog store forskelle på, hvor langt de enkelte skoler er villige til at gå for at prioritere et fælles samarbejde og dermed skabe et organisatorisk rum for fælles lærerudvikling, fælles samarbejde omkring konsulentfunktioner etc.

Muligheden for at skabe en mere overskuelig og samlet udbudsstruktur overfor brugerne af voksen- og efteruddannelse er også en positiv motivation for skolerne til at indgå i netværk, idet derved skabes "et fælles vindue" overfor virksomhederne, hvor skolerne præsenterer et fælles og samlet udbudsgrundlag. Det virker mere overskueligt og dermed også mere tilgængeligt. En sådan fælles markedsføringsstrategi fra skolernes side ville potentielt kunne skabe en forøget voksenuddannelsesindsats med flere kursister til følge til alle skolerne i netværket. Især når det gælder en forstærket dialog mellem uddannelsesinstitutionerne og de små og mellemstore virksomheder, der har ingen eller ringe erfaringer med hensyn til brug af den offentlige voksen- og efteruddannelsessystem.

Denne frivillighed kan man som sagt diskutere i forhold til skolesamarbejdet, når skolerne ikke kan undslå sig at deltage formelt. Det er ikke nødvendigvis sikkert, at lovgivningen har

den store praktiske betydning for “commitmentet” i netværket, hvis det i virkeligheden udelukkende drejer sig om en formalisering af et allerede eksisterende samarbejde. Lovgivningen kan i nogle regioner blot være en stadfæstning af et allerede velfungerende samarbejde, hvorfor lovgivningen måske heller ingen praktisk betydning har, men mere er en italesætning og formalisering fra central politisk niveau. Andre regioner derimod vil måske opleve lovgivningen som vidtrækkende, idet der her måske ikke eksisterer et veludbygget institutionaliseret samarbejde – i hvert fald ikke i blandt alle de aktører som lovgivningen omfatter. Her vil man måske opleve lovgivningen som en indgriben i institutionernes egen autonomi. I disse regioner kunne man også have en formodning om, at samarbejdets vilkår vil være langt mere kompliceret end i regioner, hvor man allerede har et vist institutionaliseret samarbejde. Så her oplever man måske også i højere grad problemer med engagement og “commitment” fra interessenternes side. Ligesom man måske også oplever en bevidst eksklusion af visse interesser og aktører, der heller ikke er omfattet af lovgivningen.

Ifølge loven om etableringen af lokale samarbejder er kun AMU-centrene, erhvervsskolerne og VUC forpligtiget til at etablere et samarbejde. Andre lokale uddannelsesinstitutioner *kan* som nævnt også formelt deltage i samarbejdet – afhængig af de regionale traditioner og kulturer for samarbejde skolerne imellem. I de fleste regioner tegner der sig dog et billede af, at det er “de fire store” skoler, der vælger lokalt at danne et formaliseret skolesamarbejde. Som regel træffes dette valg ud fra en erkendelse af, at det kan være besværligt nok at få de fire skoler til at “tale samme sprog”, da der her er fire forskellige organisationskulturer, som støder sammen. Derfor vælger skolerne ofte at prioritere opbygningen af et samarbejde imellem de fire nævnte institutioner for så evt. at kunne lukke andre institutioner ind i samarbejdet senere.

Det handler også om, at der kan finde en bevidst eksklusion sted af bestemte institutionelle interesser. Så derfor kan man også se eksempler på, at der er mere og andet på dagsordenen, end at det udelukkende handler om, at det er besværligt at optage flere i samarbejdet, end dem man allerede er “tvunget” til ifølge lovgivningen. Populært sagt kan det dreje sig om at

“dele kagen” imellem sig indenfor netværket. Derfor ser man også eksempler på idag, at man fra netværket side vælger at samarbejde enkeltvis eller flere institutioner sammen med institutionstyper, der ikke formelt er optaget i netværket. Der kan netop være fordele ved sådanne samarbejdskonstruktioner med såvel andre offentlige som private uddannelsesinstitutioner, men potentialerne eller nødvendigheden ved et sådant samarbejde antager ikke en sådan karakter, at det ligefrem fordre, at man bør indgå i netværk sammen!

4.5 NETVÆRK SOM STRUKTURERINGS- PRINCIP ELLER FORHANDLINGS- MEKANISME.

Statens forsøg på at fremme netværkstanken ved at skabe nogle institutionelle og administrative rammer for et formaliseret skolesamarbejde kan ses som et spændende og ambitiøst forvaltningspolitisk ønske om at ville bygge bro imellem på den ene side nogle konkurrerende institutionelle særinteresser og på den anden side fællesinteresser i at samarbejde lokalt. **Indholdsbestemmelse og formulering af et fælles interessegrundlag bag de enkelte lokale skolenetværk er et central succeskriterie, men også en potentielt konfliktskabende opgave.**

Som det aktuelt er formuleret i loven, er der først og fremmest tale om nogle processuelle krav til samarbejdet som eksempelvis, at de skal mødes mindst én gang i kvartalet, imens der ikke er formuleret særligt præcise krav til de indholdsmæssige elementer i disse netværk. Man ser gerne fra politisk side, at skolerne lokalt som minimum kan samarbejde omkring indkøb af udstyr, information og vejledningsopgaver overfor virksomhederne, fælles udnyttelse af lærere og lokaler og lignende. Der er imidlertid ingen faste regler eller krav til disse mere indholdsmæssige elementer i samarbejdet, mens de processuelle krav til samarbejdet er formuleret mere præcist i lovgrundlaget. At det forholder sig sådan, at man ikke eksplicit har valgt (eller votet!) at stille mere præcise indholdsmæssige krav, skal ses i forbindelse med, at en sådan strategi fra statens side ville være stærkt konfliktskabende, idet man jo netop formelt set har decentraliseret kompetencen nedpå det lokale niveau. Ligesom man fra statens side ligeledes er bevidst om, at der er tale om

forskellige og tildels divergerende interesser, der støder sammen på den lokale arena, hvorfor staten risikerer at miste legitimitet ved at stille substantielle krav til netværkssamarbejdet.

Endelig må man være opmærksom på, at det formelle samarbejde er i en opstartsfase, hvorfor det også kan være en bevidst strategi fra det centrale niveau side, at man i første omgang udelukkende er interesseret i at få de forskellige interesser i tale ved at påtvinge dem, at de rent fysisk skal "sidde rundt om samme bord". Derfor kan man heller ikke udelukke, at det næste trin eller niveau i en strategi fra statens side kan være, at der på et senere tidspunkt kan komme en lovgivning med mere substantielle krav til samarbejdet på den lokale arena – og dermed et ønske om at nærme sig det strategiske niveau, som det er illustreret i figuren først i artiklen. Men set i forhold til de ovenstående diskussioner er det nok lidet sandsynligt, da det ville være for konfliktskabende for det centrale niveau at gå ind i, hvorfor der også står for meget på spil for staten!

Vi mener imidlertid ikke, at man fra statens side kan komme udenom grundige overvejelser omkring, hvilket overordnet princip eller retning man vælger for den fortsatte brug af netværk som forvaltningsprincip. Her ser vi to hovedtendenser, som gør sig gældende indenfor det voksen- og efteruddannelsespolitiske felt.

For det første kan man vælge at se netværksdannelse som et organiseringsprincip eller en organiserende struktur for de samspilsrelationer, der – formelt eller uformelt – vil finde sted imellem skolerne. Ved at gå ind og lovgive omkring hvilke formelle krav der stilles til institutionernes mødefrekvens, antallet af deltagende institutioner etc., vælger man overvejende fra central politisk side at påvirke de strukturelle og institutionelle betingelser for det lokale skolesamarbejde.

En anden mulighed er, at staten i højere grad betragter lokale samarbejdsformer ud fra et processuelt og indholdsmæssigt element. Eller sagt med andre ord at det centrale politiske niveau først og fremmest betragter netværkskonstellationer ud fra, hvilke forhandlings- og koordineringsmuligheder der er tilstede imellem skolerne. Det vil sige, at der er fokus på den interaktion, der finder sted imellem aktørerne; den lokale fordeling af interesser og indflydelse, men også mere konkret i forhold til fordelingen af ressourcer imellem de lokale aktører.

En sådan tilgang til netværksformen vil åbne for muligheden for at satse på netværk som interessemediering; eller sagt på anden vis: netværksstyring som en moderne “governancestruktur”, der går ind og forpligter de deltagende institutioner ikke kun i forhold til institutionelle betingelser, men også i forhold til de indholdsmæssige og processuelle dele af politikdannelsen indenfor den fremtidige voksen- og efteruddannelsespolitik.

Vores konklusion er, at de lokale skolenetværk endnu ikke har opnået en status, der gør, at de kan eller vil placere samarbejdet på det øverste ambitionsniveau; jævnfør figuren side 5. Om vi nogensinde får samarbejder af denne karakter afhænger bl.a. af institutionernes vilje til og interesse i at prioritere fællesinteresser, der ind imellem går på tværs af institutionelle særinteresser. Men det afhænger i mindst lige så høj grad af, at skolerne får de rette rammebetingelser til at udvikle, udfolde og forankre disse former for netværksarrangementer – en ny og forpligtigende forvaltningskultur. Der hersker ingen tvivl om, at der indenfor voksen- og efteruddannelsesområdet er spændende netværkskonstruktioner under opbygning, men hvor disse bevæger sig hen, og hvilke indholdsmæssige konsekvenser disse samarbejdsformer får, må være et åbent spørgsmål.

I netværk ligger både et “net”: forbindelser og et “værk”: aktiviteter. Og det er i høj grad aktiviteternes karakter og betydning, der er med til at udpege potentielle deltagere. Der må dog hele tiden tilføres energi og udøves sammenholdskraft i et netværk, og det sætter spot på **tillid, kundskab og indflydelse**. Det er at se som omdrejningsakser eller kuglelejer for udvikling af en netværksbaseret politik.

Netværk kommer i stand, fordi hver aktør har noget som andre mangler eller attrår. Ressourceafhængigheden institutionaliseres, men det sker kun, hvis de stærkt egoistiske eller konkurrerende orienteringer neddæmpes og viger for mere kooperative. Konsensus må være mere sandsynlig end konflikt. Kompromisset skal ville vælges frem for markedets konfrontation.

Litteratur:

Beretning om statslig erhvervsrettet efteruddannelse;
København 1997.

Kickert, Walter J. M., Erik-Hans Klijn og Joop F. M.
Koppenjan (red), "Managing Complex Networks – Strategies
for the Public Sector",
SAGE Publications, 1997.

Larsen, Flemming et.al., "Forsøg med ny aktiv arbejds-
markedspolitik – evaluering af forsøg i Ribe-regionen med
behovsorienteret aktiveringsindsats,
CARMA, 1994.

Jørgensen, Henning, "Netværkssamarbejde og arbejdsmar-
kedspolitik" i Jørgensen og Gulddahl Rasmussen (red.),
Aalborg Universitetsforlag, 1995.

Jørgensen, Henning og Flemming Larsen, "The Blessings of
Network Steering? Theoretical and empirical arguments for
coordination concepts as alternatives to policy design",
Institut for økonomi, Politik og Forvaltning, 1997:9.

Klausen, Kurt Klaudi og Krister Ståhlberg (red.), "New Public
Management i Norden", Odense Universitetsforlag, 1998.

Larsen et.al., "Implementering af Regional Arbejdsmarkeds-
politik". CARMA, 1996.

Lassen, Morten, "Mere marked i voksenuddannelser
– mere aktivitet og kvalitet?", i Litha Christiansen og Søren
Dupont (red).

Parsons, Wayne, "Public Policy – An Introduction to the
Theory and Practice of Policy Analysis", Edward Elgar, 1995.

Sabatier, Paul A. Og Hank C. Jenkins-smith, "Policy Change
and Learning – An Advocacy Coalition Approach",
Westview Press, 1993.

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.

I serien er følgende udkommet eller under udgivelse:

Nr. 1 – 1999:

Grønne initiativer i de almengymnasiale uddannelser
(UVM 6-256) (Gymnasiale uddannelser)

Nr. 2 – 1999:

Strategier for erhvervsskolerne PIU-arbejde
(UVM 7-278) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 3 – 1999:

Læring i praktikken – i social- og sundhedshjælperuddannelsen
(UVM 7-280) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 4 – 1999:

Ikt og vejledning på erhvervsskolerne
(UVM 7-276) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 5 – 1999:

Rundt om læring (VHS video, tre små film, i alt 58 min.)
(UVM 9-025) (Voksenuddannelser)

Nr. 6 – 1999:

Rundt om læring. Teksthæfte
(UVM 9-026) (Voksenuddannelser)

Nr. 7 – 1999:

På sporet af praksis. Antologi
(UVM 9-027) (Voksenuddannelser)

Nr. 8 – 1999:

Ikt i kemiundervisningen – på gymnasiet og hf
(UVM 6-235) (Gymnasiale uddannelser)

Nr. 9 – 1999:

Ind på teknisk skole – information og vejledning
(UVM 7-282) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 10 – 1999:

Frafald flytter: – hvorfor faldt de fra i praktiktiden i Århus?
(UVM 7-284) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 11 – 1999:

IT i undervisningen på hhx og htx
(UVM 6-257) (Erhvervs gymnasiale uddannelser)

Nr. 12 – 1999:

Naturarbejde i praksis: – en analyse af kvalifikationsbehov
i dag og i fremtiden
(UVM 7-288) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 13 – 1999:

Hvad tænder? Et debatskrift om voksenuddannelse
(UVM 9-028) (Voksenuddannelser)

Nr. 14 – 1999:

Scenarier for erhvervsuddannelsesreform 2000
– inspiration til pædagogisk diskussion
(UVM 7-285) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 15 – 1999:

Nye tilrettelæggelsesformer på VUC
(UVM 9-038) (Voksenuddannelser)

Nr. 16 – 1999:

Q-90 projektet – baggrund, proces og status på
erhvervsskolernes kvalitetsprojekt
(UVM 7-286) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 17 – 1999:

Tag hånd om skolekulturen
– en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler
(UVM 7-287) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 18 – 1999:

Debatoplæg om specialundervisning for voksne
(Voksenspecialundervisning)

Nr. 19 – 1999:

Casen i psykologiundervisningen – i de almene
voksenuddannelser
(UVM 9-xxx) (Voksenuddannelser)

Nr. 20 – 1999:

Ingeniøruddannelserne. Før, nu og i fremtiden
(UVM) (Videregående uddannelser)

Nr. 21 – 1999:

Efteruddannelse for gymnasie- og HF-lærere 1999.
Supplement - efterår (UVM 6-xxx) (Gymnasiale uddannelser)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets
forlag eller hos boghandlere